



J. Selye University

16th International Conference of J. Selye University

Pedagogical Sections

Conference Proceedings

September 11-12, 2024 Komárno, Slovak Republic

Title: 16th International Conference of J. Selye University.
Pedagogical Sections.
Conference Proceedings

Editor: PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.
Doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.
prof. Dr. Krisztián Józsa, DSc.
Katalin Kanczné Nagy, PhD.
prof. Dr. Katalin Kéri, DSc.
PaedDr. Beáta Kiss
Prof. Dr. Béla Pukánszky, DSc.
Mgr. Yvette Orsovics, PhD.

The conference proceedings include articles which were reviewed by two anonymous and independent expert.

Published by J. Selye University, 2024

ISBN 978-80-8122-506-2

TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov	5
Programbizottság – Programový výbor	6
Szervezőbizottság – Organizačný výbor	7
”Koragyermekkori nevelés és fejlesztés perspektívái” szekció	8
Sekcia ”Perspektívy výchovy a rozvoja detí raného veku”	
Julianna ÁRKOSI	9
AZ ADATOKRA ÉPÜLŐ ZENETERÁPIA BEMUTATÁSA	
Diana BORBÉLYOVÁ – Krisztián JÓZSA – Csilla TÓTH EGRIOVÁ	17
ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK ÉRZELMI ÉS VISELKEDÉSI PROBLÉMÁI	
Sarolta DARVAY – Melinda NAGY – Éva TÓTHOVÁ TAROVÁ – Iveta SZENCZIOVÁ – Pál BALÁZS – Daniel DANCSA	29
A STEAM KONCEPCIÓ JELENTŐSÉGE A KORA GYERMEKKORI NEVELÉSBEN	
Enikő Judit PÁSZTOR	41
ANGOL VAGY NÉMET? AZ IDEGEN NYELVI NEVELÉS JELENLÉTE NYUGAT-DUNÁNTÚL ÓVODÁIBAN	
Zsuzsanna SZILVA – Zsuzsanna SZILÁRD	63
ÓVODAI TESTNEVELÉSI TANTERVEK: SEGÍTENEK VAGY GÁTOLNAK?	
Borbála TAMÁSINÉ DSUPIN	69
”CSEPÜ, LAPU, GONGYOLA...” – A NÉPI JÁTÉKOK SZEREPE A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSBEN	
”Művészet és kultúra – a köznevelés, pedagógusképzés, személyiségfejlesztés, tehetséggondozás, befogadó nevelés tükrében” szekció	82
Sekcia ”Umenie a kultúra – vo svetle vzdelávania, príprava pedagógov, rozvíjania osobnosti a talentu, inkluzívneho vzdelávania”	
Regina BALOGH – Petra SZABÓNÉ PONGRÁCZ – Márta TREMBULYÁK	83
RESILIENT LIFE PATHS IN RELATION TO SPECIAL NEEDS EDUCATION	
Beáta CSEH – Adrienn KARVAI – L. Patrik BAKA	93
BARANGOLJUNK AZ ÉJSZAKÁBAN! KERTÉSZ ERZSI: ÉJSZAKAI KERT (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)	
Klára HARAMZA	111
SZENT ÁGOSTON – A ZENÉRŐL	
Ladislav JARUSKA – Zoltán FEHÉR	117
FORMATÍV ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZÖK A POLIUNIVERZUM JÁTÉKRA ALAPOZOTT MATEMATIKAI FELADATOKHOZ	
Beáta KISS – Agáta CSEHIOVÁ	129
A (CSEH)SZLOVÁK RÁDIÓ MAGYAR ADÁSÁNAK GYERMEKEK ÉS FIATALOK SZÁMÁRA KÉSZÜLT ZENÉS MŰSORAI: FÓKUSZBAN AZ UTAM BARTÓKHOZ - VETÉLKEDŐ	
Tímea MÉSZÁROS – Csilla NAGY	139
KREATIVITÁSRA NEVELÉS A KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZET ESZKÖZEIVEL A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN	
Anna REHO	151
MŰVÉSZETTERÁPIÁS MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ ÓVODÁSKORÚ GYERME-KEKKEL VÉGZETT MUNKÁBAN UKRAJNÁBAN	

József RÉVÉSZ	163
AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK FELKÉSZÜLTSEGE ÉS KREATÍV GYAKORLATA, AZ ÉNEK-ZENEI NEVELÉS GYAKORLATÁNAK SZEMSZÖGÉBŐL	
Antal Mór SZÚCS	185
MESEZENE AZ OLVASÁSI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSÉÉRT	
Balázs TOKAJI	193
A WALDORF-PEDAGÓGIA ZENEI NEVELÉSE – ZENE ÉS A FEJLŐDÉSI SZAKASZOK	
Enikő TURCSÁNYI	201
MŰVÉSZET, ALKOTÁS, ÖNISMERET – KAPCSOLÓDÁSOK	
Emőke VARGA	213
PROJEKTEK AZ SZTE MŰVÉSZETTEL AZ OKTATÁSÉRT KUTATÓCSOPORTJÁBAN	
”Nők a pedagógusi pályán és a művészetekben” szekció	228
Sekcia ”Ženy vo vzdelávaní a v oblasti umenia”	
Judit HEIDT	229
VON PERSÖNLICHEN ERFAHRUNGEN ZUR BERUFLICHEN BERUFUNG: DER WEG VON MÜTTERN AUTISTISCHER KINDER IN DEN BERUF DER HEILPÄDAGOGIK	
András MÉNES	243
THE FEMALE SOUL AND RELIGIOUS POETRY	
Csilla MOLNÁR	251
A NŐI LÉT TEMATIZÁLÁSA DROZDIK ORSOLYA MUNKÁSSÁGÁBAN	
Gabriella NÉMETH ANDRÁSZNÉ FARKAS	261
ERZSÉBET KIRÁLYNÉ MINT PÉLDAKÉP A MAGYAR NŐNEVELÉSBEN	
Krisztina RÉVÉSZNÉ PÁLFI	275
IRODALMI DIVATLAPOK A KESZTHELYI KASTÉLY KÖNYVTÁRÁBAN	
Judit SIPOS	283
TAMARA DE ŁEMPICKA, AZ ELSŐ NŐI SZUPERSZTÁR	
”Pedagógusképzés a múltban, jelenben és a jövőben” szekció	228
Sekcia ”Minulost, súčasnost a budúcnost pregraduálnej prípravy učiteľov”	
Evelin SIPOSZNÉ IVANCSICS	299
MŰVELTSÉGÁTADÁS ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS A 16. SZÁZADI JEZSUITÁKNÁL	
A konferencia programja – Program konferencie	311

Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a XVI. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2024. szeptember 11–12-én kerül megrendezésre.

A rendezvény elsődleges célja az előző évfolyamokhoz hasonlóan hazai és a külföldi egyetemi oktatók és kutatók tudományos eredményeinek prezentálása. Elsősorban a humán tudományok, a társadalomtudományok, a neveléstudományok, a közgazdaságtan és a vállalatirányítás és a teológia területein tevékenykedő szakemberek számára nyit teret, továbbá az informatikai és az IKT tudományterület művelői számára, azonban részt vehetnek a rokon szakterületeken dolgozó kutatók is.

Az előadások anyagait ebben az évben is a résztvevők és a leadott tanulmányok nagy számának köszönhetően külön konferenciakötetekben adjuk ki a szekciók tudományágakba való besorolása szerint. A megjelent tanulmányok két független anonim szakmai lektorálás után kerültek a kötetbe.

Az elfogadott publikációkat tartalmazó kötetet szabadon elérhetővé tesszük az interneten, a közlemények DOI azonosítóval lesznek ellátva.

Komárom, 2024.9.12.

Bukor József

Predslov

V dňoch 11–12. septembra 2024 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho XVI. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2024.

Cieľom konferencie je v súlade s cieľmi predchádzajúcich ročníkov prezentácia výsledkov vedecko-výskumnej práce vedeckých a vedecko-pedagogických pracovníkov univerzít z domova a zo zahraničia. Konferencia dá priestor predovšetkým pre odborníkov zaoberajúcich sa vednými oblasťami: humanitné vedy, spoločenské vedy, pedagogické vedy, ekonomické vedy a riadenie podniku, ďalej informatické vedy a IKT, ale vítaní sú aj účastníci z príbuzných vedných odborov.

Jednotlivé príspevky z dôvodu vysokého počtu prihlásených a veľkého množstva odovzdaných príspevkov sme zaradili do zborníkov podľa vedných odborov jednotlivých sekcií. Do zborníka boli zaradené iba príspevky, ktoré prešli dvoma nezávislými anonymnými odbornými recenznými konaniami.

Zborník bude voľne dostupný na internete, prijatým publikáciám bude pridelený identifikátor DOI. Komárno, 12th September 2024

V Komárne, 12. 9. 2024

József Bukor

PROGRAMBIZOTTSÁG

Elnök:

Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.
Selye János Egyetem, Szlovákia

Tagok:

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. RNDr. Csiba Peter, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Doc. ThDr. Somogyi Alfréd, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Cservák Csaba, PhD.
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest,
Magyarország

Prof. Dr. Józsa Krisztián, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Kókai Nagy Viktor
Debreceni Református Hittudományi Egyetem,
Debrecen, Magyarország

Prof. Dr. Kolumbán Vilmos József
Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet,
Kolozsvár, Románia

Prof. Dr. Pukánszki Béla István, DSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Poór József, DSc.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Prof. RNDr. Tóth János, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. Ing. Hajabáč Machová Renáta, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Dr. habil. PedDr. Nagy Melinda, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

PROGRAMOVÝ VÝBOR

Predseda:

Dr. habil. PaedDr. György Juhász, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Slovenská republika

Členovia:

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. RNDr. Peter Csiba, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Doc. ThDr. Alfréd Somogyi, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Csaba Cservák, PhD.
Károli Gáspár University, the Reformed Church
in Hungary, Budapest, Maďarsko

Prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Viktor Kókai Nagy
Debrecen Reformed Theological University,
Debrecen, Maďarsko

Prof. Dr. Vilmos József Kolumbán
Protestant Theological Institute of Cluj Napoca,
Cluj Napoca, Rumunsko

Prof. Dr. Béla István Pukánszki, DSc.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. József Poór, DSc.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. Dr. Péter Tóth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Prof. RNDr. János Tóth, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. Ing. Renáta Hajabáč Machová, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Dr. habil. PedDr. Melinda Nagy, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.
Univerzita J. Selyeho, Komárno

SZERVEZŐBIZOTTSÁG

Doc. RNDr. Bukor József, PhD.
Doc. dr. univ. Csehi Ágota, PhD.
Doc. RNDr. Filip Ferdinánd, PhD.
Dr. habil. T. Litovkina Anna, PhD.
Dr. phil. Mgr. Mészáros Attila
Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.
PaedDr. Baka Patrik, PhD.
PaedDr. Borbélyová Diana, PhD.
RNDr. Gubo Štefan, PhD.
PhDr. Kahler Korcsmáros Enikő, PhD.
Kanczné Nagy Katalin, PhD.
PaedDr. Kiss Beáta
Mgr. Orsovics Yvette, PhD.
PaedDr. Petheő Attila, PhD.
Simon Szabolcs, PhD.
Ing. Szenczióvá Iveta, PhD.
PhDr. Tóbiás Kosár Silvia, PhD.
Mgr. Hernády Adrienn

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Doc. RNDr. József Bukor, PhD.
Doc. dr. univ. Ágota Csehi, PhD.
Doc. RNDr. Ferdinánd Filip, PhD.
Dr. habil. Anna T. Litovkina, PhD.
Dr. phil. Mgr. Attila Mészáros
Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.
PaedDr. Patrik Baka, PhD.
PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.,
RNDr. Štefan Gubo, PhD.
PhDr. Enikő Kahler Korcsmáros, PhD.
Katalin Kanczné Nagy, PhD.
PaedDr. Beáta Kiss
Mgr. Yvette Orsovics, PhD.
PaedDr. Attila Petheő, PhD.
Szabolcs Simon, PhD.
Ing. Iveta Szenczióvá, PhD.
PhDr. Silvia Tóbiás Kosár, PhD.
Mgr. Adrienn Hernády

***KORAGYERMEKKORI NEVELÉS ÉS FEJLESZTÉS PERSPEKTÍVÁI
SZEKCIÓ***

SEKCIA

PERSPEKTÍVY VÝCHOVY A ROZVOJA DETÍ RANÉHO VEKU

Szekcióvezetők - Vedúci sekcie:

prof. Dr. Krisztián Józsa, PhD.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.

Az adatokra épülő zeneterápia bemutatása

Julianna ÁRKOSI¹

ABSTRACT

DATA-DRIVEN MUSIC THERAPY PRESENTATION

*Data-based music therapy is associated with the name of Suzanne B. Hanser, a music therapist from California, who supported the developmental effect of music with the results of her clinical research. Her publication entitled *The New Music Therapist's Handbook* is a guide to the organization, planning, implementation, and evaluation of this music therapy model.*

The data obtained this way, represent the totality of the results of observations and experiments.

The main pillars of the model are the following: observation, goal-oriented planning, implementation, and objective measurement. An objective and completely clear evaluation of music therapy is provided by the measurements specified in the model. The calculation of the reliability rate and its expression as a percentage, as well as the baseline observation, are complemented by the narrative report of the music therapy supervisor with a description and evaluation of the achieved musical and non-musical therapeutic goals.

KEYWORDS

observations, data, objective and completely clear evaluation of music therapy.

Az 1996-ban Hamburgban megrendezett Zeneterápiás Világkongresszuson a Zeneterápiás Világszövetség Klinikai Gyakorlati Bizottsága egy tömör és sokoldalú leírást, komplex meghatározást fogalmazott meg a zeneterápiáról (Urbánné, in: Lindenbergné, 2005, 101.old.): *“Zeneterápia során a képzett zeneterapeuta, egy tervezett folyamatban használja a zenét vagy zenei elemeket (hang, ritmus, dallam, harmónia) annak érdekében, hogy elősegítse a kommunikációt, kapcsolatokat, tanulást, kifejezést, mobilizációt, szervezést, szerveződést. Ezek mellett pedig terápiás hatást gyakoroljon fizikai, emocionális, mentális, szociális és kognitív területeken. A zeneterápia célja, hogy az egyén lehetőségeit feltérképezze és/vagy sérült funkcióit helyreállítsa, így jobb intrapszichés és/vagy interperszonális integrációt tegyen lehetővé, s a prevenció, rehabilitáció vagy kezelés következtében a személy minőségileg jobb életet élhessen”.*

Az adatokra épülő zeneterápia Suzanne B. Hanser, kaliforniai zeneterapeuta nevével kapcsolódik össze, aki a zene jótékony hatásait klinikai keretek között lezajlott kutatásainak eredményeivel támasztotta alá (Hanser, 1999). Dr. Hanser Zeneterapeuták kézikönyvének néhány fejezetébe pedig Dr. Madarászné Losonczy Katalin fordításában nyerhetünk betekintést, akinek az Adatokra épülő modell a zeneterápiában (Madarászné, 1996) című írása elsősorban a szakemberképzésben résztvevőket kívánja megismertetni a modellben rejlő lehetőségekkel.

Az adatokra épülő zeneterápia tárgyilagos, tisztán áttekinthető és célorientált modell. A modell elengedhetetlen része, feltétele néhány pontosan meghatározott előkészületi, be-

¹ Árkosi Julianna (PhD), adjunktus. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar. Komplex Művészeti-és Egészségnevelési Tanszék. E-mail: arkosi.julianna@ped.unideb.hu

avatkozási és mérési momentum alkalmazása. A szigorú tervezés és szervezés azonban a modell fő erényévé válik az elért eredmények kiértékelésének momentumában, hiszen pontos és megcáfolhatatlan eredményeket szolgáltat.

Az adatokra épülő zeneterápia bemutatása

Az itt bemutatásra kerülő zeneterápia adatokra épül, melyek a megfigyelések és kísérletek eredményeinek összességét jelentik. A modell alappillérei tehát a megfigyelés, célorientált tervezés és lebonyolítás, valamint az objektív mérés. A mérési és megfigyelési adatok jelentős információbázist alkotnak, mely a terapeuta munkájának hatékonyságát nagyban előmozdítja, hiszen lehetővé teszi a legmegfelelőbb zeneterápiás modellek és eljárások alkalmazását a beavatkozás ideje alatt. Az alkalmazásra kerülő zeneterápiás modellek és eljárások kiválasztása, valamint a zeneterápiás beavatkozás lebonyolítása a terapeuta jártasságának és kreativitásának lesz a leképeződése. Az eljárás kezdetétől a terapeuta és a gyermek vagy felnőtt páciens között azonnal partnerkapcsolat alakul ki, hiszen az első találkozástól nyilvánvalóvá válik mindkettőjük fontos szerepe a közös cél elérése érdekében.

Az adatokra épülő zeneterápiának, mely alkalmazható egyéni és csoportos szervezési formában egyaránt, tartalmaznia kell a következő lépcsőfokokat (Madarászné és Urbánné, 1996, 78. o):

- A terápia tárgyának azonosítása
- Bizalomépítés és megfigyelés
- Felmérés
- A zeneterápia megtervezése
- A zeneterápia lépéseinek kivitelezése
- A felelős mérések kivitelezése
- A zeneterápia értékelése

Adatokra épülő zeneterápia lépcsőfokainak bemutatása

A terápia tárgyának azonosítása

Ez a modell első, egyben talán a legérzékenyebb lépcsőfoka. Előfordul, hogy a modell felé forduló problémája már be van határolva. Esetenként a felmérés még nem történt meg, vagy, ha igen, az értékelés nem egyértelmű. A nemkívánt magatartás beazonosítása és megfogalmazása után a terapeuta feladata a zeneterápia céljainak a megfogalmazása, illetve a zeneterápiás beavatkozás megvalósítása a kívánt magatartás elérése érdekében. Az elsődleges cél a nemkívánt magatartás megszüntetése, vagy legalábbis ennek mérséklése, és egy új, megfelelő magatartás kialakítása. Ennek értelmében kijelenthetjük, hogy a zeneterápia felé irányuló egyén életmódján kell változtatni. Ennek elérése érdekében, a terapeuta alapos vizsgálatnak veti alá a problémát jelentő magatartást. A vizsgálat kétféle cél megállapítására irányul, rövid- és hosszútávú célok egyaránt megfogalmazódnak. A rövidtávú célok a nemkívánt magatartás mérséklésére, majd megszüntetésére, míg a hosszútávú célok az új magatartás kialakulására és hosszútávon való rögzítésére irányulnak. A hosszú-és rövidtávú célok meghatározása után következik az ezeket szolgáló hosszú-és rövidtávú feladatok megállapítása. A feladatok kijelölésének fontos tényezője, hogy ezek magukban hordozzák a változás lehetőségét, illetve a pontos mérés lehetőségét. Bizonyos, hogy a zeneterápia sokkal szélesebb spektrumban vált ki pozitív magatartásbéli változásokat, mint amennyit egy zeneterápiás beavatkozás célkitűzései kijelölnek, ennek ellenére a megfogalmazott rövid-és hosszútávú célok pontos mérhetősége elengedhetetlen.

A zeneterápia céljainak és feladatainak a megállapítása, kijelölése zenei közegben történő megfigyelésre alapul, ám az előbb említett célokat és feladatokat úgy kell megvalósítani,

hogy azok zenei közegen kívül is hitelesek maradjanak, így váltsanak ki az egyén életmódjában minőségi változásokat a zeneterápiás folyamat lezárásával is.

Bizalomépítés és megfigyelés

A zeneterápiában résztvevő felek közötti első kontaktus ez, itt fogalmazódik meg a két fél feladatköre, illetve a felek egymással szembeni elvárásai. A sikeres beavatkozás kulcsa a jó munkakapcsolat, mely kölcsönös érdeklődésre és bizalomra épül. A zeneterápiának ebben a fázisában a terapeuta is válaszol a gyermek, a páciens érdeklődésére, mely, természetesen a zeneterápiás beavatkozás szervezési módjára, lefolyására, annak eredményességére irányul.

A bizalmas partnerkapcsolat kulcsfontosságú az adatokra épülő zeneterápiában. A terapeuta olyan zenei közeget és szituációs helyzeteket kell teremtsen, amelyek elősegítik a várt eredmény megvalósulását. Ez az adatgyűjtés momentuma, a terapeuta ekkor térképezi fel partnere viszonyát a zenéhez. Ebben nagy segítség lehet egy zenei kérdőív megválaszolása.

A zenei kérdőív (Madarászné és Urbánné, 1996, 78. old) a gyermek/felnőtt páciens zenehallgatási vagy zenélési szokásaival kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. A zenei kérdőív megszerkesztéséhez Suzanna B. Hanser a Zeneterapeuták kézikönyvében pontos leírást ad. A zenei kérdőív két nagy zenei tematikát mér fel, a kapott válaszok alapján a páciens zenehallgatási szokásait, illetve a konkrét zenei tevékenységeit összegzi. Zenehallgatási szokások témakörben a műfajra és stílusra (klasszikus zene, könnyűzene, reneszánsz, barokk, klasszikus, romantikus, modern, kortárs és egyebek), a műfaj eredetére (hangszeres, vokális, elektronikus, egyéb), zenehallgatás forrására (CD, internet, filharmónikusok előadása, társasági események) és annak céljára (relaxálás, energizálás, közérzet javítása, szórakozás, zenei háttér, egyéb) vonatkozó kérdések hangzanak el. Zenei tevékenységekre vonatkozó kérdések a gyermek/páciens múltjában vagy jelenében kutatja fel az előforduló zenei tevékenységeket, amelyek lehetnek zenehallgatás, zeneszerzés, dúdolás, tapsolás, füttyülés, zenei nevelés, zenei eszmecsere, értekezlet, mozgás zenére, tánc, örömszene baráti körben, vagy esetleges zenei tanulmányok (hangképzés, éneklés, hangszer elsajátítása, zeneelmélet).

Az első találkozás alkalmával a zeneterápia határai is körvonalazódnak. A terapeuta rávilágít arra, hogy egy sikeres zeneterápiás beavatkozás nem feltétlenül von maga után azonnali életminőségben észlelhető változásokat. Amennyiben a gyermek vagy felnőtt páciens a zeneterápiás folyamat alatt elsajátítja egy hangszer használatának alapjait, ez önmagában nem elég például ahhoz, hogy azonnal új társaságba kerüljön, új barátokat szerezzen. A gyermek vagy felnőtt páciens meg kell értse, el kell fogadja, hogy azért van szüksége zeneterápiára, mert életmódja változásra szorul, mert a zenei ismeretekkel együtt önismeret, elfogadás, kapcsolatteremtés, kommunikálás területeken is változás szükséges (Madarászné és Urbánné, 1996, 88. old).

A fentebb bemutatott, Suzanne B. Hanser által kidolgozott zenei kérdőív rendkívül hatékony, azonban előfordul, hogy a szemtől szembeni közvetlen kikérdezés nem elégséges a várt adatok begyűjtéséhez. Előfordul, hogy a gyermek sérüléséből adódóan nem képes értelmezni vagy megválaszolni a kérdéseket. A zenei ismeretek hiányossága szintén negatívan befolyásolja a kérdőív hiteles kitöltését. Ilyen esetekben jellemző, hogy a válasz vagy válaszreakció az érdeklődési terület irányába mutat akkor is, ha szavakban nem konkretizálódott a hangszer, műfaj, stílus iránti vonzalom, érdeklődés (Madarászné és Urbánné, 1996, 94. old).

A zenei közegben kapott válaszok vagy válaszreakciók értékesebbek a szóbeli válaszoknál. A terapeuta színes, aktivitásra serkentő zenei térben megfigyeli a gyermeket/páciens, mely megfigyelés által újabb adatokat gyűjt be, illetve igazolja, vagy megcáfolja a kérdőív őszinteségét, hitelességét. A zenei kérdőívben felmért információk így pontos adatokká válnak, hiszen minden gyermek, vagy felnőtt páciens ösztönösen azokat a

zenei tevékenységeket fogja előtérbe helyezni, azokat a hangszereket kezdi el használni, melyek iránt érdeklődést mutat.

A zeneterápiát igénylő személy magatartása szintén megfigyelhető zenei tevékenységek ideje alatt, hiszen nyugodt, biztonságos közegben, számára kedvelt tevékenységet végez. A zeneterápiás csoport a társadalom kicsinyített mása lehet, itt jól megfigyelhető az, hogy milyen módon teremt kapcsolatot, hogyan kommunikál a társaival, milyen magatartást mutat problémás helyzetekben, illetve az is, hogy mennyire fejlett problémamegoldó készségrendszerrel rendelkezik.

A zeneterápia sikere szorosan összefügg azzal a ténnyel, miszerint a terápia folyamán elsajátított új magatartásformák, legyen az mozgásos, önkiszolgáló, kognitív, beszédképesség vagy szocializációs magatartás, az esetek többségében érvényesek maradnak zenei tevékenységeken kívül is (Madarászné és Urbánné, 1996, 100. old). A transzfer hatása függ a részvétel érzelmi intenzitásától is, attól, hogy a gyermek vagy felnőtt páciens mekkora érzelmi intenzitással kapcsolódik be a zeneterápiás folyamatba.

A megfigyelési-és találkozási lépcsőfok megbeszélési momentumában a felek megtárgyalják eddigi tapasztalataikat, az észlelt problémákat. Mindkét fél, a zeneterápiát igénylő fél (illetve ennek a képviselője) és a zeneterapeuta, őszintén megfogalmazza az épp kezdeti stádiumban lévő zeneterápiás folyamattal kapcsolatos elvárásait, igényeit, lehetőségeit. Mindezek egy objektív és transzparens szerződés formáját öltik, melyben elvárások, igények, lehetőségek mellett a tervezett zeneterápiás eljárások is szerepelnek, továbbá a folyamat monitorizálásának és kiértékelésének módozatai (Madarászné és Urbánné, 1996, 115. old).

A szerződés még tartalmazhat egyéb hozzájárulási engedélyeket, mint a fénykép- és felvételkészítés engedélyezése, hiszen ezek a zeneterápiás folyamat mérési pontjain összehasonlítási, értékelési alapul szolgálnak.

Felmérés

A találkozás és kölcsönös bizalomépítés után a felmérés következik, melynek folyamán a terapeuta feltérképezi, megállapítja és kiemeli a problémát jelentő magatartást. A felmérés során megállapított kognitív, emocionális, fizikai, észlelési, zenei, szociális és más egyéb készségek, valamint a gyermek/páciens lehetőségei és korlátai egy beszámolóban összegződnek. A felmérés zenei közegben, változatos technikák igénybevételével történik. Mivel a zenei kezdeményezésekre kapott válaszreakciók, melyek lehetnek egyedi, alkalmi vagy állandó válaszreakciók, érvényesek maradnak nem zenei közegben is, a zeneterápia ezen a lépcsőfokán körvonalazódik az egyén aktuális és elvárt zenei és nem csupán zenei jellemrajza. Az egyén profiljának a megrajzolása elengedhetetlen a zeneterápia megtervezése előtt, sőt a terápiás folyamat irányát és végső kimenetelét is befolyásolja.

A felmérési adatok alapján a terapeuta megállapítja a hosszú és rövid távú, a zenei és a nem zenei célokat, konkretizálja a kívánt zenei és nem zenei magatartásokat (Madarászné és Urbánné, 1996, 97-101. old).

Az új magatartások pontos és részletes megfogalmazása iránymutató a zeneterápia további lépéseinek a kivitelezésében.

A zeneterápia megtervezése

A zeneterápia eddigi lépcsőfokainak pontos megvalósítása után következik a zeneterápia megtervezése. A tervezés az eddigi megfigyelések és mérések, az eddig begyűjtött adatok alapján történik. A kijelölt hosszú-es rövidtávú, zenei és terápiás célok rangsorolása utat mutat a tervezésben. A terapeuta úgy tervezi meg a zeneterápiás folyamatot, hogy a különböző készségek és képességek fejlesztése, valamint a tervezett magatartásbeli változások a kitűzött céloknak megfelelően egymást alátámasszák. A célok rangsorolása meghatározza az al-

kalmazott zeneterápiás módszerek és eljárások megtervezését. Ezeknek az időbeni egymásutánisága azt kívánja, hogy a zenei feladatok az egyszerűtől a komplex felé haladjanak.

Ugyancsak a tervezés momentumában születik döntés arról, hogy a zeneterápiás beavatkozás egyéni vagy csoportos formában kerüljön megszervezésre (Madarászné és Urbáné, 1996, 105. old). A terapeuta indítványozhatja, hogy a gyermek vagy felnőtt páciens mindkét szervezési formában igénybe vegye a zeneterápiát.

A tervezéskor a terapeuta kisebb mérési szakaszokat jelöl ki és előrevetíti a mérési szakaszokon elvárt eredményeket. Ezzel a célok fokozatos elérése teljesen áttekinthetővé válik, ugyanakkor, ha az eredmények nem a kívánt formában jelentkeznek, az újratervezés lehetősége is fennáll.

A zeneterápia lépéseinek kivitelezése

A terapeuta személyisége, illetve az általa tervezett és kezdeményezett zenei tevékenységek döntően befolyásolják a zeneterápia megvalósítási módját. Nincs kötelező, sem ideális modell, a zeneterápia lépéseinek kivitelezése az eddig begyűjtött adatok, illetve a terapeuta tervezése alapján történik. Minden zenei tevékenység a terapeuta elképzelése, legjobb belátása szerint zajlik, a kívánt új magatartások elérése érdekében. A zene megerősítő ereje és a transzferhatások következtében a zenei tevékenységek alkalmával elsajátított, kialakított magatartások gyakran hitelesek maradnak nem zenei összefüggésben is (American Music Therapy Association, 2021, 2-3 o.). Ennek értelmében, a zeneterapeuta tervezhet énekes vagy hangszeres tevékenységeket is, hiszen ezeknek az elsajátításán, gyakoroltatásán keresztül olyan észlelési, motorikus és nyelvi készségek, képességek is fejlődnek, amelyek alátámasztják a célul kitűzött magatartás elérését, illetve a negatív magatartások csökkenését.

A zeneelméleti ismeretek számos nem zenei képességet is fejlesztenek. A balról jobbra történő kottaolvasás, az öt vonal és négy vonalközben való tájékozódás, a különböző zenei jelzések és utasítások értelmezése és megvalósítása segíti a térben való tájékozódást, az írásolvasás elsajátítását, az oldalalág rögzítését, valamint a reakcióidő fejlesztését.

A metrum, a ritmus matematikai készségeket, bizonyos estekben akár alapismereteket is fejlesztenek.

Az énektanulás új dimenziókat nyit képességfejlesztés terén, hiszen a zenei elemek mellett az irodalmi, nyelvi elemek is jelen vannak. A zenei képességek fejlesztése mellett, a gyermekdalok és énekes játékok minden korcsoportú gyermek számára hordoznak korban hozzáillő tartalmat, ismeretet, információt. Kisebb gyermekek a testrészeikkel ismerkedhetnek meg, a számokat gyakorolhatják, míg mások a szívárvány színeit ismerhetik meg, esetleg népszokásokat eleveníthetnek fel. Gazdagíthatják szókincsüket ritkán használatos, ízes magyar kifejezésekkel és szófordulatokkal, de a gyermekdalok előadását változatossá tevő zenei utasítások megértése, elfogadása is nagy jelentőséggel bír.

A zene megerősítés. A zenei foglalkozások alkalmával, a kívánt magatartás elérése érdekében, jutalmul ajánlható fel egy kedvelt zenemű meghallgatása, vagy épp a kedvenc hangszer használata. Így válik a zene pozitív megerősítővé. A zenei jutalom késleltetése vagy éppen a hiánya pedig önvizsgálatra, mérlegelésre és önmérsékletre neveli a gyermeket (Hanser, 1999, 135-137 o.).

A felelős mérések kivitelezése

Az adatokra épülő zeneterápia átláthatóságához és sikeres kivitelezéséhez elengedhetetlen a felek közötti részletes szerződés létrejötte, a valós, hiteles adatok begyűjtése a zeneterápia kezdeti szakaszában, illetve a célok pontos megfogalmazása. Szintén nagy fontossággal bír a zeneterápia pontos, átlátható és részletes tervezete, illetve az esetleges újra tervezése. A

terápiát felügyelő személy beszámolója további fontos tényezője a felelős mérések kivitelezésének.

A terapeuta a kívánt magatartások kialakítása érdekében egy közvetlen, bizalomra épülő viszonyt épít ki a gyermekkel vagy felnőtt pácienssel, így személyesen érintett, szubjektív megfigyelője, értékelője a terápiás folyamatnak. Annak érdekében, hogy a zeneterápiás beavatkozás objektív módon kerüljön kiértékelésre, a folyamatot figyelemmel kíséri, a mérési pontokon kiértékeli egy (néha több) független résztvevő, a felügyelő (szupervízor). Egy vagy több megfigyelő mérési adatainak a megegyezése adja a megbízhatósági rátát, amely azt jelzi, hogy a megfigyelők által begyűjtött adatok milyen értékben egyeznek meg. A megbízhatósági rátát egy adott képlet alapján lehet kiszámítani és százalékban kifejezni (Hanser, 1999 125.o):

$$\text{Megbízhatóság} = \frac{\text{Egyetértés}}{\text{Egyetértés} + \text{Eltérés}} \times 100$$

1. ábra

Forrás: Madarászné és Urbánné, 102. o

A képletben az egyetértés a regisztrált célviselkedés mindkét megfigyelő részéről, az eltérés pedig a regisztrált célviselkedés csupán az egyik megfigyelő részéről (Madarászné és Urbánné, 102. o). Amennyiben a megbízhatósági ráta 85%-nál alacsonyabb, a terapeuta kiegészítő méréseket kell végezzen.

Az alapvonal megfigyelés a második pontos mérési lehetőség, mely a terápia előtti adatokból kiindulva, a célviselkedési megfigyeléseket rögzíti az alapvonalon, a mérési pontok adatait pedig függőleges tengelyen (Árkosi, 2024. In Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat, 10(2), 55-66. DOI 10.18458/KB.2024.2.55, 64. o).

A zeneterápia értékelése

A felelős mérések kivitelezése pontos, sokoldalú, átlátható és objektív kiértékelést tesz lehetővé. A kiértékelés rávilágít a zeneterápia hatékonyságára, a célviselkedés megvalósulására, valamint módosítja a terápián résztvevő gyermek vagy felnőtt személy profilját. Az új, elvárt előre megbecsült pozitív magatartás megvalósulási foka mérhető az alapvonal megfigyeléssel, a megbízhatósági ráta pontos meghatározásával, illetve a terápiát felügyelő személy beszámolójával.

Ahhoz, hogy a terapeuta meggyőződhesen a zeneterápiás beavatkozás sikeréről, arról, hogy a célviselkedés kialakulása valóban a zenei foglalkozások eredménye-e, illetve arról, hogy az elért magatartásbeli változások zenei közegen kívül is hitelesek maradnak, fontos szerephez jut a szupervízor, a külső megfigyelő beszámolója. A megfigyelő megerősítheti vagy éppen megcáfolhatja a zeneterápia sikerét és hitelességét. A folyamatos mérési adatok részeredményeinek megfigyelése, összehasonlítása fontos eszköze a végső kiértékelésnek.

A végső mérések rávilágíthatnak olyan magatartásbeli változásokra, amelyek nem szerepeltek a célviselkedés leírásában. Ezek a zeneterápia pozitív mellékhatásai, járulékos nyereségei, melyeket szintén pontosan kell rögzíteni, illetve bemutatni a gyermeket képviselő személynek. Ezek mind a gyermek új profilját gazdagítják, illetve a zeneterápia sikerét erősítik meg.

A zeneterápia végső mérési adatait ismertetni kell a szerződésben szereplő személyekkel. A mérési adatok bemutatására, ezeknek a megbeszélésére fontos megfelelő időt fordítani. Ekkor a felek döntést hoznak a zeneterápia esetleges folytatásáról is.

A fentebb bemutatott elméleti háttér megvalósulásaként, az adatokra épülő zeneterápia egy lehetséges gyakorlati alkalmazása, lépésről lépésre való megvalósítása nyomon követhető egyéb tanulmányban (Az adatokra épülő zeneterápia. A modell alkalmazása sajátos nevelési

igényű gyermek fejlesztésében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 55-66. DOI 10.18458/KB.2024.2.55).

Az aprólékos megfigyelés, a pontos tervezés, a felelős mérések, ezek a tényezők mind a zeneterápiás beavatkozás sikerét szolgálják. A transzparencia és a szupervízor jelenléte bizonyos szempontból garantálja is azt, hogy az adatokra épülő zeneterápia a kivitelezés végéhez érve a tervezett célok megvalósításában és minden egyéb tervezett magatartásbeli változásban pozitív eredményeket mutasson fel.

Felhasznált irodalom

- [1] American Music Therapy Association (2021). Inc. *Music Therapy in Special Education*
- [2] Árkosi J. (2024). Az adatokra épülő zeneterápia. A modell alkalmazása sajátos nevelési igényű gyermek fejlesztésében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 55-66. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.55>
- [3] Baldwin, T. és Ford, J. K. (1988). Transfer of Training. A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1),63-105., <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- [4] Hanser, B. S. (1999). *The New Music Therapist's Handbook*. Boston: Berklee Press; Milwaukee: distributed by Hal Leonard
- [5] Madarászné, Dr. Losonczy K. és Urbánné, Varga, K.(1996). *Zene és terápia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar.
- [6] Urbánné, Varga, K. (2001) In: Lindenbergné, Kardos, E (2005). *Zeneterápia. Szöveggyűjtemény*. Kulcs a muzsikához. Pécs.

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK ÉRZELMI ÉS VISELKEDÉSI PROBLÉMÁI

Diana BORBÉLYOVÁ¹- Krisztián JÓZSA²- Csilla TÓTH EGRIOVÁ³

ABSTRACT

EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Many children face with difficulties in social interaction, emotional regulation, attention, or have other atypical behavioral symptoms. Recent research has focused on this area, particularly in preschool and school-age years. In addition to the overall well-being of children, the psychological factors underlying problematic behavior can have a negative impact on their social relationships and school achievement. Therefore, early diagnosis and subsequent interventions are crucial for a child's development. This study aims to analyze the behavioral and emotional problems among elementary school students in Hungarian schools in Slovakia using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Both teachers and parents were asked to complete the questionnaire. The results showed which behavioral and emotional symptoms appear most often in students. The study also points out the differences between the responses of parents and teachers.

KEYWORDS

elementary education, emotional problems, behavioral problems, Strengths and Difficulties Questionnaire

BEVEZETŐ

A megfelelően szabályozott viselkedés és az érzelmi folyamatok kulcsfontosságú szerepet töltenek be a környezeti kihívásokhoz való sikeres alkalmazkodásban, és biztosítják az egyén számára az optimális mindennapi funkcionálást (Kököneyi & Kocsel, 2019). Azonban egyre több az olyan gyermek, akinél érzelmi- és viselkedésszabályozási, de akár beilleszkedési, figyelemmegtartási, magatartási problémákat, vagy valamilyen atipikus viselkedési tüneteket észlelnek a pedagógusok vagy a szülők (Halász-Szabó, 2020).

Gyermekek esetében problémásnak azt a viselkedést, vagy érzelmi állapotot tekinthetjük, amely a normál vagy átlagos fejlődésmenettől, állapottól jelentősen eltér, s ezáltal a gyermek számára kellemetlenségeket, szenvedést, vagy a mindennapos működésében valamilyen fajta hátrányt jelent, illetve akár károsodást okoz (gyakorisága vagy intenzitása miatt). Fazekas (2019) szerint a gyermekkori viselkedési zavar olyan ismétlődő, tartósan fennálló viselkedésmintázat, amelyben mások jogai, illetve a szociális elvárások, normák durván sérülnek. Négy csoportba sorolható és a 15 tünetből legalább három együttes előfordulása szükséges az elmúlt 12 hónapban, vagy egy tünet az elmúlt 6 hónapban. A négy fő csoport: 1.) az emberekkel/állatokkal való agresszív bánásmód, 2.) mások tulajdonának szándékos rongálása, 3.) csalás/lopás

¹ Diana Borbélyová, SJE, Neveléstudományi Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, borbelyovad@uj.s.sk

² Krisztián Józsa, SJE, Neveléstudományi Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, SZTE Neveléstudományi Intézet, jozsak@uj.s.sk

³ Csilla Tóth Egriová, Materská škola, Jesenského ulica, Dunajská Streda, egri.csilla7@gmail.com

és 4.) súlyos szabályszegések. A zavar hátterében a szakemberek genetikai és erőteljes környezeti hatások bonyolult összjátékát feltételezik. A viselkedés zavar az egészségesekhez képest jelentős pszichopatológiai kockázatot jelent a későbbi antiszociális személyiségfejlődés szempontjából. Jelentős kockázatot jelent továbbá a későbbi hangulatzavar, szorongásos zavar, szomatiform zavarok, szerhasználattal összefüggő zavarok, pszichózis kialakulása szempontjából is. Ugyanakkor a viselkedés zavart mutató gyerekeknek csak kisebb hányada válik antiszociális, kriminális felnőtté (Fazekas, 2019).

Az érzelmszabályozás zavarai lehetnek tartósak vagy átmenetiek, pl. krízisállapotban, akut stressz zavarban, amikor a szervezetet érő károsító inger (stresszor) túl intenzív, és/vagy váratlan. Utóbbi esetben a zavar a stresszállapot, az akut behatás elmúltával (pár napon, héten belül) rendeződhet. Azonban ha a stresszorról való megküzdés sikertelen, hosszabban tartó, vagy akár tartós traumatizált állapot jöhet létre, ami krónikus traumatizáció, vagy alkalmazkodási zavar formájában diagnosztizálható (Mogyorósy-Révész, 2019). Gyermekkorban azonban a normatív és atipikus emocionális fejlődés közti határ nehezen húzható meg, hiszen arról kell döntenünk, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelő egészséges emocionális illetve viselkedésmegnyilvánulásokkal állunk-e szemben, vagy ezek deviáns, patológiás jegyeket hordoznak. Ebben a korban ezért az érzelmi zavarok meghatározása csak az azonos szocio-kulturális háttérrel rendelkező gyerekek emocionális viselkedésének normáihoz viszonyítva lehetséges (Kotta, 2011).

Az érzelmi és viselkedés terén kialakuló atipikus tüneteknek több megjelenési formája ismert és különböző súlyossági fokozatai vannak (nehézség, probléma, zavar, fogyatékoság). A pedagógusnak az iskolában fontos szerepe van ezek felismerésében. A diagnosztizálás szempontjából az első iskolai évek döntő fontosságúak. Ha a pedagógus gyanúját más szakember (pl. iskolapszichológus, gyógypedagógus) is megerősíti, elkezdődhet annak kezelése. Amennyiben nehézséggel, problémával találjuk szemben magunkat, kijelenthető, hogy ezek többségében pedagógiai hatásrendszerben kezelhetők. Zavar, ill. esetleges fogyatékoság esetében már szükség van további külsős szakemberek tartós bevonására is.

Az érzelmi- és viselkedészavarok esetében rendszerint két nagy kategóriát különítenek el a szakemberek: az internalizáló és az externizáló zavarokat (Oatley & Jenkins, 2001). Az internizáló zavarokra a szomorúság, a szorongás, gátlások és a visszahúzódság jellemző. Ide sorolhatóak a gyermekkorban kezdődő emocionális zavarok, hangulatzavarok, depresszió, szorongásos zavarok (gyermekkorban leginkább a szeparációs szorongás) stb. Az externalizáló zavarokat pedig inkább a düh, ellenségesség, agresszió, lopás és a hazugság jellemzik. Ide tartoznak a beilleszkedési, alkalmazkodási, magatartási zavarok, illetve a hiperkinetikus zavarok – ADHD (figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarok) .

Úgy véljük, kiemelt figyelmet kell szentelni ennek a témának, kiváltképpen az alsó tagozaton, mert a problematikus viselkedés hátterében álló pszichés érintettség a gyermekek általános jólléte mellett negatívan hat a szociális kapcsolatokra, a társadalmi befogadás alakulására, valamint az iskolai teljesítményre is (Emerson & Hatton, 2007). Azonban a problémák azonosítása és adekvát kezelése révén kedvezően befolyásolható a gyermekek közösségi adaptációja és fejlődése (Nagyné & Mészáros, 2012).

Tanulmányunk célja a *Képességek és Nehézségek Kérdőív* (SDQ, Strengths and Difficulties Questionnaire; Bank, 2015; Goodman et al., 2000) segítségével megismerni, hogy a pedagógusok és szülők véleménye alapján milyen problémák vannak jelen napjainkban a szlovákiai magyar iskolákban tanuló alsó tagozatos tanulók viselkedésében, illetve milyen érzelmi vagy egyéb jellegű pszichopatológiai tünetek figyelhetők meg náluk. Ezért egy rövid szakirodalmi betekintés után egy, a 2023/24-es iskolai évben megvalósult kutatás eredményeit mutatjuk be a dunaszerdahelyi járásban.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Mára már tudományosan bizonyított tény, hogy sok gyermekeknél érzelmi, illetve viselkedésbeli problémák vannak jelen az iskolában. Már a 21. század elején is számos kutatás alátámasztotta, hogy a beilleszkedési, illetve viselkedés és tanulási zavarok a kisiskolások és serdülők körében viszonylag gyakori jelenség, előfordulási aránya 5-20% között mozog (Hoagwood & Johnson, 2003; Little et al., 2000).

Az utóbbi 10 évben is számos szakember kutatta a jelenségeket különböző életkorokban: csecsemő-és óvodáskorban (Eigner, 2014), valamint az iskoláztatás különböző további fokain is (Gómez - Beneyto et al., 2013; Kalmár & Grabovac, 2017; Vajda et al., 2014), leggyakrabban az SDQ kérdőívet alkalmazták. Kompulzív és impulzív viselkedési zavarok vizsgálatára a kutatók serdülőkorban a Big Five Kérdőív (BFQ) érzelmi labilitás skálájának impulzus- és érzelemlabilitás skáláit, a Háromfaktoros Evési Kérdőívet (TFEQ-R21), a Problémás Internethasználat Kérdőívet (PIH-K) és az Érzelemszabályozási Nehézségek Kérdőívet (DERS) is sikeresen alkalmazták (Vajda et al., 2014). A 21. század klinikai kutatásaiban egyre nagyobb hangsúlyt kapott a énszabályozáson belül az érzelemszabályozás fejlődésének és a fejlődés zavarainak kutatása is, illetve összefüggésük különböző pszichopatológiai állapotokkal (Bóna et al., 2013). További kutatások a nemek közti különbségeket- eltéréseket támasztották alá. Eigner (2022) szerint a lányok sokkal hajlamosabbak az internalizáló zavarokra, míg a fiúknál inkább az externalizáló zavarok a gyakoribbak. Bebizonyosodott továbbá, hogy a fiúk általában több nehézséget mutatnak a viselkedési problémák, a hiperaktivitás, és a kortárskapcsolati problémák skáláin, míg a lányok általában magasabb pontszámot érnek el az érzelmi tünetek és a proszociális viselkedés skáláin (Turi et al., 2011). Többben párhuzamosan alkalmazták a SDQ kérdőív szülő, tanári és önjellemző változatát. Az értékelők közötti együttjárások összehasonlításakor rendszerint közepes erősségű, 0,21 és 0,48 közötti korrelációkat kaptak. A legszorosabb együttjárások a szülői és a tanári értékelések között voltak, míg a legkisebbek a tanári értékelések és az önjellemzés között volt látható (Rózsa et al. 2020).

A gyermekek mentális egészségét számos országában vizsgálták (Bryant et al., 2020; Hobbs & Laurens, 2020). Az SDQ kérdőívet Magyarországon, Szlovákián és Nagy-Britannián kívül több európai országában (pl. Finnország, Franciaország, Hollandia, Belgium, Németország, Svédország) és a világ távolabbi pontjain, eltérő kulturális hagyományú országokban is (pl. Ausztrália, Brazília, Kanada, Közel- és Távols-Kelet) is adaptálták. E kutatások bizonyították a mérőeszköz validitását, számos helyen sikerrel alkalmazzák a gyakorlatban. Többben ennek az eszköznek a segítségével az mentális problémával diagnosztizált gyermekek körében is végeztek kutatásokat (pl. Bank, 2015; Klasen et al., 2000). Bizonyították, hogy az érzelmi és viselkedészavarok aránya az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében nagyobb, mint átlagos intellektusú kortársaik között. Bank (2016) megállapította, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tünetpontszámok több családi háttérváltozóval mutattak szignifikáns kapcsolatot. Az emelkedett tünetpontszámok a legtöbb esetben a szülők alacsony iskolai végzettségével, munkaviszonyával és a család anyagilag hátrányos helyzetével álltak összefüggésben. A jelentkező tünetek összefüggést mutattak a tanulási korlátok körébe tartozó problémákkal, a gyermek elhanyagoltságával, illetve kimutatható volt a tünetpontszámok és a hátrányos helyzet szignifikáns kapcsolata.

KUTATÁS MÓDSZEREI

A kutatás során a célunk az volt, hogy a pedagógusok és szülők szemszögéből bemutassuk, hogy milyen problémák vannak jelen a szlovákiai magyar iskolákban tanuló alsó tagozatos ta-

nulók viselkedésében, milyen érzelmi vagy egyéb jellegű pszichopatológiai tünetek figyelhetőek meg náluk. 2024 februárjában adatokat gyűjtöttünk a pedagógusoktól és a szülőktől a tanulók érzelmi és viselkedési problémáiról. A pedagógusok részéről ehhez alapul szolgáltak az iskolai év első félévében végzett diagnosztikus feljegyzéseik. A szülőktől is kértük, hogy az utóbbi időszak (fél év) meglátásait rögzítsék. Majd összehasonlítottuk a gyermekek érzelmi és viselkedési jellemzőit a pedagógusok és a szülők véleményei alapján. Az adatgyűjtés az alapskola 1–4. osztályában történt a dunaszerdahelyi járás 4 alapiskolájában (2 falusi és 2 városi). A következő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- Mely érzelmi és viselkedésszabályozási tünetek jelennek meg a leggyakrabban a tanulóknál (a szülők és a pedagógusok véleménye alapján)?
- Vannak-e eltérések a szülők és pedagógusok véleményében?
- A két terület közül melyik a problémásabb a lányoknál és melyik a fiúknál?

Kutatási minta: Az alapsokaságot a mintavételnél az alapskola alsó tagozatos tanulói képezték, azon belül konkrétan a szlovákiai magyar alapskola alsó tagozatán tanuló diákok. Kényelmi mintavételt alkalmaztunk, ugyanis az alapsokaságból nem véletlenszerűen választottuk ki a résztvevőket. Olyan közelünkben lévő iskolákat szőlítettünk meg, ahol a pedagógusok és szülők hajlandók voltak részt venni a kutatásban és ezt írásban meg is erősítették. A kutatásban összesen 104 tanulóval gyűjtöttünk adatokat. A kérdőívet a tanulók pedagógusai és szülei papír alapon töltötték ki.

A kutatás módszerei és eszközei: A kutatás során a Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőívet (SDQ) használtuk. A kérdőív a gyermekek viselkedésének és pszichopatológiai tüneteik mérésére szolgál. Lehetővé teszi a gyermekek érzelmi, viselkedési nehézségeinek és egyéb problémáinak feltárását 4 és 17 év között (Goodman, et al. 2000). Úgy tervezték meg, hogy nem csak a kutatók, hanem az oktatás területén dolgozó szakemberek igényeinek is megfeleljen.

A kérdőív 25 állítást tartalmaz és az egyes kérdések öt területet mérnek. Első a hiperaktivitás (hyperactivity), második az érzelmi tünetek (emotional symptoms), harmadik a viselkedési problémák (conduct problems), negyedik a kortárs kapcsolatok nehézségei (peer relationship problems) és az ötödik a proszociális magatartás (prosocial behaviour). Ezekből ebben a tanulmányunkban két területet emeltünk ki és vizsgáltunk. Az érzelmi tünetekhez a 3, 8, 13, 16, 24 állítások elbírálása, míg a viselkedési problémákhoz az 5, 7, 12, 18, 22 állítások tartoztak.

Az érzelmi tünetek vizsgálata során az egyes állítások megítélése alapján megtudhattuk, hogy a gyermeknek gyakran fáj-e a feje, hasa, vagy van-e hányingere. Arra is választ kaptunk, hogy gyakran, sok minden miatt aggódik-e és gyakran boldogtalan-e, lehangolt vagy sír. Továbbá, hogy az új helyzetekben feszült és kapaszkodó-e, könnyen elbizonytalanodik-e, illetve, hogy sok mindentől fél-e, vagy könnyen megijed-e. A viselkedési problémák diagnosztizálásánál az indulatkezelésre, hazugságra, lopásra és verekedésre fókuszál a kérdőív. A hisztizéssel, dühbe gurulással kapcsolatos állítások kerültek lejegyzésre. De azt is vizsgálja az eszköz, hogy rendszerint szófogadó-e a gyermek, teljesíti-e, amit a felnőttek kérnek tőle. Előfordul-e nála, hogy verekszik vagy komolyan fenyeget más gyerekeket, illetve, hogy gyakran száll-e vitába felnőttekkel, vagy lop-e.

Az állítások elbírálása során a pontszámokat összesíteni kellett az adott területeken belül. Az összesítés olyan módon történt, hogy a kérdőív egyes állításaira kapott válaszok alapján a pontszámokat összeadtuk. Az SDQ kérdőív esetében háromféle válasz volt adható: „nem igaz”-0 pont, „valamennyire igaz” - 1 pont és „határozottan igaz”- 2 pont. Három különböző pontozási skála létezik, mely a szülői kérdőívre, tanári kérdőívre és az önkitöltős kérdőívre

vonatkozik, ebből az első kettőt alkalmaztuk. Az összesített eredmény alapján látható volt, hogy a gyermek a normál, határeset vagy a rendellenes csoportba tartozik-e. Az eredményeket lehetőség van kiértékelni egyben az egész kérdőív kapcsán, vagy külön is az egyes területeket, ahogy azt mi tettük.

A szülői kérdőívénél a pontszámok a következőképpen alakulhattak: az érzelmi tünetek skáláján a normál csoportba azok voltak sorolhatóak, akiknek az összesített pontszáma 0-3 pont közt volt, a határesethez 4-es pontszámmal volt sorolható a tanuló, míg a rendellenes csoportba az 5-10 ponttal rendelkezők sorolódtak. A viselkedési problémák skáláján a normál csoporthoz rendeléshez 0-2 pont, a határesethez 3 pont és a rendellenes csoporthoz való besoroláshoz pedig 4-10 pont volt szükséges. A pedagógusi kérdőív esetében ettől kissé eltérő volt a pontozás. Az érzelmi tünetek skáláján a normál kategóriához 0-4 pont, a határesethez 5 pont volt rendelve és a rendellenes csoporthoz való besoroláshoz 6-10 pont volt szükséges. Ennél a kategóriánál megfigyelhető volt, hogy 1 ponttal több volt adható a pedagógusok válaszai alapján adott kiértékelésnél. A viselkedési probléma skálájánál a normál csoporthoz való besorolás 0-2 pont, a határesethez 3 pont és a rendellenes csoporthoz való besorolás pedig 4-10 közti pontszám esetében történhetett (Goodman, et al. 2000).

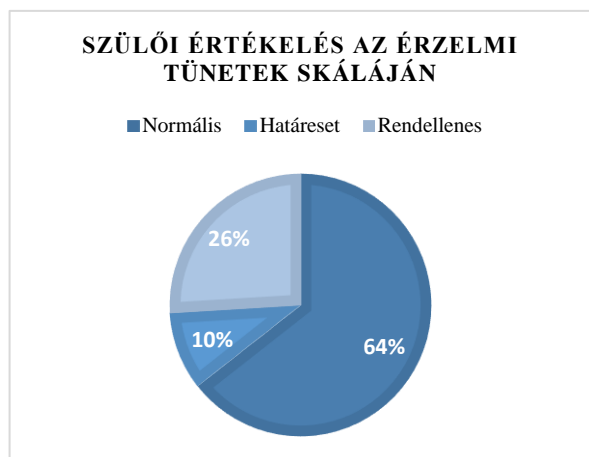
EREDMÉNYEK

Az eredmények interpretációja során először egyenként vizsgáltuk meg az állításokra kapott válaszokat. Az állítások a következők voltak:

3. Gyakran fáj a feje, hasa, van hányingere.
8. Gyakran, sok minden miatt aggódik, szorong.
13. Gyakran boldogtalan, lehangolt vagy sír.
16. Új helyzetekben feszült és kapaszkodó, könnyen elbizonytalanodik.
24. Sok mindentől fél, könnyen megijed.

A kapott válaszok alapján megtudtuk, hogy mely tünetek jelennek meg a leggyakrabban a tanulóknál. A szülők és a pedagógusok véleménye alapján a tanulóknál leggyakrabban megjelenő tünet érzelmi téren az, hogy az új helyzetekben a gyermek feszült és kapaszkodó, könnyen elbizonytalanodik.

A módszere részben leírtak alapján a gyermekek a normál, határeset, vagy rendellenes kategóriába sorolódtak. Összehasonlítottuk a szülők és a pedagógusok válaszai alapján kapott pontszámokat. A továbbiakban ennek az összehasonlításnak az eredményét ismertetjük. A grafikonok (ld. 1. és 2. ábra) azt ábrázolják, hogy a tanulók hány százaléka esett az egyes kategóriákba. Az 1. ábrán a szülők értékelése alapján kapott eredményeket tüntettük fel, míg a 2. ábrán a pedagógusok által kapott eredményeket ábrázoltuk.

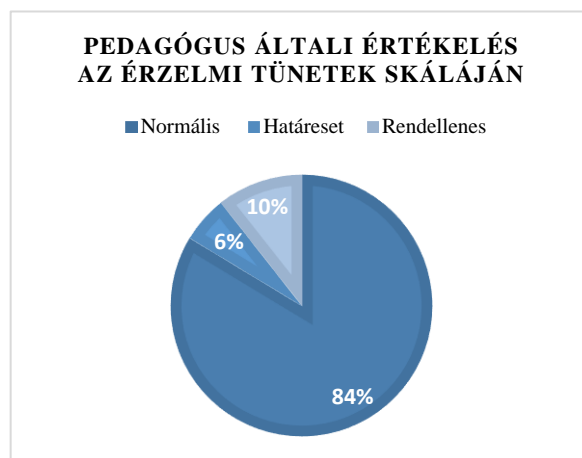


1. ábra: Szülői értékelés az érzelmi

2. ábra: Pedagógus általi értékelés

az érzelmi tünetek skáláján

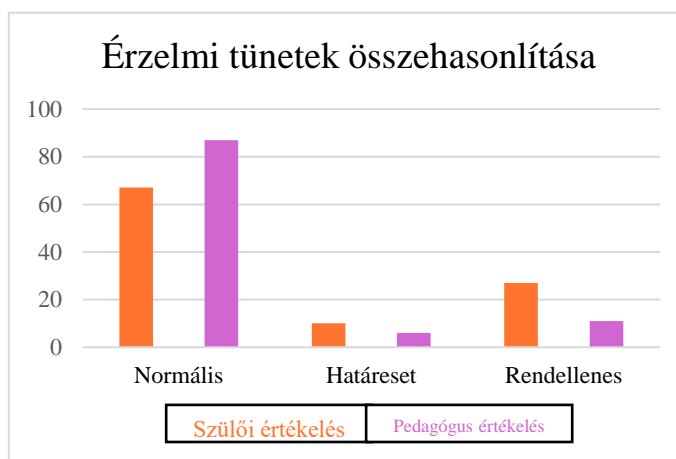
forrás: saját készítés



tünetek skáláján

forrás: saját készítés

Ahogy az ábrán is láthatjuk a szülők értékelésénél a gyermekek 64%-a tartozik a normál csoportba, 10% a határesetbe, míg a gyermekek 26%-a tartozik a rendellenes csoportba. A pedagógus értékelésénél más értékek jelentek meg. Mégpedig a gyermekek 84%-a a normál csoportba, 6%-a a határesethez és 10%- a rendellenes csoportba lett sorolva. Az összehasonlítás a 3. ábrán látható.



3. ábra: Érzelmi tünetek összehasonlítása

forrás: saját készítés

Ahogy a fenti ábra is mutatja a normál és a rendellenes csoportnál jelentősen eltér a szülők és a pedagógusok véleménye.

A viselkedésre vonatkozó állításra kapott válaszokat is egyenként megvizsgáltuk. Az állítások a következők voltak:

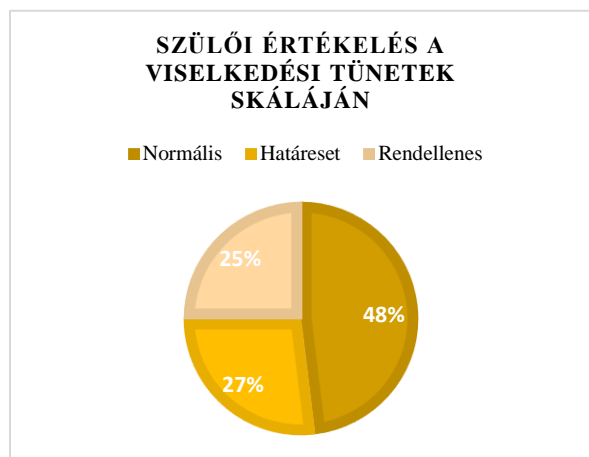
5. Gyakran hisztizik, könnyen dühbe gurul.

7. Rendszerint szófogadó, teljesíti, amit a felnőttek kérnek.

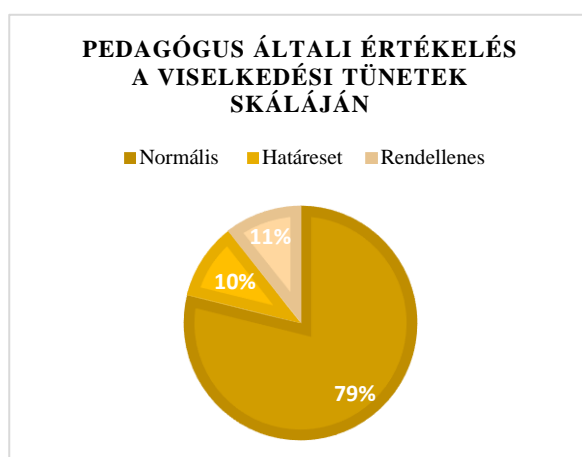
12. Gyakran verekszik vagy komolyan fenyeget más gyerekeket.
18. Gyakran vitába száll a felnőttekkel.
22. Lop otthonról, az iskolából vagy máshonnan.

A válaszok alapján megtudtuk, hogy mely tünetek jelennek meg a leggyakrabban a tanulóknál. A szülők és a pedagógusok véleményében itt némi eltérés volt tapasztalható. Bár mindkét csoport véleménye alapján a tanulóknál leggyakrabban megjelenő viselkedési tünet az, hogy a gyermek gyakran hisztizik, dühbe gurul, a szülőkötől kapott válaszok esetében jóval magasabb százalékban mutatkozott ez meg. A pedagógusok értékelésének elemzésekor jóval kedvezőbb eredményt kaptunk. Magyarázhatjuk ezt a tényt azzal is, hogy a tanulók ebben a korban a pedagógust még rendszerint olyan autoritással rendelkező, ill. pozícióban lévő személynek tekintik, akivel szemben jobban szabályozzák a viselkedésüket, meg akarnak felelni neki.

Itt is összeadtuk a pontszámokat és összehasonlítottuk a szülők és a pedagógusok választai alapján kapott eredményeket. A grafikonok azt ábrázolják, hogy a tanulók hány százaléka esett az egyes kategóriákba. A 4. és 5. ábra mutatja az eredményeket.

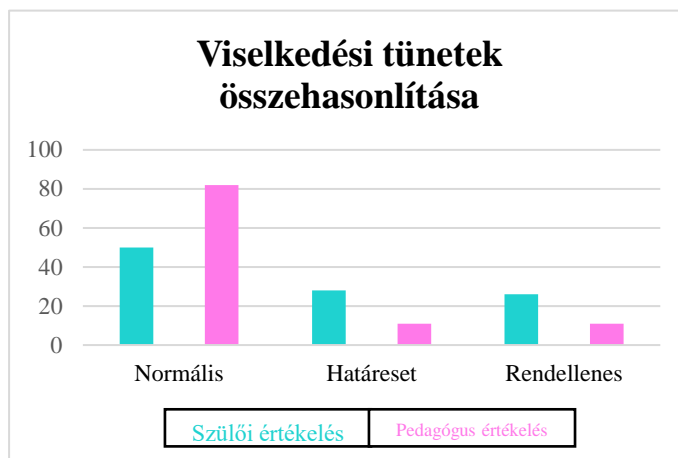


4. ábra: Szülői értékelés a viselkedési tünetek skáláján
forrás: saját készítés



5. ábra pedagógus általi értékelés a viselkedési tünetek skáláján
forrás: saját készítés

Megfigyelhetjük tehát, hogy a viselkedési tünetek összesített eredményeiben eltérés tapasztalható, méghozzá nagyon jelentős. A szülők visszajelzése alapján a normál csoportba a gyermek 48%-a tartozik, 27% a határesethez, míg a rendellenes kategóriába a gyermekek 25%-át sorolták. A pedagógusok a normál csoportba a gyermekek 79%-át sorolták, ami nagy eltérés, ha a két skálát összehasonlítjuk. A határeset csoportba 10%-ot és a rendellenes csoportba pedig 11%-ot jelöltek a pedagógusok. Az összehasonlítást a 6. ábrán láthatjuk.



6. ábra: Viselkedési tünetek összehasonlítása
forrás: saját készítés

A fenti ábra mutatja a kategóriákban a jelentős eltéréseket. Mindhárom kategóriában számottevő különbség fedezhető fel. Magyarázható ez a szemléletbeli különbségekkel is, illetve az előbb már taglalt pedagógusi autoritással is összefügghet. Az okok feltárása azonban mélyrehatóbb vizsgálatokat, kvalitatív elemzéseket igényelne.

Mivel arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a két vizsgált terület (érzelmekek és viselkedés) közül mely területen jelenik meg több probléma a lányoknál és mely területen a fiúknál, ezért ebből a szempontból is megvizsgáltuk a válaszokat. A szakirodalom és az eddigi kutatási eredmények alapján azt feltételeztük, hogy a fiúknál lényegesen nagyobb százalékban jelennek meg a viselkedési problémák, míg a lányoknál az érzelmi terület problémái a jellegzetesebbek. Azonban statisztikailag számottevő különbség nem volt kimutatható a lányok és fiúk csoportja közt, sem a szülők, sem a pedagógusok megítélése alapján. Bár némi különbség mutatkozott (leginkább az érzelmekeknek a szülők megítélése során), ez az eltérés statisztikai szempontból nem volt számottevő. Eredményeink alapján tehát azt a megállapítást tettük, hogy a viselkedésbeli és érzelmi problémák terén statisztikailag nincs számottevő különbség a két nem közt, azaz hasonló mértékben jelennek meg a lányoknál és a fiúknál is.

ÖSSZEGZÉS

A kapott eredmények hasznosak a pedagógiai gyakorlat számára, ugyanis rávilágítanak arra, mely területek a legproblémásabbak az alapiskola alsó tagozatán. Illetve az eddigi kutatási eredményekkel ellentétben, amelyek azt bizonyították, hogy a lányoknál lényegesebben gyakrabban fordulnak elő érzelmi problémák, míg a fiúknál a viselkedési problémák vannak túlsúlyban (Turi et al, 2011), rámutattunk arra a tényre is, hogy a fiúknál és a lányoknál hasonló arányban vannak jelen az érzelmi és viselkedési terület problémái. S bár mutatkozott némi eltérés a két vizsgált területen, ez azonban nem volt statisztikailag jelentős, sem a szülők, sem a pedagógusok megítéléseit alapján. Illetve meglepő módon a fiúknál a szülők véleménye alapján kissé magasabb pontszámot kaptunk az érzelmi problémák megjelenése kapcsán, mint a lányoknál.

A kapott eredmények alapján a pedagógiai gyakorlatra nézve megfogalmaztunk néhány fontos ajánlást. Javasoljuk az alapiskola alsó tagozatán is alkalmazni a pedagógiai diagnosztikát, mégpedig olyan standardizált és hazai viszonyokra adaptált tesztek segítségével, melyek

alkalmasak a gyermek megismerésére és a pedagógusok kompetenciájába tartoznak. Majd fontos lenne a kapott eredmények alapján megfelelő módszerek és stratégiák segítségével, esetleg komplex fejlesztő programok alkalmazásával megoldást találni a problémákra. Fontosnak tartjuk a a szülőkkel való aktív kapcsolattartást és hasznosnak vélnénk a szakmai továbbképzések tartalmába is beépítenie ezt a témakört. Továbbá úgy véljük, hogy ugyanolyan figyelmet kell szentelni a fiúknak és a lányoknak is mindkét terület kapcsán, nem engedve a sztereotípiáknak.

Tudatában vagyunk, hogy kutatásunk során csak egy szeletet vizsgálatunk a problémából, illetve, hogy az eredmények a minta nagyságának függvényében csak a dunaszerdahelyi járás magyar tanítási nyelvű iskoláit látogató tanulóira értelmezhetőek. Azonban jövőbeni szándékunk a probléma alaposabb feltárása, mélyrehatóbb vizsgálata, amelyhez mostani eredményeink kiváló kiindulási alapot nyújtanak.

KONKLÚZIÓ

Napjainkban a pedagógiával foglalkozó szakemberek közül egyre többen ismerik fel, hogy az iskolába kerülő gyermekeknél egyre több probléma jelenik meg. Növekszik a viselkedési és magatartásproblémás tanulók száma, de az emocionális zavarok száma is emelkedő tendenciát mutat. Ezért egyre inkább hangsúlyozzuk a problémák, zavarok szűrésének és prevenciójának elősegítését, valamint szükség esetén a többlétszolgáltatások biztosításának szorgalmazását. Ehhez szükség van elhivatott pedagógusokra és alkalmas mérőeszközökre, melyek közül egy lehetőség a SDQ kérdőív, amely a világ számos más országában is bizonyítottan valid, hiteles eszközként alkalmazható ennek a területnek a mérésére.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Bank, É. (2015). A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7(8), 36–56. https://www.researchgate.net/publication/310996255_A_Kepessegek_es_Neheszsegek_Kerdoiv_alkalmazasa_enyhen_ertelmi_fogyatekos_tanulok_koreben
- [2] Bank, É. (2016). Pszichés és viselkedési problémák megjelenése enyhén fogyatékos gyermekek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(11), 15–30. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00071/pdf/EPA03047_gyosze_2016_1_015-030.pdf
- [3] Bóna, A., Kun B, Kökönyei, Gy., & Demetrovics, Zs. (2013). Affective dysregulation and its consequences: Eating disorders and addictions. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68(1), 71–88. <https://doi.org/10.1556/mpszle.68.2013.1.6>
- [4] Bryiant, A., Guy, J., Holmes, J., & Team The CALM (2020). The Strengths and Difficulties Questionnaire Predicts Concurrent Mental Health Difficulties in a Transdiagnostic Sample of Struggling Learners. *Frontiers in Psychology*, 11, 112–119. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587821>
- [5] Eigner, B. (2014). Érzelmi- és viselkedési problémák felismerése és kezelése csecsemő- és óvodákorban. In Tóth, Z. (eds.) *Új kutatások a neveléstudományokban. Oktatás és Nevelés – Gyakorlat és Tudomány*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 89–103. https://scholar.google.hu/citations?view_op=view_citation&hl=hu&user=SIR5m8AAA-AAJ&citation_for_view=SIR5m8AAAAAJ:TQgYirikUcIC
- [6] Eigner, B. (2022). *Érzelmi és viselkedészavarok, pszichopedagógia*. Budapest: Móra kiadó.
- [7] Emerson, E., & Hatton, C. (2007). Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *British Journal of Psychiatry*, 191(6), 493–499. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.038729>

- [8] Fazekas, M. (2019). *Hiperkinetikus zavar, tanulási nehézségek és viselkedési problémák*. Budapest: Vadaskert Kórház és Szakambulancia.
<https://www.magyipett.hu/files/file/betegtajekoztatok/hiperkinetikus-zavar.pdf>
- [9] Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry*, 177, 534–539.
<https://doi.org/10.1192/bjp.177.6.534>
- [10] Gómez-Beneyto, M., Nolasco, A., Moncho, J., Pereyra-Zamora, P., Tamayo-Fonseca, N., Munarriz, M., Salazar, J., Tabarés-Seisdedos, R., & Girón, M. (2013). Psychometric behaviour of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) in the Spanish national health survey 2006. *BMC Psychiatry* 13(95), 6017–6028. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-95>
- [11] Halász-Szabó, K. (2020). *Érzelmi és viselkedészavarok korai felismerése és kezelése*.
<https://poradnads.sk/wp-content/uploads/2020/04/erzelmi-es-viselkedeszavarok-korai-felismerese-es-kezelese.pdf>
- [12] Hoagwood, K., & Johnson, J. (2003). School psychology: a public health framework I. From evidence-based practices to evidence-based policies. *Journal of School Psychology*, 41(1), 3–21. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00141-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00141-3)
- [13] Hobbs, J., & Laurens, R. K. (2020). Psychometric Comparability of Self-Report by Children Aged 9-10 versus 11 Years on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Child Indicators Research*, 13, 301–318. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09633-7>
- [14] Kalmár, É., & Grabovac, B. (2017). Egy érzelmkutatás lebonyolítása és élményei. MTTKGrund. <https://mttkgrund.wordpress.com/2017/11/15/egy-erzelmkutatasa-lebonyolitasa-es-elmanyei-kalmar-eva/>
- [15] Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2000). Comparing the German Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and child behavior checklist. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9, 271–276.
<https://doi.org/10.1007/s007870070030>
- [16] Kotta, I. (2011). Az iskolai szorongás. A normatív emocionális fejlődéstől a szorongás-zavarig. *Tudásmenedzsment*, 12(2), 70–78.
https://epa.oszk.hu/02700/02750/00027/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2011_02_070-078.pdf
- [17] Kökönyei, Gy., & Kocsel, N. (2019). Érzelmszabályozás- a megküzdés és az érzelmi intelligencia tükrében: három független, de mégis átfedő elméleti és kutatási tradíció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(7), 375–390.
<https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.7>
- [18] Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2000). Conduct problems across home and school. *Behavior Change*, 17(2), 69–77. <https://doi.org/10.1375/bech.17.2.69>
- [19] Mogyorósy-Révész, Zs. (2019). Érzelmi regulációs változások krízisben és traumában – a helyreállítást segítő, pszichológiai tanácsadás során alkalmazható módszerek és gyakorlatok. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 20(3), 267–298.
<https://doi.org/10.1556/0406.20.2019.007>
- [20] Nagyné Réz, I., & Mészáros, A. (2012). A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója. In: Torda Ágnes (Eds.), *Diagnosztikai kézikönyv* (pp.16–19). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- [21] Oatley, K., & Jenkins, J.M. (2001). *Érzelmeink*. Osiris: Budapest.

- [22] Rózsa, S., Tárnok, Zs., & Nagy, P. (2020). *A gyermekpszichiátriában alkalmazott kérdőívek, interjúk és tünetbecslő skálák*. Budapest: AEEK. https://efop-d.aEEK.hu/wp-content/uploads/articulate/AEEK_tesztkonyv.pdf
- [23] Turi, E., Tóth, I., & Gervai, J. (2011). A képességek és nehézségek kérdőív (SDQ-magy) további vizsgálata nem klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica*, 26(6), 415–426. https://www.researchgate.net/publication/221851525_Further_examination_of_the_Strength_and_Difficulties_Questionnaire_SQD-Magy_in_a_community_sample_of_young_adolescents
- [24] Vajda, A., Láng, A., & Peley, B. (2014). Kompulzív és impulzív viselkedési zavarok vizsgálata serdülőkorban. *Psychiatria Hungarica*, 29(2), 152–157. https://www.researchgate.net/publication/264091688_Investigation_of_the_compulsive_and_impulsive_behavioral_addictions_among_adolescents

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

A STEAM KONCEPCIÓ JELENTŐSÉGE A KORA GYERMEKKORI NEVELÉSBEN

Sarolta DARVAY¹ – Melinda NAGY² – Éva TÓTHOVÁ TAROVÁ³ –
Iveta SZENCZIOVÁ⁴ – Pál BALÁZS⁵ – Daniel DANCSA⁶

ABSTRACT

The importance of the STEAM concept in the early childhood education

Every child is born with an openness, curiosity and interest in the world around him or her, which the adult must recognize and develop through a specific approach. This approach should aim to encourage and support their interests and discoveries, thus stimulating further learning. The STEAM concept covers five areas: science, technology, engineering, arts and mathematics. In institutions using the STEAM approach, all five areas are combined to create an effective strategy for acquiring a wide range of skills and knowledge. The aim of this study is to review the relevance of STEAM in early childhood education practice, with a particular focus on the personal conditions.

KEYWORDS

STEAM, early childhood education, personal conditions

BEVEZETŐ

A "STEAM" kifejezés által leírt tanulás mindenütt, folyamatosan jelen van a kora gyermekkori években a kíváncsiságba, megfigyelésbe, felfedezésbe és a kérdésbe ágyazottan. A STEAM (Science, Technology, Engineering, Art&Craft, Mathematics) koncepció öt területet foglal magában, a természettudományt, a technológiát, a mérnöki tudományokat, a művészeteket és a matematikát. A STEAM megközelítést alkalmazó intézményekben mind az öt területet összekapcsolják, hogy hatékony stratégiát alkossanak a készségek és ismeretek széles skálájának elsajátítására.

A tudomány alapja a csodálkozás és a felfedezésre való törekvés. Magunkról, másokról, a természeti világról és az egymáshoz való kapcsolódásunkról szól. A kora gyermekkori STEAM koncepció megközelítés azt jelenti, hogy a gyermekek megtanulnak megfigyelni, vizsgálni, tesztelni, értékelni és bizonyítékokat gyűjteni. Pedagógusként megragadhatjuk természetes kíváncsiságukat és a természettel való kapcsolatteremtés iránti vágyukat már a kora gyermekkori években.

¹ Dr. habil. Mészárosné Darvay Sarolta Zsuzsanna, PhD., Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra biológie, Bratislavská cesta 3322, 945 01, Komárno, e-mail: darvays@ujs.sk

² Dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD., Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra biológie, Bratislavská cesta 3322, 945 01, Komárno, e-mail: nagym@ujs.sk

³ RNDr. Eva Tóthová Tarová, PhD., Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra biológie, Bratislavská cesta 3322, 945 01, Komárno, e-mail: tothovatarovae@ujs.sk

⁴ Ing. Szenczióvá Iveta, PhD., Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra biológie, Bratislavská cesta 3322, 945 01, Komárno, e-mail: szencziovai@ujs.sk

⁵ Ing. Balázs Pavol, CSc., Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra biológie, Bratislavská cesta 3322, 945 01, Komárno, e-mail: balazsp@ujs.sk

⁶ PaedDr. Dancsa Daniel, Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Katedra biológie, Bratislavská cesta 3322, 945 01, Komárno, e-mail: dancsad@ujs.sk

A tanulmány célja, hogy szakirodalmi áttekintést nyújtson a STEAM jelentőségéről a kora gyermekkori nevelési gyakorlatban, különös tekintettel a személyi feltételekre.

ELMÉLET

A STEM fejlesztési koncepció a gyakorlatok heterogén területét öleli fel, amelyre a definíciók és elméleti-módszertani megközelítések sokasága vezethető vissza (See Too & Siew Foen, 2022). Célja egyaránt a természettudományos, technológiai, mérnöki és matematikai kompetenciák fejlesztése és a tanulási folyamatok támogatásában fontos transzverzális kompetenciák elsajátítása (Martín-Páez et al., 2019). A művészet 2007 óta integrálódik a STEM-tantárgyak közé. Beillesztése, amelyet a STEAM rövidítés egyre gyakoribb használata jelez, a már kialakult gyakorlatok gazdagítását célozta (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). A STEAM-ben szereplő „A” betű a művészeteket - humán tudományokat, nyelvművészetet, táncot, drámát, zenét, vizuális művészeteket, designt és új médiát - jelenti. A művészetet kiáltásos eszköznek tekintik a természettudományos diszciplínák tanulása iránti érdeklődésre és motiváció támogatására, valamint a transzverzális készségek (problémamegoldás, csapatmunkára való képesség) elsajátításának elősegítésére (See Too & Siew Foen, 2022).

Az elmúlt években folyamatosan nőtt a tudományos érdeklődés a STEAM-diszciplínák tanítása iránt, valamint az oktatási gyakorlat minőségére gyakorolt hatása iránt (Jamali et al., 2022). Megnőtt az érdeklődés a STEAM-oktatás vizsgálata iránt a kora gyermekkori nevelésben is (Tselegkaridis & Sapounidis, 2022), bár még mindig kevés a szisztematikus vizsgálat ebben a korcsoportban (Bryan & Guzey, 2020).

Mi a jelentősége a STEAM fejlesztési koncepciónak a kora gyermekkori nevelésben? A kritikus gondolkodás és a problémamegoldó tanulás jelentős szerepet játszik a gyermekek kognitív szociális készségeinek elsajátításában. A kora gyermekkori napközbeni ellátás nevelési intézményeinek biztonságos, gondoskodó környezetet és olyan társadalmi, kulturális és fizikai teret kell biztosítaniuk, amely számos alkalmat kínál a gyermekek számára, hogy kibontakoztathassák a bennük rejlő lehetőségeket (European Commission, 2014, 2016).

ECEC minőségi keretrendszerének fő elvei támogatják olyan innovatív megközelítések megalkotását, amelyek integrálják a STEAM készségek területén szerzett tudományos ismereteket és kulcskompetenciákat a kora gyermekkori nevelési és tanítási gyakorlatokkal (European Commission, 2018).

A STEAM-oktatási megközelítés alkalmazása kora gyermekkorban, az ebben a korcsoportban rejlő kíváncsiságban gyökerezik. A gyermekek veleszületett tulajdonsága a vizsgálgatásra, kutatásra való nyitottsága (O'Connor et al., 2021), a művészeti és természettudományos diszciplínák integrálásában találja meg természetes kifejeződését (Johnston et al., 2022). A megvalósítás főként a speciálisan előkészített tanulási környezetben (Marsh et al., 2019), vagy többek között a játék alapú tanítási technikák alkalmazásával történhet (Sydon & Phuntsho, 2021). A STEAM-fejlesztéssel kapcsolatos szakirodalom rávilágít a gyermekekre gyakorolt hatására a kognitív, szocio-emocionális és transzverzális készségek hosszú távú fejlesztésével kapcsolatban, amelyek fontosak a tanulmányi, tudományos és szakmai sikeresség szempontjából (Wahyuningsih et al., 2020; Murphy et al., 2019; Ece Demir-Lira et al., 2019, DeJarnette, 2018). Ezek a bizonyítékok indokolják, hogy már kora gyermekkorban be kell építeni ezeket a gyakorlatokat a mindennapi tevékenységekbe (Bagiati et al., 2010).

A STEAM-fejlesztéssel bizonyítottan pozitív hatást gyakorol a gyermekek kritikai gondolkodásának (Tippett & Milford, 2017) és kreativitásának (Perignat & Katz-Buonincontro, 2019) fejlődésére. Emellett hozzájárulhat a nyelvi készségek, a tanulási hajlandóság, a motoros fejlődés és az egyes természettudományos diszciplínákban érzékelt hatékonyság fejlődéséhez is (Campbell et al., 2018). A STEAM-fejlesztés elfogadása és integrálá-

sa már kora gyermekkortól kezdve hatékony megközelítésnek tűnik az oktatási szegénység elleni hosszú távú küzdelemben. A STEAM megközelítés szerint újradefiniált oktatási környezet hatással lehet a gyermekek készségeire, növelve ezzel rezilienciájukat. A reziliencia tényezőkre és környezetekre irányuló beavatkozásokat az oktatási szegénység elleni küzdelem kulcsfontosságú elemeinek tekintik (Alivernini et al., 2017). A STEAM megközelítés eredményességét az oktatási szegénység elleni küzdelemben a tapasztalatok a nem formális oktatási kontextusokban (Alexandre et al., 2022) és az otthoni környezetben (Salvatierra & Cabello, 2022) való átvihetősége is bizonyítja. Nyilvánvalónak tűnik tehát, hogy a STEAM fejlesztési projektek a nevelőközösségek szemszögéből nézve a különböző intézményen kívüli oktatási hálózatokban is megvalósíthatók, így biztosítva a gyermekeknek több lehetőséget a tanulásra és a készségek megerősítésére.

Kora gyermekkorban a tudományos megismerés folyamata arról szól, hogy a gyermek természetes kíváncsiságát felhasználva olyan kognitív készségeket alakítson ki, mint például a tárgyak és anyagok felfedezése, kérdések feltevése, megfigyelések végzése, egyszerű vizsgálatokban való részvétel, tárgyak, anyagok és események leírása, tárgyak, anyagok és események összehasonlítása, rendezése, osztályozása és rendszerezése, megfigyelések rögzítése szavak, képek segítségével, egyszerű eszközök használata, mintázatok és kapcsolatok azonosítása, együttműködés másokkal, megfigyelések és eredmények megosztása másokkal.

A kora gyermekkori nevelés jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni. A gyermek korai éveit jelenti a későbbi fejlődésének alapját, erős alapot biztosítva az egész életen át tartó tanúhához és tanulási képességekhez, beleértve a kognitív és szociális fejlődést is. A jól megálapozott kutatások továbbra is hangsúlyozzák a kora gyermekkori nevelés fontosságát, mint a gyermek jövőbeli sikerének alapvető építőkővét. A kora beavatkozás különösen fontos, mert megakadályozza, hogy a gyermekek elsajátítsák azt a sztereotíp megközelítést, hogy a természettudományok "túl bonyolultak".

STEAM TEVÉKENYSÉGEK MEGVALÓSÍTÁSÁNAK SZEMÉLYI FELTÉTELEI

A pedagógus szerepe a STEAM tevékenységek megvalósításában

A tanulás biztonságos, pozitív kapcsolatok kontextusában történik (Copples & Bredekamp 2009; Kovach & Patrick 2012). Az egészséges kapcsolatokat értékelő és aktívan támogató tanulási környezet révén a pedagógusok olyan tanulási színteret nyújthatnak, amelyek elősegítik a STEAM ismereteket és készségeket.

Abell (2007) a kora gyermekkori pedagógus modelljében a tudás különböző területeit írja le (kontextuális tudás, pedagógiai tudás, STEAM tartalmi tudás), amelyekbe a kompetens pedagógusnak betekintést kell nyernie ahhoz, hogy a STEAM tanítással kapcsolatban megfelelően tudjon cselekedni.

A kontextuális tudás azért emelkedik ki, mert függ az adott gyermektől és a konkrét intézmény értékeitől. Az egyes gyermekek ismerete, a gyermekek közötti kapcsolatok, az intézményi környezet és a helyi környezet közötti kapcsolat ismerete alapvető előfeltétele a tudás más területeinek megfelelő módon történő felhasználásához. A intézményi környezet ismerete magában foglalja a tantárgyi területek, a rendelkezésre álló anyagok és eszközök, az erőforrások és az intézményi szokások, valamint az intézményhez, a szakmai fejlődéshez és a közösséggel való együttműködéshez való hozzáállást. Hasonlóképpen, az ismeretek a gyermekek helyi és globális kultúrájáról, az oktatási rendszerről és a különböző társadalmi feltételekről, a kontextuális tudás lényeges részét képezik.

A pedagógiai tudás a tanár szakmai és speciális tudását hangsúlyozza a hatékony tanulási környezet megteremtésében és elősegítésében.

A STEAM tartalmi ismeretek központi szerepet játszanak a STEAM tanításában.

Abell (2007) a három tudástartomány alapján a tanári kompetenciák hat részterületével foglalkozik, mely alapján a STEAM megközelítés vonatkozásában tárgyaljuk az egyes részterületeket.

1. A gyermekek tapasztalatai

A pedagógus tájékozódik a gyermekek mindennapi tapasztalatait és elképzeléseit illetően a STEAM tevékenységek megtervezésének kiindulópontjaként.

2. Tantervi ismeretek

A pedagógus konkrét tantervi témákat valósíthat meg konkrét STEAM tevékenységekben a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembe vételével.

A pedagógus képes kiválasztani az egyes témákat, az ahhoz szükséges anyagokat és eszközöket, és alkalmazni tudja azokat különféle módon.

3. STEAM tanulási stratégiák

A tanár képes céltudatosan és reflexíven kiválasztani és kiindulópontnak tekinteni egy adott tanulási stratégiát, amely támogatja a gyermekek STEAM tanulását.

4. Együttműködés a STEAM témákban

A pedagógus együttműködve dolgozik a kollégákkal és a környező közösséggel a tantervi témát felölelő tanulási tevékenységek tervezése során.

A tanár képes megtervezni, megszervezni és végrehajtani az intézményen kívüli tanulási tevékenységeket.

5. A STEAM tanulás létjogosultsága a kora gyermekkori nevelésben

A pedagógus céltudatosan munkálkodik azon, hogy növelje a gyermekek érdeklődését a STEAM tevékenységek iránt, hogy felkeltse gyermekek kíváncsiságát és érdeklődését, fejlessze a gyermekek képességét a kutatáson alapuló STEAM tevékenységekkel való foglalkozás során.

6. Értékelés és önhatékonyság

A pedagógus folyamatosan és következetesen tudja értékelni a STEAM tevékenységek célkitűzésének megvalósulását. Ez vonatkozik mind a gyermekek tanulási folyamatára, mind pedig a tanár saját munkafolyamatára.

A pedagógus képes a tevékenységek és célok folyamatos kiigazítására.

A pedagógus képes a korábbi természettudományos tevékenységekből kiindulni és felhasználni a korábbi STEAM tevékenységek tapasztalatait a fejlődés megteremtéséhez.

A pedagógus képes a tanulás jeleit többféleképpen megfigyelni, azonosítani és dokumentálni.

A pedagógus a szakmai tudása és saját tapasztalatai alapján meg tudja indokolni a STEAM tevékenységek létjogosultságát (Abell, 2007).

A család szerepe a STEAM tevékenységek megvalósításában

Ahhoz, hogy elérjük azt a célt, hogy a gyermekek örömteli módon tapasztalják meg az élő és élettelen természet kölcsönhatásait, nem kell költséges felszerelés. A STEAM tevékenységeket környezetbarát megközelítéssel, újrahasznosított anyagok és alacsony költségű technológiák felhasználásával és az erőforrások megosztásával lehet végezni. A közvetlen családi környezet önmagában is gazdag kontextusa lehet a STEAM élményeknek, amelyben az egész család részt vehet.

A gyermekek egészséges fejlődéséhez a kora gyermekkori intézmény és a szülők erős partnerségére van szükség (Simpkins et al., 2005).

A STEAM egy olyan terület, amelyet pozitívan befolyásol a szülők nagyobb mértékű részvétele és hatása gyermekük STEAM-érdeklődésére és STEAM-önhatékonyságára.

Az önhatékonyság, vagyis az a meggyőződés, hogy ezt meg tudom csinálni, már a korai életévekben kialakul. Ezekben a kritikus években a gyermek akadályok sokaságával találkozhat, melyeket le kell győznie. Az önhatékonyság kialakulásában a családnak létfontosságú szerepe van. A családi környezet az első olyan környezet, ahol a gyermek számos sikert és kudarcot tapasztal. Azt, hogy a családtagok hogyan kommentálják ezt a kudarcot vagy sikert, fokozatosan beépül a gyermek önértékelésébe (Horakove-Hoskovcova, 2013).

Négy fontos tényező befolyásolja az önhatékonyságot egy feladattal kapcsolatban: (1) korábbi tapasztalatok a feladatok elsajátításában, (2) mások megfigyelése a feladatok elsajátításában, (3) másoktól származó üzenetek vagy "meggyőzés", (4) a stresszel és kellemetlenséggel kapcsolatos érzelmek. A negyedik tényező kivételével az összes többi tényezőt a gyermekek körülvéve felnőttek alakíthatják. Egy tanulmány szerint azokban a családokban, ahol a szülők hangsúlyozzák a STEAM-területek fontosságát, értékét, és támogatják a gyermekek STEAM-élményeit és erőfeszítéseit, a gyerekek magasabb STEAM-önhatékonyságot alakítanak ki (Nugent et al., 2015). Ezzel szemben, amikor a szülőknek vannak bizonyos ellenérzései, tévhitük a STEAM-mel kapcsolatban, ezek befolyásolhatják a gyermekek kapcsolatát a STEAM tevékenységekkel (McClure et al., 2017).

A kora gyermekkori nevelésben a szülők bevonása az egyik legjelentősebb, a minőségi oktatás egyik legfontosabb és legértékesebb kérdése.

Ma már elfogadott, hogy a szülők bevonása a gyermekek nevelésébe, oktatásába nem csak az intézményi részvételre vonatkozik, hanem magában foglalja az intézmény és család közötti hatékony kommunikációt, a szülők részvételét az otthoni és intézményen kívüli tevékenységekben, valamint a szülők részvételét az intézménnyel kapcsolatos döntéshozatali folyamatokban.

Joyce Epstein (2018) által javasolt hat bevonódási szint a szülők számára a következő: (1) szülői szerepvállalás, (2) kommunikáció, (3) önkéntesség, (4) otthoni tanulás, (5) döntéshozatal, (6) együttműködés a közösséggel (Epstein, 2018).

Néhány példa Ünlü Çetin szerint (2021) a hat szülői bevonási típus alkalmazására a STEAM fejlesztés vonatkozásában (Ünlü Çetin, 2021).

1. szint - Szülői szerepvállalás

- Információk és javaslatok nyújtása a STEAM tanulást támogató otthoni körülményekre vonatkozóan.
- Az otthoni STEAM tanulással kapcsolatos workshopok, videók vagy telefonos üzenetek biztosítása.
- STEAM tanulási tevékenységek biztosítása a szülők számára (szülői STEAM fejlesztés, programok)

2. szint - Kommunikáció

- Információ nyújtása a gyermekek érdeklődéséről, képességeiről vagy fejlődéséről a STEAM területek vonatkozásában.
- Tájékoztatók a STEAM tanulásban való részvételük fontosságának tudatosítása érdekében.

3. szint - Önkéntesség

- A szülők részvétele az intézményi STEAM tevékenységekben.

- Információk gyűjtése a szülők STEAM erősségeiről, és ezen erősségek bevonása a STEAM tanítási folyamatokba.
4. szint - Otthoni tanulás
- A szülők tájékoztatása a kora gyermekkori STEAM tanulással kapcsolatos készségekről.
 - Információk nyújtása arról, hogyan lehet a STEAM tanulást a mindennapi, otthoni tevékenységek révén támogatni.
 - Lépésről lépésre történő tájékoztatás arról, hogyan lehet részt venni a speciálisan strukturált STEAM tevékenységekben, amelyek a szülő-gyermek közös munkáját igénylik.
5. szint - Döntéshozatal
- Lehetőség biztosítása a szülők számára, hogy részt vegyenek az iskolai STEAM fejlesztési irányelvek kialakításában.
 - A szülők ösztönzése egy szülői STEAM szervezet létrehozására.
6. szint - Együttműködés a közösséggel
- A családok tájékoztatása a STEAM-mel kapcsolatos közösségi tevékenységekről.
 - A szülők és a gyermekek STEAM tanulásaért dolgozó civil szervezetek közötti kapcsolat erősítése.
 - Tájékoztatás nyújtása arról, hogyan lehet használni a környékbeli létesítményeket, például múzeumokat, tudományos létesítményeket a gyermekek STEAM-hez való kötődésének támogatására (Ünlü Çetin, 2021).

ÖSSZEFOGLALÁS

Minden gyermek az őt körülvevő világra nyitottan, kíváncsisággal, érdeklődéssel születik, melyet a felnőttek fel kell ismernie és egy sajátos megközelítéssel tovább kell fejlesztenie. Ennek a megközelítésnek arra kell irányulnia, hogy elősegítse és támogassa az érdeklődésüket és felfedezéseiket, ezzel ösztönözve a további tanulási folyamatokat. A STEAM megközelítés folyamatos jelenléte, megvalósulása a kora gyermekkori nevelésben egy életre szólóan fontos készségeket épít, fejleszt, támogat.

A kora gyermekkori nevelésben a kreativitás és az innováció az európai oktatáspolitikában, valamint a pedagógusok szakmai fejlődésében nagy jelentőséggel bír, és ezek javítása, fejlesztése és erősítése az EU 2020-as oktatási és képzési keretrendszerének (European Commission, 2020) egyik stratégiai célkitűzése.

A napközbeni ellátás kora gyermekkori nevelési intézményeinek feladata a STEAM koncepció megvalósításában az inspiráló, biztonságos környezet megteremtése, amely lehetőséget kínál a gyermekek számára a természetben zajló folyamatok felfedezésére, megtapasztalására.

A pedagógus szerepe a sikeres STEAM tevékenységek megvalósításában elengedhetetlen. Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztésében, támogatásában és megerősítésében a pedagógusok jelentősége már a korai életkortól kezdve meghatározó.

A kutatások egybehangzóan megerősítik, hogy a szülők is kulcsszerepet játszanak a STEAM iránti érdeklődés felkeltésében. Ha az oktatási rendszer lehetőséget biztosít a szülők számára, hogy megosszák gyermekeik természettudományos ismereteit otthon és azon kívül is, akkor a szülők és a gyermekek is egyaránt profitálnak ebből a folyamatból, ami növeli mind a STEAM iránti érdeklődésüket, mind pedig a gyermekek STEAM tevékenységek során tapasztalt örömeit.

BEFEJEZÉS

A nevelésben, oktatásban a sokszínűség elkerülhetetlen, olyan gazdagító tényező, amely lehetővé teszi egy felelősebb társadalom kialakítását. Egy jól tájékozott és tudományosan művelt társadalom sokat tehet a helyi és globális kockázatok és jelenségek kezelésében.

A 2022-es PISA felmérés mindhárom kompetenciaterület (szövegértés, matematika, természettudomány) mért és számított eredményei rávilágítanak a növekvő egyenlőtlenségekre. Az iskolák hátránykompenzációs, az alacsony társadalmi státusz, tanulásra gyakorolt negatív hatásának ellensúlyozására való képessége, az elmúlt évek alatt tovább romlott. Ez különösen szembetűnő a magyar és szlovák iskolák adatai alapján, mely nemzetközi összehasonlításban is a családi hátrányok ellensúlyozásának rendkívül gyenge képessége utal (Radó, 2023).

Az inklúzió víziója nem új, de még mindig léteznek olyan akadályok, amelyek elzárják az alacsony jövedelműek, az etnikai kisebbségek, a fogyatékossgal élők és a marginalizált társadalmi csoportok útját. Ezek az akadályok állandósítják az egyenlőtlenség körforgását, megtagadják az esélyegyenlőséget, és akadályozzák a felfelé irányuló mobilitást.

Meyers és Magnuson a kora gyermekkori egyenlőség fontosságát a sikeres iskolai pályafutás kulcsfontosságú feltételeként fogalmazta meg (Meyers et al., 2003, Magnuson et al., 2004). A szerzők olyan hosszú távú tanulmányokról számoltak be, amelyek a kora gyermekkori oktatás jelentőségét jelezték a matematikai és olvasási készségek szempontjából. Azok a gyermekek, akik részt vettek kora gyermekkori programokban, kevesebb iskolai problémával küzdöttek. Még érdekesebb megállapítás volt, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek profitáltak leginkább ezekből a programokból (Meyers et al., 2003, Magnuson et al., 2004).

A természettudományos nevelés, így a STEAM koncepció hozzájárulhat egy egyenlőbb és igazságosabb társadalom építéséhez, amely lehetőséget kínál a fejlődésre és részvételre, ösztönözheti a gyermekeket a különböző tudományterületekkel való foglalkozásra, és biztosíthatja számukra a tudományok gazdag és sokrétű megértését.

Az oktatási rendszernek képesnek kell lennie arra, hogy minden gyermek számára sikeres iskolai pályafutást biztosítson. A kutatások azt bizonyítják, hogy a minőségi kora gyermekkori nevelés az iskolai pályafutás során elért jó eredmények egyik kulcsa. A magas színvonalú kora gyermekkori nevelés szolgáltatásai döntő szerepet játszhatnak az oktatási eredmények javításában, a digitális eszközök és a kialakulóban lévő új technológiák életkornak megfelelő használatában; a szociális-érzelmi és kognitív fejlődés biztosításában, a játék, a természettel való kapcsolat, a zene, a művészetek és a testmozgás szerepének elismerésében (EACEA, 2019).

Ennek eredményes megvalósulása érdekében nagyobb teret kell kapni a pedagógusok képzésében a természettudományoknak, hogy a leendő pedagógusok számára megfelelő tudományos ismereteket és módszertant nyújtsanak. A kora gyermekkori intézmények és a szülők közötti hatékony partnerség és a körültekintően megtervezett szülői bevonási program arra ösztönözheti a szülőket, hogy támogassák a gyermekek STEAM tevékenységek iránti érdeklődését.

A kora gyermekkori intézmények értékes eszközt jelentenek (néha az egyetlen eszközt) a legkiszolgáltatottabb családok és a társadalom közötti kapcsolatteremtésben. Az intézmények által a kora gyermekkori szolgáltatásokba történő beruházások alapvető fontosságúak, így a megfelelő terek és eszközök biztosításával olyan szolgáltatásokat nyújthatnak, amelyek nemcsak az intézménybe járó gyermekeket, hanem a helyi közösséget is szolgálják (Darvay & Nyitrai, 2023).

Ennek egyik figyelemre méltó példája a “Közösségek a Természettudományért” Horizon 2020 projekt koncepciója, amely 6 európai város, Bécs, Brüsszel, Budapest, Manresa, Milánó, Szófia és a hatáskörükbe tartozó régióban valósult meg. A projekt a tudomány és a társadalom

közötti kapcsolatot helyezi előtérbe, különösen a sérülékeny közösségekre, bevándorló, roma, fogyatékkal élő gyermekek és fiatalok, valamint családjukra összpontosítva a 0-16 éves korosztályban. Mindez a természettudományos nevelés tevékenységein keresztül, a formális és nem formális oktatási intézmények keretében, az inkluzív nevelés szemléletével valósult meg.

A projekt megvalósulásának budapesti helyszíne a 8. kerületi Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék. A program során 2022-ben kialakításra került a Mini-Manó Bölcsődében a természettudományos felfedező közösségi labor, az EduLAB 0-6 (Labor).

A Labor olyan játéklehetőségeket biztosít, amelyek egy-egy természettudományos jelenség alapulnak, ugyanakkor biztosítják a gyermekek szabad játékát, az érdeklődésük felkeltését és fenntartását, igazodnak életkori sajátosságukhoz és érdeklődési körükhöz. A nevelési környezet a természettudományokra jellemző eljárások megközelítésének különböző lehetőségeit biztosítja, mint pl. a közvetlen tapasztalatszerzésen alapuló megfigyelés, csoportosítás, összehasonlítás, kísérletezés, új problémamegoldó stratégia keresése. A játékok lehetőséget nyújtanak az együttműködésre, a feladatok megosztására, ok-okozati összefüggések felfedezésére, megértésére.

A Laborban különböző tematikájú játszósarkok kerültek kialakításra, mágnestáblák, homokozó, vizes tálak, termések, kőzetek, ásványok tárlója, fény-árnyék szoba. Ezek segítségével lehetővé válik az élő és élettelen természetben zajló kölcsönhatások megismerése, megtapasztalása, vizsgálata. A biológiai-környezeti megfigyeléseket lehetővé tevő eszközök, a gyermekek hétköznapijaiból, az otthoni környezetből ismert tárgyakkal egészülnek ki.

A Labor a szabad térben, a bölcsőde udvarán is alkalmat kínál az élő és élettelen természet megismerésére. Rendelkezésre áll a veteményeskert, és a további tervek között szerepel olyan biodiverzitást támogató, természetbarát tér kialakítása, ami a természetben zajló jelenségek közvetlen megtapasztalására ad lehetőséget.

A befogadó természettudományos nevelés előmozdítása érdekében cél, hogy a Labor a kerület bölcsődés korú gyermekei mellett, a különböző társadalmi és kulturális háttérrel rendelkező gyermekek és családok számára is vonzó, elérhető, nyitott tér legyen. Ennek érdekében a felfedező közösségi labor nyitva áll a Biztos Kezdet Gyerekházat látogató családok, illetve egyes szombatokon, a kerület minden érdeklődő kisgyermekes családja számára is (Darvay & Nyitrai, 2023).

A résztvevő szakemberek a kísérleti program egyik legértékesebb eredményének a természettudományos, didaktikai és interkulturális kompetenciák fejlesztését nevezték meg a kisgyermeknevelők körében. Nem ellentmondás azonban az, hogy a kísérleti programban azonosított gyengeségek között szerepelt a befogadó természettudományos neveléssel kapcsolatos, esetenként korlátozott ismeretei a kisgyermeknevelőknek. Ezen gyengeségek a jövőben megelőzhetők a befogadó természettudományos nevelés témájának a kisgyermeknevelő képzés tantervébe történő integrálásával.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A publikáció az alábbi projektek támogatásával jött létre: KEGA 011PU-4/2024-es számú „Inovácia metód a foriem univerzitnej výučby predmetu Fyziológia živočíchov a človeka“ (Az Állatok és emberek élettana tantárgy egyetemi oktatási módszereinek és formáinak innovációja) projekt, a felsőoktatási intézményekben dolgozók számára kiírt Erasmus+ mobilitási program, valamint CEEPUS támogatás a PL-0701-13-2425 – Engineering as Communication Language in Europe hálózaton belül.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Abell, S.K. (2007). Research on Science Teacher Knowledge. In: S.K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [2] Alexandre, S., Xu, Y., Washington-Nortey, M., & Chen, C. (2022). Informal STEM Learning for Young Children: A systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 8299, 1-16.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19148299>
- [3] Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Education Cultural and Psychological Studies Journal*, 15, 21-52.
- [4] Bagiati, A., Yoon, S. Y., Evangelou, D., & Ngambeki, I. (2010). Engineering curricula in early education: Describing the landscape of open resources. *Early Childhood Research & Practice*, 12(2), 1-15.
- [5] Bryan, L., & Guzey, S. S. (2020). K-12 STEM Education: An overview of perspectives and considerations. *Hellenic Journal of STEM Education*, 1(1), 5-15.
<https://doi.org/10.51724/hjstemed.v1i1.5>
- [6] Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C., & MacDonald, A. (2018). STEM Practice in the Early Years. *Creative Education*, 9, 11-25. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.91002>
- [7] Copple, C., & S. Bredekamp, (eds.) (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, 3rd Edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- [8] Darvay, S., & Nyitrai, Á. (2023). Inclusive science education in the early years. In Pedreira, M., Sabido-Codina, J., Quesada-Pallarès, C., y Vázquez, L. (Eds.) (2023). *Science since birth: Llibre d'actes del I Congrés Internacional de Ciència a l'Educació Infantil*. Edicions FUB. p. 71-73. https://science-since-birth.umanresa.cat/wp-content/uploads/2023/06/Science-Since-Birth_Document-provisional-2.pdf
- [9] DeJarnette, N.K. (2018). Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18, 1-9.
<https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878>
- [10] EACEA, (2019). Council Recommendation on High Quality ECEC Systems EACEA, 2019
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- [11] Ece Demir-Lira, Ö. Aktan-Erciyes, A., & Göksun, T. (2019). New insight from children with early focal brain injury: Lessons to be learned from examining STEM-related skills. *Developmental Psychobiology*, 61, 477-490. <https://doi.org/10.1002/dev.21847>
- [12] Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press
<https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- [13] European Commission (2014). European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 19.
- [14] European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Peeters, J., Budginaitė, I., Sharmahd, N. (2016). Professionalisation of childcare assistants in Early Childhood Education and Care (ECEC): pathways towards qualification: executive summary. NESET II AR1/2016, Publications Office
- [15] European Commission (2018) Council Recommendation on key competences for lifelong learning ERF on Key Competences (2018/C 189/01)
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

- [16] European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training (2020). – Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020, Publications Office, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/960>
- [17] Horakove-Hoskovcova, S. (2006). Self-efficacy measuring in preschool age, *Studia Psychologica*, 46, 175-182.
- [18] Jamali, S.M., Ebrahim, N.A., & Jamali, F. (2022). The role of STEM Education in improving the quality of education: a bibliometric study. *International Journal of Technology and Design Education*, 1, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09762-1>
- [19] Johnston, K., Kervin, L., & Wyeth, P. (2022). STEM, STEAM and Makerspaces in Early Childhood: A Scoping Review. *Sustainability*, 14(20), 13533, 1-20. <https://doi.org/10.3390/su142013533>
- [20] Kovach, B.A., & S. Patrick. (2012). *Being with Infants & Toddlers: A Curriculum that Works for Caregivers*. Tulsa, OK: LBK Publishing.
- [21] Magnuson, K.A., Meyers, M.K., Ruhm, C.J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. *Am. Ed. Res. J.* 41: 115-157.
- [22] Marsh, J., Wood, E., Chesworth, L., Nisha, B., Nutbrown, B., & Olney, B. (2019). Makerspaces in early childhood education: Principles of pedagogy and practice. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 221-233. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1655651>
- [23] Martín-Páez T, Aguilera D, Perales-Palacios FJ, & Vílchez-González JM. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Sci Educ.* 103(4):799-822. <https://doi.org/10.1002/sc.21522>
- [24] McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N., Michael H., & Levine, M. (2017). STEAM starts early. *The Education Digest*, 43–52. https://joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2017/01/jgcc_stemstartearly_final.pdf
- [25] Meyers, M.K. Rosenbaum, D., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2003). Inequality in Early Childhood Education and Care: What Do We Know? *Social Inequality*, p. 223-400, Russel Sage Found. New York.
- [26] Murphy, S., MacDonald, A., Danaia, L., & Wang, C. (2019). An analysis of Australian STEM education strategies. *Policy Futures in Education*, 17(2), 122-139. <https://doi.org/10.1177/1478210318774190>
- [27] Nugent, G., Barker, B., Welch, G., Grandgenett, N., Wu, C. R., & Nelson, C. (2015). A model of factors contributing to STEM learning and career orientation. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1067–1088. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1017863>
- [28] O'Connor, G., Fragkiadaki, G., Flear, M., & Rai, P. (2021). Early Childhood Science Education from 0 to 6: A Literature Review. *Education Sciences*, 11, 178, 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci11040178>
- [29] Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>
- [30] Radó, P. (2023). Miért beteg a magyar közoktatás? *Tani-tani Online*. <https://www.tani-tani.info/pisa2022>
- [31] Salvatierra, L., & Cabello, V.M. (2022). Starting at Home: What Does the Literature Indicate about Parental Involvement in Early Childhood STEM Education?. *Educational Sciences*, 12, 218, 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci12030218>

- [32] See too, Kay Shi, & Siew Foen, Ng. (2022). Arts Element in STEAM Education: A Systematic Review of Journal Publications. *International Online Journal of Language, Communication, and Humanities*, 5(2), 29-43.
<https://doi.org/10.47254/insaniah.v5i2.204>
- [33] Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Parents' socializing behavior and children's participation in math, science, and computer out-of-school activities. *Applied Developmental Science*, 9(1), 14-30.
http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0901_3
- [34] Sydon, T., & Phuntsho, S. (2021). Highlighting the importance of STEM education in early childhood through play-based learning: A Literature Review. *RABSEL: the Centre Educational Journal*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.17102/rabsel.22.1.3>
- [35] Tippett, C.D., & Milford, T.M. (2017). Findings from a Pre-kindergarten Classroom: Making the case for STEM in Early Childhood Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 67-86.
<https://www.uvic.ca/education/curriculum/assets/docs/milford-and-tippett.pdf>
- [36] Tselegkaridis, S., & Sapounidis, T. (2022). A Systematic Literature Review on STEM Research in Early Childhood. In: Papadakis, S., Kalogiannakis, M. (eds) *STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0568-1_7
- [37] Ünlü Çetin, S. (2021). Parent Involvement in Early Childhood Education STEAM Education. In: M. Pedreira, & G. Lemkow-Tovias (Eds.), *Key Points for STEAM in Early Childhood Education and Involving Parents: A Guidebook for Early Childhood Educators* (pp.54-60) Eds Kırıkkale Üniversitesi
https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2020/232604/ParentSTEM_Recommendations_Book_IS_BN_v1.pdf
- [38] Wahyuningsih, S., Nurjanah, N.E., Rasmani, U.E.E., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A.R., & Syamsuddin, M.M. (2020). STEAM Learning in Early Childhood Education: A literature Review. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 33-44. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v4i1.39855>

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

ANGOL VAGY NÉMET? AZ IDEGEN NYELVI NEVELÉS JELENLÉTE NYUGAT-DUNÁNTÚL ÓVODÁIBAN

Enikő Judit PÁSZTOR¹

ABSTRACT

ENGLISH OR GERMAN?

THE PRESENCE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN KINDERGARTENS OF WESTERN TRANSDANUBIA

In the region of Hungary that borders Austria, German has long been the dominant foreign language. This is understandable, as thousands of people need knowledge of this language for employment in Austria. A significant proportion of parents choose German as the first foreign language for their children in primary school or even in kindergarten. This is also reinforced by the presence of German ethnic groups in the region. Several kindergartens and schools offer German ethnic education, which can be an influential factor in the choice of institution. In recent years, however, the spread of the English language has become increasingly noticeable, while the prominence of the German language, by contrast, shows a declining trend (Nikolov, 2003). In our research, we sought to answer the question of whether this region reflects the national trend or if German is still the dominant foreign language in kindergartens.

KEYWORDS

foreign languages in kindergarten, German in kindergarten, English in kindergarten, foreign language education in kindergarten, foreign language education in Western Transdanubia

BEVEZETŐ

Magyarország Ausztriával határos részén az idegen nyelvek vonatkozásában sokáig vezető szereppel bírt a német. Érthető ez, hiszen sokezren vannak, akiknek az osztrák munkavállalásához nélkülözhetetlen ennek a nyelvnek az ismerete. A szülők jelentős része gyermeke számára az általános iskolában vagy már az óvodában is a németet választja első idegen nyelvként. Köszönhető ez annak is, hogy ebben a régióban meghatározó a német nemzetiségek jelenléte. Több óvoda és iskola is kínál német nemzetiségi nevelést, oktatást, mely befolyásoló tényező lehet az intézményválasztásnál. Az utóbbi években azonban az angol nyelv térhódítása egyre inkább érzékelhető, míg a német nyelvvel ezzel szemben csökkenő tendenciát mutat (Nikolov, 2003). Kutatásunkban arra kerestük a választ, vajon ez a régió is az országos tendenciát mutatja vagy még mindig a német nyelv a domináns az óvodákban.

Az angol nyelv vezető szerepét támasztják alá a Központi Statisztikai Hivatal adatai is (2023). A Köznevelési Statisztikai Évkönyvek arra is rávilágítanak, hogy a fő munkaviszony kereteiben alkalmazott, nemzetiségi oktatásban foglalkoztatott óvodapedagógusok száma évről-évre csökken. Míg a 2010-2011-es nevelési évben 3543 nemzetiségi óvodapedagógust

¹ Pásztor Enikő Judit, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, pasztor.eniko@uni-sopron.hu

foglalkoztattak Magyarországon, addig a 2018/2019-es nevelési évben ez a szám 1686-ra csökkent. Kruppa és munkatársai 2023-as kutatásából kiderül, hogy az óvodák csupán 67%-a rendelkezik a nyelvi fejlesztésre alkalmas munkaerővel. Az angol nyelv fejlesztését az óvodákban elsősorban szakképzett tanítók végzik, míg a német, szlovák és horvát nyelvi nevelést nemzetiségi óvodapedagógusok látják el. Az angol nyelv vezető szereppel bír az óvodákban. „*A célnyelv-fejlesztő tevékenységek 63%-a angol nyelvi. A sorban a második leggyakoribb célnyelv a német (36%), majd ezt követi a szlovák (5%), horvát (2%), cigány, magyar, román, szerb, héber, szlovén, spanyol, kínai és az orosz nyelv. 39 nevelési intézményben két különböző célnyelv közül is lehet választani.*” (Kruppa et al., 2023, 45.old.) Kutatásukból az is kiderül, hogy az angol és német nyelvű szolgáltatások/programok szorosan kapcsolódnak az intézmény székhelyéhez. A német nyelvű szolgáltatások inkább a kisebb településeken, míg az angol nyelvű szolgáltatások jellemzően a nagyobb városokban találhatók (Kruppa et al., 2023).

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A korai idegennyelv-fejlesztés jelentősége

A 21. századra Európában egyértelművé vált a többnyelvűség nélkülözhetetlensége. Az idegen nyelvek ismerete egyrészt a mobilitást, másrészt a kultúrák közötti kapcsolódást teszi elérhetővé, ami az idegen nyelvek tanulására ösztönöz. E téren a rendszerváltás óta eltelt több mint három évtizedben az oktatás különböző szintjein Magyarországon is jelentős intézkedések történtek. Ma hazánkban a diákok már korán megkezdhetik – sokan a Nemzeti alaptantervben előírtakhoz képest is korábban – akár több idegen nyelv tanulását is (Sominé Hrebik, 2011). A rendszerváltás után, de elsősorban a harmadik évezredbe lépve, ugrásszerűen megnőtt a gyermekek korai idegennyelv-fejlesztése iránti igény is. A szülők egyre erőteljesebben érdekeltek abban, hogy gyermekeikből idegen nyelveket tudó felnőttek váljanak, ezért arra törekednek, hogy azok idegennyelv-elsajátítása minél hamarabb, lehetőleg óvodás korban vagy még korábban megkezdődhessen (Pásztor, 2019). A 20. század végére kialakult új európai egység hatására, a politikai határok átjárhatóságának, valamint az egyre növekvő mobilitásnak következményeként megnőtt az egyéni többnyelvűség jelentősége. Az 1990-es évektől Európában kiemelt oktatáspolitikai cél az intézményes keretek közötti egyéni többnyelvűség fejlesztése. A rendszerváltást követő határnyitással óriási fordulat következett be Magyarországon is ezen a téren. Ekkor érezhettük igazán, milyen hasznos az idegen nyelvismeret, illetve milyen hátrányos is lehet annak hiánya. Navrasics Judit (2004) „*A kétnyelvű gyermek*” című könyvében idézi Haugent, a kétnyelvűség egyik híres kutatóját, aki a „*Bábel áldásai*” című munkájában Magyarországot hozza fel példának a sajátos nyelve és az idegen nyelveket nem beszélő népe miatt (Navrasics, 2004). „*A valamikori soknemzetiségű és sok nyelven beszélő Magyarország a történelmi, politikai, ideológiai, társadalmi változások eredményeképpen a XXI. század elején más képet mutat az idegen és/vagy környezeti nyelvek tudása tekintetében. [...] Magyarország az idegen nyelvet nem beszélők 74,8%-os arányával magasan vezet az unió országai között*” (Borbély, 2014, 27. old.).

Az 1995-ben az Európai Bizottság által kiadott „*Fehér Könyv*”-ben célként fogalmazódik meg minden európai polgár számára legalább három nyelv ismerete. Az Európa Tanács luxemburgi elnökségének kezdeményezésére konferenciát tartottak „*Korai nyelvtanulás, és utána...?*” címmel. Ennek ajánlásai értelmében a nyelvtanulás minél korábbi elkezdése szükséges és hosszú távon gazdaságilag is előnyös (Kállai, 2010). 2001-et a nyelvek európai évének nyilvánította az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága azzal a szándékkal, hogy a nyelvtanulás és a nyelvtanítás fontosságára hívja fel a figyelmet. Ennek célkitűzései között szerepel

továbbá Európa nyelvi sokszínűségének a fókuszba állítása, a kontinens gazdag nyelvi örökségének védelme és támogatása, a nyelvtanulás, interkulturális készségek fejlesztése, a tolerancia kialakítása². Ezt tekinthetjük a paradigmaváltás kezdetének is, ugyanis számos projekt és kezdeményezés indult ekkor az európai nyelvi sokszínűség, mint cél eléréseért. A nyelvoktatás kurrikuláris hátterét a Közös európai referenciakeret adja, melyet az Európa Tanács 2001-ben tett közzé. Ennek értelmében az idegennyelv-oktatás céljaként egy olyan nyelvi repertoár kialakítását nevezik meg, amelyben minden nyelvi képesség szerepet kap (Feld-Knapp, 2015). Az Európai Unió és az Európa Tanács nyelvpolitikája egyértelműen a többnyelvűség elérését szorgalmazza. Az iskoláskor előtt megkezdett idegennyelv-tanulás jó esélyeket adhat az idegennyelv-tudás kialakulásához.

Az Európai Tanács 2002. márciusi barcelonai találkozóján az állam- és kormányfők felszólítottak legalább két idegen nyelv igen korai életkorban kezdődő tanítására, valamint egy egységes európai nyelvi kompetenciamutató kidolgozására. A korai nyelvoktatás jelentőségét hangsúlyozandó a bizottság tanulmányt jelentetett meg, mely szerint a nyelvoktatás korai megkezdése egyértelműen pozitív hozadékkal jár (Fischer, 2007). Az Európai Unió a korai nyelvtanulás népszerűsítésére 2009-ben kampányt is indított, mely a Piccolingo nevet viseli. Ennek célja, hogy megismertessék a kisgyermekes családokat a korai idegennyelv-tanulás előnyeivel. A Piccolingo program javasolja a szülőknek, hogy minél hamarabb kezdjenek el gyerekekkel idegen nyelvet tanulni, mert ezekben a korai években rendkívül fogékonyak a gyermekek (Nemes, 2017).

A mai kor gyermekei egy olyan világba születnek, ahol egyre nagyobb jelentősége van az idegen nyelvek ismeretének, a két- vagy többnyelvűségnek. A sokszínű Európában ma már abszolút hátránnyal indulnak azok, akik egynyelvűek. A globalizáció és az Európai Unió-s tagsággal járó szabad munkavállalás időszakában teljesen egyértelmű a többnyelvűség fontossága a társadalmak számára. Egy-egy idegen nyelv ismerete számos új lehetőséget, utat nyit meg számunkra (Pásztor, 2019).

Az elmúlt több mint három évtized politikai, gazdasági, társadalmi változásai eredményeképpen a kisgyermekes korai fejlesztésének területén óriási fordulat következett be. Jól érzékelhető, hogy a családok értékrendje átalakult és ebben a megváltozott értékrendben a gyermekek korai taníttatása előkelő helyen szerepel. Az is megfigyelhető, hogy a szülők a gyermekeik zenei, mozgásos, idegen nyelvi és egyéb fejlesztését minél hamarabb szeretnék megkezdeni. Sokan úgy vélik, hogy a gyermekek taníttatása révén tudnak változtatni családjuk társadalmi pozícióján. A társadalmi felemelkedés lehetőségét remélik ettől. *„A társadalmi csoportok közötti konkurenciaharc keretei között zajló társadalmi reprodukcióban egyre több társadalmi csoport kívánja, hogy gyermekeiken keresztül – a kulturális forrásokért zajló versenyben – változtassanak társadalmi pozícióikon. A gyermekek, mint individuális társadalmi aktorok és a korporatív intézmények (iskolák, képzési lehetőségek) segítik a társadalmi transzmissziót. Ennek következtében a szülők erőteljesen motiváltak a gyermekkor társadalmi konstrukciójában és ellenőrzésében”* (Golnhofer & Szabolcs, 2005, 86-87. old.).

A szülők természetesen azt szeretnék, ha gyermekeikből sikeres felnőttek válnának, ezért azt várják el tőlük, hogy minél több kulturális tőkét szerezzenek. Jól érzékelik azt, hogy a kulturális javak megszerzésében a legmeghatározóbb szerepe a nevelésnek van, ezért arra törekednek, hogy gyermekeiket a legjobb iskolákba járassák, a legjobb tanárok által taníttassák. Már az óvodákba való bekerülésekért is nagy harc folyik. A szülők soha nem tapasztalt mértékben szervezik gyermekek életét. A 21. század fiatal szülői sokkal tudatosabbak,

² 2001 – A nyelvek európai éve. In *Hogyan tovább – 2001 – A nyelvek európai éve*, A Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet lapja, 2001/3.

ugyanakkor érzékenyebbek is gyermekeik igényeivel, szükségleteivel szemben. Megnőtt a gyermekekbe fektetett anyagi és érzelmi befektetés. Az óvodai vagy az iskolai délelőtti programokkal, különórákkal betáblázott délutánok követik. Ennek következtében megnyúlt az iskoláztatás ideje felfelé és lefelé egyaránt (Pásztor, 2019). Az 1960-as évektől fokozatosan megy végbe a gyermekkor „iskolásítása”, amely mozgását Zinnecker a rákéhoz hasonlítja. A gyermekek életének egyre korábbi szakaszában indul meg a tanítás (Golnhofer & Szabolcs, 2005).

A 21. században nagy népszerűségnek örvendenek azok az óvodák, ahol a gyermekeknek lehetőségük van a magyar anyanyelvi nevelés mellett idegen nyelvekkel is ismerkedni. Magyarországon a hatályos köznevelési törvény (2011. évi nemzeti köznevelésről szóló CXCV. tv.) kimondja, hogy a nevelés-oktatás nyelve a magyar, a nemzetiségi intézményekben pedig részben vagy egészben a nemzetiség nyelve. A törvény csak abban az esetben teszi lehetővé az óvodák számára a kizárólagos idegen kommunikációs nyelv használatát, ha az intézmény a származási országban nevelési/oktatási intézményként van nyilvántartva, illetve még abban az esetben, ha nemzetközi szerződés alapján működik, esetleg, ha a nevelésért/oktatásért felelős miniszter szerződést köt az óvodával (Kovács & Czachesz, 2021). Nincsenek pontos statisztikai adatok arra vonatkozóan, hogy ma Magyarországon hány olyan óvoda működik, ahol a nevelésben megjelennek az idegen nyelvek, csupán a nemzetiségi intézményekre vonatkozóan találunk adatokat. Ez utóbbiak száma a német nemzetiségi nevelést biztosító óvodákra vonatkozóan 2024-ben 278.

Az ide járó gyermekek szülei felismerték az ebben rejlő lehetőségeket, ezek többletértékét. Annak ellenére, hogy a szakmai körökben még mindig nem teljesen egységes ezeknek az óvodáknak a megítélése, egyre több tudatos szülő választ gyermeke számára olyan intézményt, ahol már hároméves kortól ismerkedhetnek az óvodások az idegen nyelvekkel (Pásztor, 2019).

Az idegennyelv-tanulás megkezdésének ideális időpontjáról alkotott elméletek

Már az 1980-as évek legelején a magyarországi pedagógiai szakajtó figyelme is egyre gyakrabban terelődött a korai idegennyelv-fejlesztésre. Egyre több tudományterületre kiterjedő vizsgálódások folytak a nyelvtanítás kudarcainak felszámolására. Sokan a megoldást a nyelvoktatás megkezdésének előrehozatalában látták. Már ekkor megfogalmazódott az az igény, hogy az óvodáskorban kellene elkezdni a gyermekek idegennyelvi fejlesztését (Kelemen & Nagy, 1981). Ma már elfogadott világszerte az a nézet, miszerint a korai életkorokban megkezdett idegennyelv-elsajátítás általában kevesebb erőfeszítésekkel jár. Kísérletek sora igazolja azt a fejlődéslélektani következtetést, miszerint minél korábbi életszakaszban kezdődik meg a gyermek idegennyelvi fejlesztése, annál gyorsabban képes az kommunikálni. Az óvadás gyermek sokkal könnyebben tudja megtanulni a szavakat, a kifejezéseket. Fülöp (1982) szerint: „[...] rugalmasabban veszi át és alkalmazza a másik nyelv kompetenciáját, szívesebben szólal meg egy „másik közlési rendszer” jelei segítségével. Az óvadás korú gyerekek könnyebben hangolható rá az idegen nyelvre, hiszen azt játéknak tekinti, és önmagáért kedveli éppúgy, mint az éneklést vagy a gyurmázást” (Fülöp, 1982, 75. old.) Ma már tényként kezelik a tudományos szakemberek, hogy a spontán nyelvtanulás időszakában (4-8 éves korban) a gyermeki agy könnyedén képes idegennyelvi szavak, kifejezések befogadására és megtartására is, „[...] míg ennek a szakasznak a lezárultával, miután az anyanyelv szókincsében és szerkezetében megszilárdult – „kialakult az anyanyelvi gát” -, csak mérsékelt hatékonysággal lehetséges az idegennyelv-tanítás” (Kelemen & Janka, 1981, 246. old.).

Szakmai viták gyakori témája egyébként az idegennyelv-tanulás megkezdésének optimális időpontja. Eltérő véleményen vannak a tudományos élet képviselői az életkor szerepét illetően. Sokan amellet érvelnek, hogy a második nyelv elsajátítása nagyjából megegyezik az első elsajátításával és úgy vélik, hogy az eredményesség tekintetében nincs jelentősége annak, hogy fiatal- vagy felnőttkorban vágunk bele az idegennyelv-tanulásba. Krashan, Long & Scarcella (1979) (idézi: Kontráné, 2004) egyenesen annak az álláspontjuknak adtak hangot, miszerint a nyelvtanulás felnőttkorban részben előnyösebb, mivel eleinte sokkal gyorsabb tempóban haladnak a nyelvtanulók. Bár azt is megjegyzik, hogy a felnőttek a kiejtés tekintetében hátrányosabb helyzetben vannak (Kontráné, 2004).

A szülők és a pedagógusok véleménye is megoszlik természetesen e témában. Nemhogy az óvodában, de még az általános iskola első éveiben is sokan feleslegesnek gondolják az idegen nyelvek tanítását. Arra hivatkoznak ugyanis, hogy a gyermekek az óvodában vagy az alsó tagozatban tanultakat hamar elfelejtik, így felesleges őket terhelni egy második nyelvvel. Kévszék ítélik a korai nyelvtanítás hatékonyságát. A gyermek életkorával növekszik a tanulási hatékonyság is, ami minden iskolai tárgyra érvényes. Azonban senki nem kérdőjelezi meg a matematika vagy egyéb más tárgyak tanulásának nélkülözhetetlenségét, így azt az idegen nyelvek esetében sem kellene (M. Batári, 2008).

Ma már talán többségben lehetnek a korai nyelvsajátítás mellett érvelők, hiszen a kutatók többsége egyetért abban, hogy az életkor meghatározó jelentőséggel bír az idegennyelv-elsajátításban (Kovács, 2009). Annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy mikor érdemes a második nyelv tanítását elkezdni, sokféle elmélet áll a rendelkezésünkre.

Létezik a nyelvpedagógiában egy bizonyos „kritikus periódus elmélet”, amely azt mondja ki, hogy az ember életében van egy kritikus kor, a pubertás kezdete, ami után már nem lehetünk olyan sikeres nyelvsajátítók (Kovács, 2009). Ez a „kritikus periódus elmélet” Eric Lenneberg, amerikai pszicholingvista nevéhez kötődik, aki az embriológia és az etológia szakterületéről vette át a kifejezést (Lenneberg, 1974). Ez az elmélet azt feltételezi, hogy ennek a kritikus periódusnak (mely kétéves kortól a serdülőkorig tart) a határai csökkentik a nyelv elsajátításának az esélyeit. Lenneberg az élet korai szakaszára teszi a nyelvsajátítási képesség maximumát (Polonyi & Kovács, 2005). Lenneberg szerint tehát a pubertás kor a vízválasztó, előtte érdemes elkezdni az idegen nyelvek megtanulását (Klein, 2011). Álláspontja szerint a pubertás után már nem lehetséges az anyanyelvit megközelítő kiejtés produkálása. Krashan a serdülőkorra teszi ezt a változást, melyet Lenneberggel ellentétben nem biológiai, hanem intellektuális és szociális okokkal hoz összefüggésbe. Elméletében kifejti, hogy ötéves kor körül a lateralizációs folyamatok lezárulnak. A gyermeki tanulást felszabaddultság jellemzi, nincsenek gátlások. A serdülő ezzel szemben folyton attól fél, hogy az idegen nyelven való megnyilvánulása közben nevetségessé válik, itt már erősödik az önkontroll funkció, ami visszavetheti az elsajátítás folyamatát. A gyerekek gátlásmentessége tehát mindenképpen egy fontos ok lehet, amely miatt érdemes a gyermekeket a lehető legkorábban idegen nyelvekkel megismertetni. Meisel ugyancsak az ötéves kornál jelöli meg a nyelvsajátítói képesség megváltozását. Pléh szerint szintén az ötödik és hatodik életév után alakul ki a kései kétnyelvűség (Klein, 2013).

Navrasics még korábban gondolja ezt a kort: „*Léteznie kell tehát egy viszonylag gazdag innáta rendszernek, melynek működése az első néhány életévre korlátozódik, innen nyerte elnevezését: kritikus periódus*” (Navrasics, 2004, 179. old.). Ez az elmélet sok vitát szült már a megjelenése óta. Vekerdy (2003) például sok más szakemberrel együtt annak a meggyőződésének ad műveiben hangot, hogy az iskolaérettség elérésének idején célszerű elkezdni az idegen nyelv tanítását. Sőt egyszerre akár kettőt is! Úgy véli, a gyerekekben ekkorra szilárdul meg az anyanyelvi struktúra, ugyanakkor a hangképző szerveik még elég képlékenyek ahhoz,

hogy jól elsajátítsanak egy idegen artikulációt, nem melleleg ez a memoriterek kora is (Vekerdy, 2003).

Kétségtelen, hogy a korai idegennyelv-tanulást kutatók többségénél abban egyetértés van, hogy az életkor előrehaladtával megváltozik az a mód, ahogyan egy idegen nyelvhez viszonyulunk. Még abban is egy véleményen vannak, hogy a pubertás a határvonal. Innentől kezdve a gyermek tanulási stratégiát vált ugyanis. A gyermek nyelvtanulása még nem tudatos tevékenység, hanem az anyanyelv elsajátításához hasonlítható. Krashen az első és a második nyelv elsajátítása közötti különbségekre is felhívta a figyelmet. Az egyiknél elsajátításról, míg a másiknál tanulásról beszélhetünk. Véleménye szerint a gyermek a prepubertás környékén tanulási stratégiát vált, és innentől csökken az esélye az anyanyelvi szintű elsajátításnak. Nehezítő körülmény lehet ettől a kortól fogva a nevetségességtől való félelemérzet is (Polonyi & Kovács, 2005).

Az óvodás gyermek, mint idegennyelv-tanuló

Fontos megjegyezni, hogy különbséget kell tennünk idegennyelv-tanulás és idegennyelv-elsajátítás között. Óvodás- vagy még fiatalabb korú gyermekek esetében ez utóbbi kifejezést használjuk az idegennyelv-tanulási forma jelölésére. A kisgyermek az idegen nyelvet egészen másképpen tanulja, mint a felnőttek (Németh, 2015). A tanulás ebben az életkorban még nem tudatos, nem is tudják a gyerekek, hogy a játékos tevékenységeik közben mennyi új ismeretre tesznek szert. A tanulás ismeretek megszerzésére és azok megtartására irányuló szellemi munka, melyhez elengedhetetlen többek között a kitartás, a türelem, a figyelem és az akaraterő, és nem párosul minden esetben pozitív élménnyel. Az elsajátítás tudattalan tanulás, melynek következtében készségszintű ismeretek alakulnak ki az egyénben. Ennek menete, üteme és végeredménye számos tényező által determinált. Fontos megjegyezni, hogy bizonyos mértékig befolyásolható olyan tudatos beavatkozások által, mint például az oktatás (Klein, 2013).

Az óvodás korú gyermekek idegennyelv-elsajátítási folyamatában az óvodapedagógusok az ismeretek megtartását előre megtervezett, játékos, tevékenységközpontú módszerekkel, ismétlések, rituális elemek beiktatásával segítik elő. A gyermekek idegennyelv-tanulása főként „cselekvés, megértés, szemlélés, dolgok észlelése, vidám és játékos élmények útján zajlik” (Leopold, 1994, 34. old., idézi: Boeckmann et al., 2010).

A fiatal nyelvtanulókról elmondható, hogy jobban tudnak alkalmazkodni az idegen nyelv fonológiai rendszeréhez, sokkal fogékonyabbak a hangok és a nyelv ritmusa iránt (Kovács, 2009). Játékot látnak az új szavak kiejtésében, a hangok képzésében, és mindezt erőlködés nélkül teszik. A tíz éven aluli gyermek gondolkodása elsősorban a cselekvésekhez kötődik, nem pedig a fogalmakhoz (Piaget, 1997). Éppen ezért a gyermekek tanulása akkor a leg-sikeresebb, ha az is valamilyen cselekvéshez, tevékenységhez kapcsolható. A tanulás és a tevékenység a gyermek és a felnőtt számára pontosan ellenkező módon áll egymással kölcsönhatásban. „*A felnőtt azért tanul meg valamit, hogy aztán csinálni tudja. A kisgyermek ezzel szemben azért csinál valamit, hogy megtanulja*” (Kovács, 2009, 38. old.).

Nemzetiségi nevelés az óvodákban Magyarországon

A nemzetiségi óvodai nevelés az Óvodai nevelés országos alapprogramjával³ összhangban, annak célkitűzéseinek és az abban megfogalmazott feladatoknak alárendelten valósítja meg saját céljait és feladatait. A különböző óvodai tevékenységformák során az adott nemze-

³ 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>

tiség nyelvi, irodalmi, zenei, szellemi és tárgyi kultúrájának értékeit használja fel (Fórika, 2010). A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013 (III.1.) EMMI rendelet kimondja, hogy: „A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja.”⁴A rendelet kimondja továbbá, hogy:

„1. A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja.

1. A nemzetiségi nevelés célja és feladata, hogy

- biztosítson anyanyelvi környezetet a gyermekek számára;
- ápolja és fejlessze a nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat;
- készítse fel a gyermeket a nemzetiségi nyelv iskolai tanulására;
- segítse a nemzetiségi identitástudat kialakulását és fejlesztését.”⁵

A hatályos jogszabályi rendelkezések⁶ értelmében ma Magyarországon a nemzetiségi óvodai nevelést a következő formák szerint lehet megvalósítani:

- anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) nevelés;
- nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű nevelés;
- magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelés.

A német nemzetiségi óvodákba járó gyermekek többsége nem nemzetiségi családból érkezik. Ezek a családok a német nyelv miatt választják ezeket a csoportokat. Ugyanez a tendencia érvényes az általános- és középiskolákra is. „Köztudott, hogy a nemzetiségi oktatásban részt vevők nem feltétlenül tartoznak az adott nemzetiséghez: a szülők a korai és eredményes nyelvtanulás reményében elsősorban német nemzetiségi osztályokba íratnak be nagyobb számban magyar gyerekeket” – olvashatjuk Vágó Irén Az oktatás tartalma című tanulmányában (Vágó, 2003, 206. old.). Különösen Nyugat-Magyarországon, az osztrák határ mentén élők körében vonzó a német nemzetiségi óvodai nevelés. „Tudományosan igazolt tény, hogy a kora gyermekkori életszakaszban történtek alapvetően meghatározzák a későbbi életlehetőségeket: többek között az iskolai sikerességet, a beilleszkedést, a szocializáció Oqesélyeit és a munkaerő-piaci kilátásokat. A háromtól hét éves korig terjedő óvodáskor tehát, mint a korai tanulási élmények egyik legfontosabb időszaka jelentős hatást gyakorol a gyerekek későbbi fejlődésére.” (Kállai, 2010). A nemzetiségi óvodai nevelés egyik fő jelentősége az idegen nyelvi környezet biztosítása. A nemzetiségi szülők azt várják el ezektől az intézményektől, hogy a család helyett az óvoda, majd az iskola tanítsa meg gyermekeiket őseik nyelvére. Ma már szinte minimális azoknak a gyermekeknek a száma ugyanis, akik beszélnek vagy értik a nemzetiségi nyelvet, éppen ezért a német nemzetiségi óvodákban nem realizálható az egy-nyelvű (német) nevelés. Ugyanebbe az irányba hat az a tény is, hogy a gyerekek többsége

⁴ 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>

⁵ u.o.

⁶ u.o.

nem a német nemzetiséghez tartozó. Egyre több szülő szeretné ugyanis, hogy gyermeke már az óvodában ismerkedhessen egy idegen nyelvvel (Pásztor, 2019). Klein is (2009, 2013) rávilágított egy német nemzetiségi óvodákban végzett vizsgálatában arra a tényre, hogy az óvodába érkező gyermekeknek mindössze 0,95%-a beszéli valamelyik német nyelvjárást anyanyelvként, az óvodások 75%-a ugyanakkor egyáltalán nem rendelkezik német nyelvtudással. Ezek alapján érthető, hogy a német nemzetiségi óvodák nagy többsége a kétnyelvű nevelést biztosítja, így aztán tulajdonképpen a nemzetiségi nyelv átörökítésére csak kevés helyen van lehetőség, sokkal inkább a sztenderd német nyelv átadása történik ezekben az intézményekben. Mammel már 1995-ben leírta, hogy: „[...] az óvodába járó nemzetiségi gyermekek többsége elsősorban magyarul beszél. Környezetükben a magyar nyelv a domináns nyelv. Mindez meghatározza az óvodai nyelvi nevelés sajátos jellegét: nem beszélhetünk anyanyelvi nevelésről, hiszen az un. másodnyelv elsajátítás feladatait kell megvalósítani” (Mammel, 1995, 9. old.). A nemzetiségi nyelven folyó nevelés azért is problematikus, mert egyre kevesebb azoknak az óvodapedagógusoknak a száma, akik birtokolják ezt a nyelvet (Hartl et al., 2014). A német nemzetiségi óvodák körében 2002-ben végzett vizsgálat eredményei szerint az óvodákban az ismeretközlés nyelve 11,7%-ban a német, 21,9%-ban a magyar, és az óvodák 61%-ában mindkét nyelven folyik az ismeretek átadása. A gyerekek átlagosan napi 1,6 órán keresztül nevelkednek német nyelvi környezetben (Klein, 2012). Nemcsak a nemzetiségi nyelv okoz problémát az óvodapedagógusoknak, hanem még az irodalmi német nyelvben is sokaknak hiányosságai vannak. Ezt erősíti meg Ritter Imre parlamenti szöszóló is, aki az Országos Német Önkormányzat 2017-es vizsgálati eredményeit tette közzé (kézirat).

A német nemzetiségi óvodák jelentősége az idegennyelv (elvileg anyanyelv) átadása mellett a hagyományok őrzésében, átörökítésében rejlik. A nemzetiséghez tartozó szülők a nyelv mellett a nemzetiségi kultúra, a hagyományok átadását is ma már a nevelési intézményektől várják (Hartl et al., 2014). A hagyományok megelevenedése az óvodákban a gyermekekhez közelebb hozza a nemzetiségi közösséget, erősíti a gyermekek identitástudatát. A hagyományápolással kapcsolatban a 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiségi nevelés egyik céljaként megfogalmazza, hogy: „[...] ápolja és fejlessze a nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat.”⁷ Az óvodának vagy az abban működő nemzetiségi csoportnak tükröznie kell az adott nemzetiség kultúráját, életmódját, a fennmaradt tárgyi emlékeit is. Sok helyen erre külön sarkot alakítanak ki a csoportszobában vagy a folyosó egy részén. A falakon a dekoráció egy része is ezt a célt szolgálja. Van, ahol a régi népviselet egy-egy darabja van kiállítva. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata *Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020-ig*⁸ című kiadványában kiemeli, hogy a német népviseleteket értéknek tekintik és támogatják azok megőrzését. Üdvözlük továbbá, hogy a különböző rendezvényeken, ünnepi alkalmakkor ma már egyre több fiatal is népviseletben jelenik meg. A Magyarországi Német Pedagógiai Intézet, Dél-Tirol Autonóm Tartomány és a Goethe Intézet *Sajátos Óvodai Koncepciónk* című kiadványában az olvasható, hogy: „A nyelv és a kultúra nagyon közel állnak egymáshoz. Lehetővé tesszük a gyermekeknek a magyarországi németek kultúrájával, hagyományaival, élet-

⁷ 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txreferefer=00000003.TXT>

⁸ *Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020-ig.* (2016) Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, Budapest. <https://ldu.hu/wp-content/uploads/2021/10/mnoo-strategia-hu-online.pdf>

*formáival való találkozást. Élő szokásokat ápolunk és továbbadjuk azt. Eközben kizárólag németül beszélünk.”*⁹

Ezt a következőkkel lehet megvalósítani:

- Az óvodás gyermekekkel közösen kulturális értékek, különböző tárgyak (a német nemzetiség ruhái, használati tárgyai) gyűjtése és ezek kiállítása az óvodában;
- Régi dalok és mesék ápolása, melyek lehetővé teszik a nyelvjárások megismerését;
- A magyarországi németek ünnepeinek két nyelven történő lebonyolítása;
- Nemzetiségi viselet és néptáncos ruhák beszerzése;
- Német néptáncok tanítása az óvodásoknak;
- A településen található olyan intézmények meglátogatása, melyek a német nemzetiséghez köthetők (pl. tájház);
- Az óvoda használati tárgyain a régi idők motívumainak megjelölése;
- Hagyományos ételek készítése idős emberek bevonásával és azok megtanítása a fiatal szülőknek;
- Helyi szokások, hagyományok átörökítése;
- Német hangszerek (tangóharmonika, trombita stb.) megismertetése az óvodásokkal.¹⁰

A nemzetiségi óvodákban a gyermekeknek nemzetiségi táncokat is tanítanak, ami egyébként az Óvodai nevelés országos alapprogramjának V. fejezetében (Az óvodai élet tevékenységformái és az óvodapedagógus feladatai) leírtakkal összhangban valósul meg. Évente rendeznek nemzetiségi napot, melyre meghívást kapnak a szülők, nagyszülők is. Rendszeres fellépési lehetőséghez juthatnak a gyermekek a település különböző rendezvényein is (Pásztor, 2019).

Az anyanyelvű nevelést biztosító óvodák legfontosabb jellemzője, hogy ezekben az intézményekben az óvodai élet egészét a nemzetiség nyelvén kell megszervezni. Ez akkor lehet működőképes, ha a gyerekek birtokolják a kisebbségi anyanyelvet, illetve magas szintű nyelvismerettel rendelkeznek (Fórika, 2010). Ugyanakkor fontos, hogy a nemzetiség nyelvén oktató, nevelő óvodában a gyerekek a magyar nyelvvel, valamint a magyar irodalmi és zenei kultúra értékeivel is ismerkedhessenek (Klein, 2013). A kétnyelvű óvodai csoportokban mindkét nyelv (a magyar és a nemzetiség nyelve) egyaránt érvényesül. A hangsúlyt a nemzetiség nyelvének fejlesztésére kellene tenni, azonban ez a valóságban nem mindenhol realizálódik. Ezekben a csoportokban a nevelés kiterjed a szókincsfejlesztésre, a nemzetiségi hagyományok ápolására, a kiejtés fejlesztésére, a kétnyelvű identitástudat megalapozására (Talabér, 2004). A cigány kulturális nevelést folytató óvodákban a nemzetiség nyelvén, vagy mindkét nyelven, esetleg cigány kulturális nevelés keretében, magyar nyelven történik a nevelés (Fórika, 2010).

A nemzetiségi óvodákban folyó nemzetiségi nevelés során anyanyelvi környezetet kell biztosítani a gyermekek számára, ápolni és fejleszteni kell a nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat, szokásokat, valamint fontos feladat még a gyermekek felkészítése a nemzetiségi nyelv iskolai tanulására, illetve a nemzetiségi identitástudat fejlesztése. A 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet értelmében ezekben az intézményekben törekedni kell a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése mellett arra is, hogy a kommunikáció lehető-

⁹ Bauer, M., Preims, M., Dr. Frank, G. & Szauer, Á. (2013). *A magyarországi német nemzetiségi óvodák bemutatkoznak – Sajátos óvodai koncepciónk*. Magyarországi Német Pedagógiai Intézet, Dél-Tirol Autonóm Tartomány – Goethe Intézet, Budapest, Pécs. http://www.udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-kindergarten-hu.pdf

¹⁰ u.o.

leg minél nagyobb arányban a nemzetiség nyelven történjen, hiszen a nyelv és a kultúra elengedhetetlen feltétele a magyarországi németek identitásának erősítéséhez.¹¹ Az óvodapedagógusnak olyan kommunikációs helyzeteket kell kialakítania, melyek során lehetővé teszi az utánzást alapuló nyelvelsajátítást¹². A gyermekek kíváncsiságára és tudásvágyára alapozva kell az óvodai életet megszervezni úgy, hogy közben lehetőségük legyen az utánzásra. A nemzetiségi óvodákban folyó kétnyelvű neveléssel kapcsolatban ugyanakkor Talabér (2004) azt hangsúlyozza, hogy az óvodapedagógus elsősorban óvodapedagógus és csak másodsorban nyelvtanító, anyanyelvre nevelő (Pásztor, 2019).

A nyelvi neveléssel kapcsolatban a Magyarországi Német Pedagógiai Intézet a német nemzetiségi óvodák pedagógiai programjának átdolgozásához készült kiadványában ezt olvashatjuk: „*Professzionális, gyermek közeli nyelvi nevelést kívánunk megvalósítani, amit játékosan, élményekre alapozva, az egész személyiség fejlesztését célozva szervezünk.*”¹³ Ugyanitt részletes tájékoztatást kaphatnak az óvodapedagógusok arról, miként lehet ezt megvalósítani. Fontos, hogy sokat beszéljenek a gyermekekkel, mégpedig németül. Elengedhetetlen feltétel, hogy a pedagógusok is szépen, érthetően beszéljék a nyelvet. Feladat továbbá a gyermekek kiejtéstanulásának elősegítése, mely a nemzetiségi nyelvre jellemző hangzórendszer elsajátítását és a nyelv zeneiségének utánzását teszi lehetővé (Talabér, 2004). A beszéd során az óvodapedagógusoknak alkalmazniuk kell a testbeszédet (mimika, gesztikuláció). A helyes kiejtést mondókák, versikék, gyermekdalok gyakori alkalmazásával érhetjük el. Ugyancsak a nyelvelsajátítást segíti, ha a gyermekeket válaszadási szerepbe is tesszük. Ezt legfőképpen az irányított játékok során valósíthatjuk meg, mint a körjátékok vagy a bábjátékok (Talabér, 2004). Az óvodai tevékenységek felvezetéseként vagy azokat kísérvé lehet mondókát alkalmazni, de ugyanúgy a mosdóhasználat, a rendrakás vagy az étkezések is indulhatnak így. Fontos, hogy közben az óvodapedagógusok német nyelven adják az utasításokat, és ez történhet énekelve is.

A német nemzetiségi óvodák ma országsszerte munkaerőhiánnyal küszködnek. Ennek egyik oka minden bizonnyal az Európai Unió tagsággal járó szabad munkaerőáramlás, hiszen a nemzetiségi óvodapedagógusok egy része Ausztriában vagy Németországban helyezkedik el.¹⁴ A német nemzetiségi alap- és kiegészítő képzés évek óta nem biztosít elegendő számú és esetenként megfelelő német nyelvi tudással rendelkező óvodapedagógust. A végzetek jelentős része el sem kezdi, vagy egzisztenciás és egyéb okok miatt elhagyja a pályát (Pásztor, 2019).

¹¹ Wurzel und Flügel – Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens – A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja (2010). Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen <http://udpi.hu/hu/dokumentumok/tudasanyagok/gyokerek-es-szarnyak/241-leitbild-des-ungarischen-bildungswesens-1/file>

¹² 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM>

¹³ Bauer, M., Preims, M., Dr. Frank, G. & Szauer, Á. (2013). *A magyarországi német nemzetiségi óvodák bemutatkoznak – Sajátos óvodai koncepciónk*. Magyarországi Német Pedagógiai Intézet, Dél-Tirol Autonóm Tartomány – Goethe Intézet, Budapest, Pécs. http://www.udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzel_und_fluegel/wuf-kindergarten-hu.pdf

¹⁴ Állításomat statisztikai adatokkal nem tudom alátámasztani. Ez egy további kutatást követel, ugyanakkor a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán végzett oktatói munkám során tapasztalom, hogy a nemzetiségi hallgatók már a tanulmányaik megkezdésekor azt tervezik, hogy a diploma megszerzését követően Ausztriában fognak elhelyezkedni. A soproni intézmény ezért is vonzó sokak számára.

A kétnyelvű nevelés egyéb megjelenési formái a hazai óvodákban napjainkban

A 21. századi magyar óvodában dolgozó pedagógusok számos új kihívással szembesülnek. A szülők egyre több igényt fogalmaznak meg az óvodai tevékenységekkel kapcsolatban, sok esetben további szolgáltatások biztosítását várják el az óvodáktól. Az óvodák közti konkurenciaharc is magával hozta azt a jelenséget, hogy ma már sokféle lehetőség közül választhatnak a szülők gyermekeik számára (nyelvvóra, sakk, karate, balett, iskolára felkészítő foglalkozások stb.) (Komjáthy, 2012).

„A választás ma már szabad: a különböző mentalitást, filozófiai alapokat és hitbéli meggyőződést tükröző gyermekképek és pedagógiák egymás mellett élésének korszakát éljük” (Pukánszky, 2005, 714. old.).

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja nem rendelkezik az óvodai idegennyelvi nevelésről, kivételt képeznek a nemzetiségi óvodák. Azonban az alapprogram minden magyar intézmény számára lehetővé teszi az óvodapedagógusok pedagógiai nézeteinek, értékrendjének és módszertani szabadságának érvényesülését. Ez megnyilvánulhat abban is, hogy jelen lehetnek olyan innovatív pedagógiai kezdeményezések, mint például az idegennyelvi foglalkozások. A 2011. évi Nemzeti Köznevelésről szóló CXC. törvény azonban kizárja az angol egy, vagy kétnyelvű környezetben való megjelenését az óvodákban. Ugyanakkor lehetőség van alkalmi, vagy napirendbe épített célnyelvi foglalkozások szervezésére fakultatív tevékenységként. Szülői igényre tarthatnak tehát az óvodákban idegennyelvi foglalkozásokat. Amennyiben az óvoda rendelkezik idegennyelvi programmal, úgy az idegennyelvi foglalkozások a napirend szerves részét képezik (Kruppa et al., 2023, 36. old.).

Az óvodaválasztásnál a szülők előszeretettel részesítik előnyben azokat az intézményeket, ahol idegennyelvi foglalkozásokat is biztosítanak. Ma már az idegennyelv-fejlesztés számos formájával találkozhatunk az óvodákban. Ezeknek az intézményeknek olyan pedagógiai programmal kell dolgozniuk, amely az idegen nyelvekkel való ismerkedést a gyermekek számára játékos keretek között biztosítja. A jelenlegi pedagógiai programok szinte mindegyike ötvözhető a kétnyelvű óvodai programmal, de mint Koloszár (2010) fogalmaz: *„[...] figyelembe kell venni a célt, a tartalmat, a feladatot, hogy minden esetben koherens, egymásra épülő legyen a két dokumentum egymással. A szándéknak egyeznie kell a gyermek szükségleteivel, a pedagógiai elvekkkel és a szülők igényeivel is”* (Koloszár, 2010, 77. old.).

A kompetencia alapú nevelés, amely az óvodapedagógusok módszertani kultúrájának egyik meghatározója, a nyelvelsajátításban is érvényesül. A kompetenciaalapú idegennyelvelsajátításnak a leglényegesebb alapelve *„[...] a cselekvésből kiinduló gondolkodásra nevelés, felfedező tanítás-tanulás, megértésen és cselekvésen alapuló fejlesztés. Azok a gyerekek, akik ilyen módszertani alapokon nyugvó nevelést kaphatnak, a mindennapi életben használható, életkori sajátosságaiknak megfelelő nyelvismeretre, valamint a továbbiakban is sikeres nyelvelsajátítási képességekre tehetnek szert”* (Koloszár, 2010, 77. old.).

Az idegen nyelv az óvodában a játékban, a mozgásos tevékenységekben, a gyermekdalok, mondókák alkalmazása során, a mesemondásban, a gondozási feladatok közben és bizonyos rituálékhoz kapcsolódva jeleníthető meg legeredményesebben (Pásztor, 2019).

Ma hazánkban egyre nagyobb számban vannak angol-magyar kétnyelvű programmal dolgozó óvodák is, ahol a nevelés az óvodába lépéstől kezdve két nyelven párhuzamosan történik. Ezekben az intézményekben legtöbbször az *„egy személy egy nyelv”* elvén működő módszer érvényesül. A csoportban dolgozó óvodapedagógusok közül az egyik csak magyarul, a másik pedig kizárólag angolul beszél a gyerekekhez. Ez utóbbi ideális esetben angol anyanyelvű. Mindketten egyaránt kiveszik a részüket a gondozási feladatokból is, és a gyerekekkel végzett közös tevékenységek során (Árva, 2017).

A rendszerváltás után bekövetkezett változások jelentős bővülést eredményeztek az óvodák kínálatában is. A harmadik évezredben a globalizáció egyik következményeként, a transznacionális migráció¹⁵ gyermekeinek fogadására is nyílnak óvodák, amelyekre egyre több fizetőképes magyar család is igényt tart. Az elmúlt évtizedekben számos nemzetközi intézmény is megnyitotta kapuit, mint például az Amerikai Iskola vagy a SEK International School, de szép számmal találunk különböző alapítványi vagy magánintézményt is (Kovács I., 2017). A hazai óvodapedagógia büszkélkedhet egy olyan egyedülálló kezdeményezéssel is, amely egy vidéki óvodában valósult meg 2008-ban. A pápai Fáy András Lakótelepi Óvodában helyet kapnak a pápai katonai légibázis NATO-katonáinak gyermekei is, integrálva őket a helyi gyerekekkel. A kezdeményezés azért példaértékű, mert ez az egyetlen olyan óvoda a NATO gyakorlatában, amelyet nem a szervezet működtet, hanem a külföldi családok gyermekeit egy helyi óvodai közösségbe igyekeznek beilleszteni. Az óvoda magyar-angol két nyelvű pedagógiai programját úgy alkották meg, hogy az elősegítse a külföldi gyermekek nyelvi, kulturális, pedagógiai beilleszkedését, de fontos célkitűzése az is, hogy ebből a sajátos pedagógiai helyzetből az óvodába járó magyar gyerekek is előnyt kovácsoljanak. Az óvodában mindkét nyelvet (magyar és angol) használják. A játéknak különösen nagy szerepet tulajdonítanak az idegennyelv-elsajátításban. A gyerekeket pozitív visszajelzésekkel bátorítják. Metakommunikációs eszközöket használnak, és a gyerekektől elfogadják a fizikai válaszreakciókat. Ebben az óvodában az óvodapedagógusok párban dolgoznak, és közülük az egyiknek ismernie kell az angol nyelvet, szóban és írásban is tudnia kell kommunikálni és folyamatosan kell képeznie magát mind nyelvi, mind pedagógiai szempontból. Csak tapasztalt, gyakorlattal rendelkező óvodapedagógusok alkalmasak erre a feladatra. A személyi feltételek mellett a tárgyi feltételek biztosítására is nagy gondot fordít az óvoda. A hagyományos, egynyelvű óvodai csoportok mellé mellett megtaláljuk az országismeretet közvetítő képeket, plakátokat, autentikus könyveket, hanganyagokat, valamint a szókincsfejlesztést szolgáló képeket, kártyákat is (Kitzinger, 2014, 164-167. old.).

Összegzés

Magyarországon az iskoláskor előtt megkezdett idegennyelv-elsajátításra a nemzetiségi óvodák mellett bármelyik intézmény adhat lehetőséget. Bár a jelenleg hatályos köznevelési törvény és az alapprogram csupán a nemzetiségi óvodai nevelésről rendelkezik, van lehetőség az óvodákban az idegen nyelvekkel való ismerkedésre. A német mellett az angol nyelv a leggyakrabban választott idegen nyelv, sőt ez utóbbi egyértelműen az élre került. A korai idegennyelv-fejlesztést sajnos még mindig sokan ellenzik, mára azonban felerősödtek az azt támogatók hangjai. Őket igazolják az Európai Unió-s ajánlások is, hiszen Európában ma a szülőket arra ösztönzik, hogy gyermekeik idegennyelvi taníttatását minél hamarabb kezdjék meg (Kállai, 2010).

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás célja annak feltérképezése, hogy Nyugat-Dunántúl három vármegyéjének (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala) óvodáiban mennyire jellemző, hogy az idegen nyelvek megjelennek az óvodai nevelésben. Arra is kerestük a választ, hogy mely nyelven biztosítanak

¹⁵ „A transznacionális migrációt az országban hosszabb-rövidebb ideig dolgozó külföldi munkavállalók és családjuk alkotják. Ők olyan oktatási intézményeket keresnek gyermekeiknek, amelyekbe a belépés, illetve azok elhagyása viszonylag zökkenőmentesen megtehető, és ténylegesen illeszkednek az esetleges korábbi, illetve a későbbi nevelési intézmények sorába, melyek nagy valószínűséggel más országban találhatóak. Ezek a nemzetközi óvodák biztosítják az átjárhatóságot a külföldi óvodákba, felkészítik a gyerekeket a külföldi iskolák elkezdésére [...]” (Kovács, 2017, 97. old.).

idegen nyelvi nevelést az óvodások számára. Célunk volt továbbá annak bemutatása, hogy az angol vagy a német nyelv jelenik meg gyakrabban az intézmények kínálatában.

Kutatást elindító kérdéseink a következők voltak: (1) Milyen arányban vannak Nyugat-Dunántúlon az idegennyelvi nevelést is biztosító óvodák? (2) Ausztria közelsége miatt Nyugat-Dunántúl vármegyéiben az óvodákban vajon a korai idegennyelv-fejlesztés terén a német nyelv a népszerűbb-e az angollal szemben vagy már itt is az élre kerültek számosságukat tekintve az angol óvodai csoportok? (3) Az idegen nyelvek jellemzően milyen településtípuson lévő óvodákban jelennek meg az óvodai nevelésben? (4) Vajon az óvodavezetők többsége fontosnak tartja-e az óvodai idegennyelvi nevelést? Kutatásunkban kvantitatív módszert választottunk, a kérdőíves kikérdezést alkalmaztuk, melyet 2024 augusztusában végeztünk el. A 22 kérdést tartalmazó kérdőívünket e-mail-en juttattuk el az intézményvezetőkhez.

A vizsgálatba Nyugat-Dunántúl három vármegyéjét (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala) vontuk be. Az Oktatási Hivatal köznevelési tanügyi adminisztrációs és adatbank oldalát (dari.oktatas.hu) használtuk. A köznevelés információs rendszerének (KIR) intézménytörzsi nyilvántartásában a vizsgált három vármegyében összesen, a tagóvodákkal együtt 509 intézményt találtunk. A mintánk meghatározásánál a tagóvodákat kivettük, így 349 óvodára csökkentettük azt (N=349).

1. táblázat

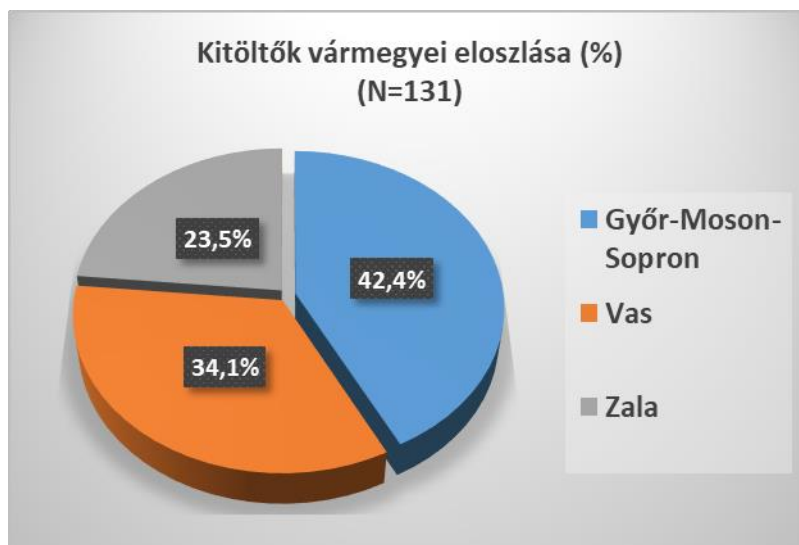
Vármegye	Óvodák száma
Győr-Moson-Sopron	147
Vas	100
Zala	102
Összesen	349

Forrás: saját szerkesztés

A leíró statisztikák és az elemzések elkészítéséhez az SPSS 24-es verzióját alkalmaztuk (IBM Corp., 2016, IBM SPSS Statistics for Windows, Armonk, NY: IBM Corp.). A vizsgálati minta bemutatásához leíró statisztikát, és az adatok jellegéből adódóan Khi-négyzet, Fisher-féle egzakt tesztek, Kruskal Wallis és páronkénti Mann-Whitney tesztek használtunk. A statisztikai szempontból szignifikáns eredmény valószínűségét, a közmegegyezésnek megfelelően $p < 0,05$ -ös szinten határoztuk meg.

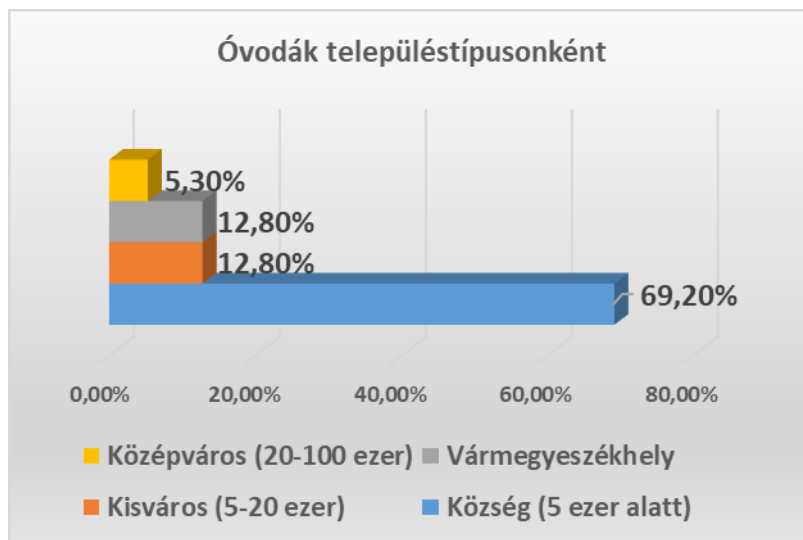
EREDMÉNYEK

Az óvodák intézményvezetőihez e-mail-en juttattuk el online kérdőívünket. Összesen 131 kitöltött kérdőív alkotja kutatásunk mintáját. Ahogy az 1. sz. ábra is mutatja, a legtöbb adatközlő Győr-Moson-Sopron vármegyéből került ki (42,4%), a legkevesebb pedig Zalából (23,5%).



1. ábra: A kitöltők vármegyei eloszlása
Forrás: saját készítés

A három vizsgált vármegyében a mintában szereplő óvodák településeinek mérete jelentősen eltér (Fisher=19,18; $p=0,002$). Vas vármegyéből több óvoda került ki a vármegyeszékhelyből és kevesebb a községekből, míg Zala vármegyében az ellenkező tendencia figyelhető meg. Az adatközlők többsége (69,2%) 5 ezer alatti lakossal rendelkező községben található (2.sz. ábra).



2. ábra: Az óvodák aránya településtípusonként
Forrás: saját készítés

A különböző vármegyék jelentősen eltérnek annak tekintetében, hogy hány óvodai csoport működik bennük (Kruskal Wallis teszt; Győr-Moson-Sopron medián=3,5, Vas medián=3; Zala medián=2; Khi-négyzet=8,74; SzF=2; $p=0,01$). Páronként összehasonlítva a vármegyéket, a különbség Győr-Moson-Sopron és Zala vármegye között figyelhető meg (Mann-Whitney teszt; $Z=-3,04$; $p=0,002$).

A kérdőíves kutatás egyik legfontosabb kérdése az volt, hogy van-e a vizsgált óvodákban idegen nyelvű nevelés. Az eredmények (3. sz. ábra) azt mutatják, hogy az intézmények 71,2 %-ában nem biztosítanak az óvodás gyermekek számára idegen nyelvű foglalkozásokat.

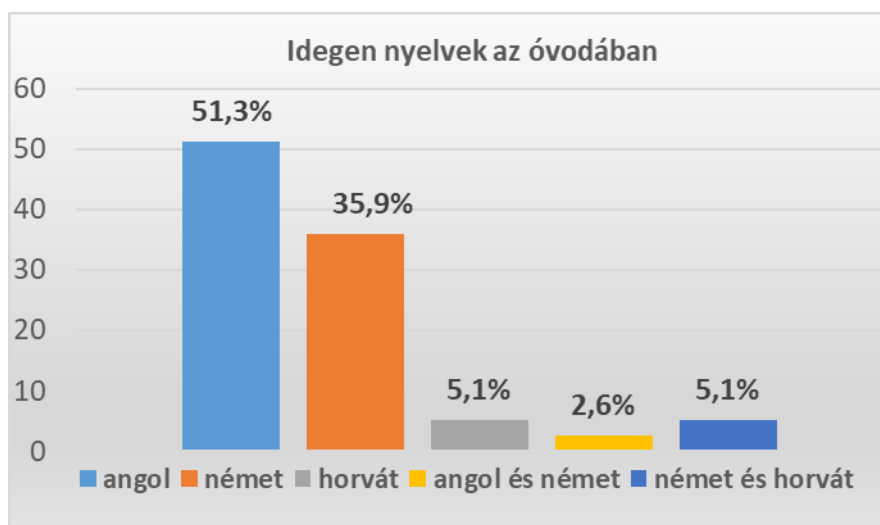
Ez a tény annak ismeretében különösen elszomorító, hogy egyértelműen bizonyított a korai idegennyelv-fejlesztés hasznossága.



3. ábra: Az idegen nyelvű nevelés jelenléte az óvodákban
Forrás: saját készítés

A kutatás arra is rávilágított, hogy a nagyobb településeken jellemzően gyakoribb az idegen nyelvű nevelés (Fisher=7,8; $p=0,043$) és az egyházi és vármegyei jogú önkormányzatok fenntartásában ugyancsak gyakoribb az idegen nyelvek jelenléte az óvodai foglalkozásokban (Fisher=23,63; $p<0,001$).

A kutatásban arra is kerestük a választ, vajon Nyugat-Dunántúl három vármegyéjében mely idegen nyelvek vannak jelen az óvodákban. Mint ahogyan a 4. sz. ábra is mutatja, az idegen nyelvek gyakoriságában az angol áll az élen, ami egyértelműen azt jelenti, hogy a német nyelv az országos tendenciának megfelelően veszített népszerűségéből annak ellenére, hogy az itt található vármegyék Ausztriával határosak és a német, valamint a horvát nemzetiségiek is jelen vannak.



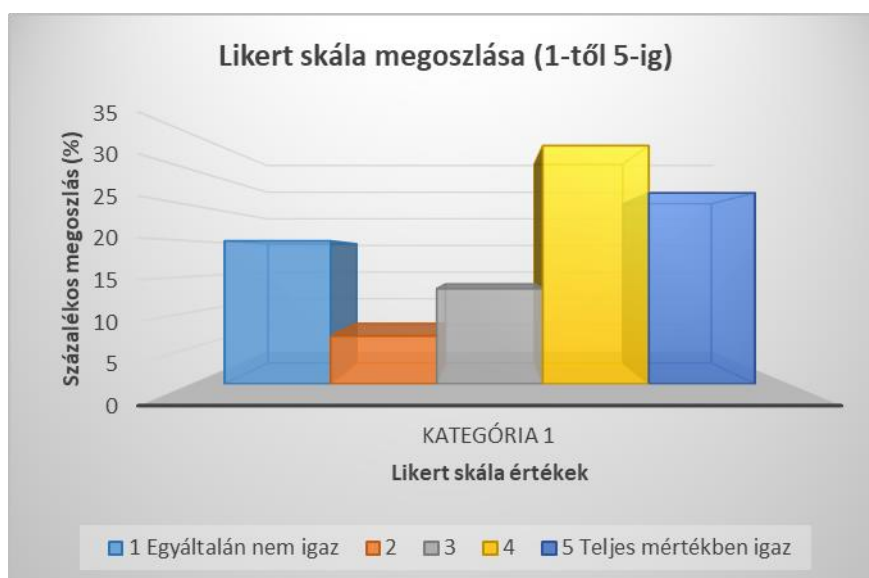
4. ábra: Idegen nyelvek aránya Nyugat-Dunántúl óvodáiban
Forrás: saját készítés

A vármegyék óvodái eltérnek a gyermekek számára biztosított nyelvek vonatkozásában is (Fisher=19,31; $p=0,03$). Zala vármegyében a legtöbb az olyan óvoda, amelyek egyik nyelvet sem biztosítják és itt fontos megjegyezni, hogy az ebből a vármegyéből származó kitöltések jellemzően kisközségekből érkeztek. Győr-Moson-Sopron vármegyében az idegen nyelvet biztosító csoportok esetében a német nyelv a gyakoribb, míg Vas vármegyében az angol nyelv.

Abban a tekintetben, hogy kik tartják az idegen nyelvi foglalkozásokat is eltérések tapasztalhatóak (Fisher=20,83; $p=0,04$): Vas vármegyében nagyobb a „sima” óvodapedagógusok (speciális, idegen nyelvi nevelésre jogosító végzettség nélkül), Győr-Moson-Sopron vármegyében pedig a külső szakemberek aránya.

A 131 mintás kutatás eredményeiből az látszik, hogy Nyugat-Dunántúl óvodáinak 11,45%-ában van nemzetiségi nevelés. Az óvodák közül (N=131) 15 intézmény rendelkezik nemzetiségi csoporttal vagy csoportokkal is, 3 intézményben horvát, 12 óvodában pedig német nemzetiségi nevelést biztosítanak a gyermekeknek. A vizsgálat arra is kiterjedt, vajon a nemzetiségi óvodák rendelkeznek-e megfelelő számú nemzetiségi óvodapedagógussal. Sajnos több mint egy negyedében a nemzetiségi nevelést is kínáló intézményeknek ez nem biztosított.

A kitöltőknek egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett jelölniük, hogy amennyiben van az óvodájukban német nemzetiségi nevelés, szerintük igaz-e az az állítás, hogy erre a szülői igény évről-évre növekszik. Az 1-es érték azt jelölte, hogy ez az állítás egyáltalán nem igaz, az 5-ös pedig azt, hogy teljes mértékben igaz. (5. sz. ábra) Az adatközlőink 60%-a 5-ös vagy 4-es értéket jelölt, ami azt mutatja, hogy az intézményvezető pedagógusok úgy ítélik meg, hogy nő a szülők igénye a német nemzetiségi nevelésre. A kérdőívünkben a horvát nemzetiségi csoporttal is rendelkező óvodák vezetőit (n=3) is megkérdeztük e témában. Sajnos ezt nem tudtuk megbízhatóan értékelni, mert erre a kérdésre nagy számban olyanok is válaszoltak, akiknek az óvodája nem rendelkezik horvát nemzetiségi csoporttal.



5. ábra: Az óvodavezetők egyetértése azzal az állítással, hogy évről-évre nő az igény a szülők részéről a német nemzetiségi nevelésre

Forrás: chatgpt.com

Ahogy a szakirodalmak is alátámasztják (Komjáthy, 2012), a szülők igénye a 21. században erőteljes emelkedést mutat a különböző óvodai fakultatív foglalkozások iránt. Fontos-

nak éreztük azt megvizsgálni, hogy vajon a kutatásunkba bevont három nyugat-dunántúli vármegyében milyen arányban fordulnak elő fakultatív foglalkozások, melyek keretében az óvodás gyermekeknek lehetőségük van idegen nyelvvél vagy nyelvekkel ismerkedni. A kérdőíves kutatás eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált óvodák 31,3%-ban (6. sz. ábra) fakultatív idegen nyelvi foglalkozásokat is tartanak az óvodás gyermekek számára.

Kérdőíves kutatásunkban az adatközlők rövid szöveges választ is adhattak, hogy a fakultatív idegen nyelvi foglalkozások az óvodájukban hogyan, milyen keretek között valósulnak meg. Ezeket a választható szolgáltatásokat a szülők fizetik és általában heti egy alkalommal biztosítják a gyermekeknek 45 perc időtartamban. Ezek helyszíne általában nem az óvoda egyik csoportszobája, hanem egy különterem. Többen azt is hangsúlyozták, hogy ezek a foglalkozások játékos keretek között valósulnak meg.



6. Fakultatív idegen nyelvi foglalkozások jelenléte az óvodákban

Forrás: saját készítés

Az óvodai fakultatív idegen nyelvű foglalkozásoknál azt láthatjuk (7. sz. ábra), hogy az angol nyelv 73,3 %-kal áll az élen és a német nyelv csupán 13,3 %-ban fordul elő. Vannak intézmények, ahol két nyelv közül is választhatnak a szülők, akiknek gyermekei angol és német nyelvű foglalkozásokra is járhatnak.



7. A választható idegen nyelvek aránya a fakultatív óvodai foglalkozásokon

Forrás: saját készítés

A vármegyék között jelentős a különbség abban a tekintetben, hogy az óvodavezetők szerint az angol vagy a német nyelvre nagyobb az igény a szülők részéről (Fisher=13,91; $p=0,001$). Zala vármegyében elsősorban az angol nyelvet, Győr-Moson-Sopron megyében pedig a német nyelvet jelölték a kitöltők.

Ahol nincs idegen nyelvű nevelés, azokban az óvodákban jellemzően a vezető nem is tartja fontosnak azt, vagy nem erőltetné (Fisher=30,55; $p<0,001$). A kitöltőknek csupán 5,3%-a tartja nagyon fontosnak az óvodai idegen nyelvi nevelést, 30,1%-a úgy gondolja, hogy fontos, 21,1% pedig egyáltalán nem tartja indokoltnak. Közel a negyede az óvodavezetőknek (24,8%) azon az állásponton van, hogy az idegen nyelveket csak fakultatív foglalkozások keretében, óvodai szolgáltatásként kell biztosítani. Vannak, akik szerint kizárólag a nemzetiségi nevelésben jelenjen meg az idegen nyelv az óvodában.

KÖVETKEZTETÉS

Kutatásunk eredményeinek összegzésekor, visszakanyarodva a kutatási kérdéseinkre, elmondható, hogy Nyugat-Dunántúl három vármegyéjében sokkal több azoknak az intézményeknek a száma, amelyek nem biztosítanak a gyermekek számára idegennyelvi nevelést. Az óvodák közel háromnegyedében (71,2%), az óvodásoknak nincs lehetősége a magyaron kívül egy másik nyelvvvel játékosan ismerkedni. 2024-ben Magyarország Ausztriával határos részén nem a német, hanem az angol nyelv a domináns. A német nyelv egyedül Győr-Moson-Sopron vármegyében tartja a vezető szerepét. A kutatás rávilágított arra is, hogy az óvodákban fakultatív foglalkozások keretében is ismerkedhetnek a gyermekek idegen nyelvekkel. Ezek vezető nyelve szintén az angol. Az idegen nyelvek jellemzően a nagyobb települések óvodáiban részei a nevelésnek. A kisebb települések intézményeiben ez csak ritkán fordul elő. Ezekben az óvodákban ma még kevésbé adnak teret az idegen nyelveknek. Kutatásunk eredményei szinkronban vannak azzal az országos kérdőíves felméréssel, melyet Kruppa és munkatársai végeztek 2023-ban (Kruppa et al., 2023).

Vizsgálatunkból az is jól látszik, hogy a 21. század harmadik évtizedében a korai idegennyelv-fejlesztés az óvodai nevelés meghatározó része, de még távol vagyunk attól, hogy minden gyermek számára elérhető legyen a korai idegennyelv-elsajátítás lehetősége óvodai környezetben. Optimisták lehetünk azonban, hiszen a szülők ma már felismerik az óvodáskori idegennyelvi nevelés jelentőségét és a pedagógusok sem vitatják a fontosságát úgy, mint korábban tették. Intézményvezető adatközlőink több mint harmada fontosnak vagy nagyon fontosnak tartja az óvodai nevelésben megjelenő korai idegennyelv-elsajátítást. Problémát okoz azonban a szakképzett pedagógusok biztosítása azokban az intézményekben, ahol a gyermekek már óvodáskorukban is hallhatnak idegen nyelveket. Erre világít rá kutatásában Nemes és Antal (2023) is, akik ugyancsak nehézséget látnak a felkészült szakemberek megtalálásában.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Könyv

Boeckmann, K.-B., Links, S., Orlovsky, S. M. & Wondraczek, I. (2010). *Többszervezés az óvodákban – Módszertani kézikönyv korai fejlesztéshez*. Universität Wien Institut für Germanistik, Wien, 150.

[1] A magyar fordítást készítette a Nyugat-dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség Közhasznú Nonprofit Kft. megbízásából Balázs István

[2] Borbély, A. (2014). *Kétnyelvűség – Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. L' Harmattan Kiadó, Budapest

- [3] Feld-Knapp, I. (2015). Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. In *A tanárrá válás és a tanárság kutatása – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5817/11-TAMOP_BTK_BMK_11-Tan%C3%A1rr%C3%A1_v%C3%A1l%C3%A1s-tan%C3%A1rs%C3%A1g.pdf
- [4] Fórika, L. (2010). A kisebbségi nevelés-oktatás néhány alapkérdése. In Gyulavári Tamás – Kállai Ernő (szerk.), *A jövőnyektől az államalkotó tényezőig. A nemzetközi közösségek múltja és jelene Magyarországon*. Országgyűlési Biztos Hivatala, Budapest
- [5] Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- [6] Hartl, É., Babai, Zs. & Kovácsné, Vinkovics, É. (2014). *Módszertani kézikönyv az óvodai magyar-német kétnyelvű neveléshez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar.
http://publicatio.nyme.hu/336/1/Multiling_modszertani_konyv_m2VEva_vegleges_javitott_kepekkel_u.pdf
- [7] Klein Ágnes (2013). *Utak a kétnyelvűséghez – Nyelvek elsajátítása iskoláskor előtt*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- [8] Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- [9] Navrasics, J. (2004). *A kétnyelvű gyermek*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém
- [10] Piaget, J. (1997). *Az értelem pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest
- [11] Vekerdy, T. (2003). *A pszichológus válaszol – Gyerekekről, felnőtteknek* - Sanoma Budapest Kiadó Rt., Budapest

Könyvfejezet

- [1] Árva, V. (2017). Mint egy kétnyelvű családban: megfigyelések egy magyar-angol kétnyelvű óvodában. In Márkus, É., M. Pintér, T., & Trentinné Benkő, É., *Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben*. ELTE TÓK, Budapest.
https://www.researchgate.net/profile/Orsolya_Endrody-Nagy/publication/314260575_Kettannyelvuseg-Tobbtannyelvuseg_Nagy-Britania-es-Katalonia_peldaja_Bilingual_and_multilingual_education_the_example_of_Great-Britain_and_Catalonia/links/58be7fcd92851cbe16e0c7b6/Kettannyelvuseg-Toebbtannyelvuseg-Nagy-Britannia-es-Katalonia-peldaja-Bilingual-and-multilingual-education-the-example-of-Great-Britain-and-Catalonia.pdf
- [2] Kitzinger, A. (2014). Multilingvális és multikulturális kihívások egy magyar óvodában. In Márkus, É. & Trentinné Benkő, É. (szerk.), *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 164–179). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
https://pedagoguskepzes.elte.hu/letoltesek/1_markus_trentinne_korai_idegennyelvi_fejlesztés.pdf
- [3] Klein, Á. (2011). Theorie in der Praxis – Praxis in der Theorie – Über die Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Spiegel des Zweitsprachenerwerbs und Kulturbewahrung der Ungarndeutschen. In Bús, I., Klein, Á. & Meskó, N. (szerk.), *Erziehung und Forschung – Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung* (pp. 134–149). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.

- [4] Kontráné, H. E. (2004). Egyéni különbségek a nyelvtanulásban. In Kontráné Hegybíró Edit – Kormos Judit (szerk.), *A nyelvtanuló – Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker Kiadó, Budapest.
- [5] Kovács, I. (2017). Nemzetközi óvodákra jellemző sajátos kihívások – 12 év pedagógiai tapasztalata. In Márkus É., M. Pintér, T. & Trentinné Benkő, É., *Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben* (pp. 96–108). ELTE TÓK, Budapest. [https://www.researchgate.net/profile/Orsolya-Endrody/publication/314260575_Kettanyelvuseg-Tobbtanyelvuseg-Nagy-Britania-es-Katalonia-peldaja-Bilingual-and-multilingual-education-the-example-of-Great-Britain-and-Catalonia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Orsolya-Endrody/publication/314260575_Kettanyelvuseg-Tobbtanyelvuseg-Nagy-Britania-es-Katalonia-peldaja-Bilingual-and-multilingual-education-the-example-of-Great-Britain-and-Catalonia/links/58be7fcd92851cbe16e0c7b6/Kettanyelvuseg-Toebbtanyelvuseg-Nagy-Britannia-es-Katalonia-peldaja-Bilingual-and-multilingual-education-the-example-of-Great-Britain-and-Catalonia.pdf)
- [6] Lenneberg, E. H. (1974). A nyelv biológiai szempontból. In Pap Mária (szerk.), *A nyelv keletkezése* (pp. 111–128). Kossuth, Budapest.
- [7] M. Batári, I. (2008). Párhuzamok az első és második nyelv elsajátításában – a korai nyelvi fejlesztés szemszögéből. In Vámos Ágnes & Kovács Judit (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- [8] Nemes, M. (2017). A korai kezdés után – nyelvvizsgák gyerekeknek. In Márkus, É., M. Pintér, T. & Trentinné Benkő, É. (szerk.), *Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben. – Oktatás, fejlesztés, kutatás* (pp. 71–86). ELTE TÓK, Budapest. https://www.researchgate.net/profile/Orsolya-Endrody-Nagy/publication/314260575_Kettanyelvuseg-Tobbtanyelvuseg-Nagy-Britania-es-Katalonia-peldaja-Bilingual-and-multilingual-education-the-example-of-Great-Britain-and-Catalonia.pdf
- [9] Németh, I. K. (2014). Német nyelvelsajátítás kisiskolás korban a tapasztalati tanulás útján. In Bencéné Dr. Fekete, A. (szerk.), *Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában, II. Kárpát-medencei nemzetközi módszertani konferencia és módszervásár – Konferenciakötet* (pp. 67–75). Kaposvár. https://press.mater.uni-mate.hu/76/1/INNOVATIV_modszerek_2015.pdf
- [10] Polonyi, T. É. & Kovács, Á. M. (2005). Többnyelvű elmék. In Gervain, J., Kovács, K., Lukács, Á. & Racsmány, M. (szerk.), *Az ezerarcú elme – Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [11] Vágó, I. (2003). Az oktatás tartalma. In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Folyóiratcikk

- [1] Fischer, M. (2007). A többnyelvűség és a nyelvtanítás támogatása az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle* 2007/7-8. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tobbnyelvuseg-es-a-nyelvtanitas-tamogatasa-az-europai-unioban>
- [2] Fülöp Károly (1982). Idegen nyelvek az óvodában – kérdőjelekkel. In *Óvodai Nevelés*, 1982/3. szám 35. évf. (pp. 75–77)
- [3] Kelemen, J. – Nagy, S. (1981). Idegen nyelv az óvodában. In *Óvodai Nevelés*, 1981/7-8. szám. 34. évf. (pp. 246–255)

- [4] Klein, Á. (2009). *Empirische Untersuchung zur Sprachaneignung in ungarndeutschen Nationalitätenkindergruppen*. Deutsch revival 2009/6. (pp. 9–22.)
- [5] Koloszar, I. (2010). Az angol nyelv az óvodában – English in Nursery School. In *Létünk – Társadalom – Tudomány – Kultúra*, XL. évfolyam, 2010. 4. szám, Fórum Könyvkiadó, Újvidék, (pp. 75–84).
http://epa.oszk.hu/00900/00997/00015/pdf/EPA00997_Letunk_2010_04.pdf
- [6] Komjáthy, Zs. (2012). A magyar óvodatörténet nyilvántartott szakmai folyóiratainak gyermek-és ifjúságképe a 19. századtól napjainkig. In *Új Pedagógiai Szemle*, 62. évf. 9-10 sz., (pp. 198–206.).
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00154/pdf/EPA00035_upsz_2012_09-10_198-206.pdf
- [7] Kovács Ivett Judit & Czachesz Erzsébet (2021). Mit szeretnének a szülők? Korai nyelvtanulás az óvodában. In *Iskolakultúra*, 31. évf. 2021/10. (pp. 16-37)
<http://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.10.16>
- [8] <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34689/42624>
- [9] Kruppa, É., Márkus, É. & Trentinné Benkő, Éva (2023). *A korai célnyelvi fejlesztés helyzete a magyar óvodákban: nemzetiségi és idegennyelvi programok és szolgáltatások*. In *Gyermeknevelés*, 11. évf., 1. szám (pp. 29–58).
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.1.29.58>
- [10] Mammel, Á.né (1995). IV. Országos Kisebbségi Óvodapedagógiai Szimpózium. In: *Óvodai Élet*, III. évf. 2. szám, (pp. 8–15).
- [11] Nemes, M. & Antal, V. (2023). *Szülői attitűdök vizsgálata a korai idegennyelvtanulásra és az óvodai játékos idegen nyelvi foglalkozásra vonatkozóan*. In *Danubius Noster*, XI. évf., 2023/3. szám, (pp. 17–44). <https://doi.org/10.55072/DN.2023.3.17>
https://ejf.hu/sites/default/files/DN/2023/03/02Antal_Nemes-SZULOI%20ATTITUDOK%20VIZSGALATA%20A%20KORAI%20IDEGENNYELV-TANULASRA.pdf
- [12] Nikolov, M. (2001). Minőségi nyelvoktatás - a nyelvek európai évében. In *Iskolakultúra*, 2001. 8. szám https://real.mtak.hu/61033/1/EPA00011_iskolakultura_2001_08_003-012.pdf
- [13] Pukánszky, B. (2005). *A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében*. In *Educatio*, 2005/4., (pp. 703–714).
https://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/pukanszky.pdf
- [14] Sominé, H. O. (2011). Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. In *Magyar Pedagógia*, 111.évf. 1. szám (pp. 53–77).
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/25/25>
- [15] Talabér, F.né (1994). Óvodai életműszervezés a nemzetiségi gyermekcsoportokban. In *Iskolakultúra*, IV. évf. 1994/8. http://real-j.mtak.hu/11134/8/Iskolakultura_1994_8.pdf

Weboldal

- [1] Dr. Kállai Ernő (2011): *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelés helyzetéről*
<http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf>
- [2] Pásztor, E. J. (2019). *A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra*. Doktori (PhD) értekezés – Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiai-történet Program

- https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/222/doktorjelolt_pasztorenikojudit_disszertacio.pdf
- [3] *Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020-ig.* (2016) Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, Budapest
<https://ldu.hu/wp-content/uploads/2021/10/mnoo-strategia-hu-online.pdf>
- [4] Bauer, M., Preims, M., Dr. Frank, G. & Szauer, Á. (2013). *A magyarországi német nemzetiségi óvodák bemutatkoznak – Sajátos óvodai koncepciónk.* Magyarországi Német Pedagógiai Intézet, Dél-Tirol Autonóm Tartomány – Goethe Intézet, Budapest, Pécs
http://www.udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-kindergarten-hu.pdf
- [5] Wurzeln und Flügel – Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens – A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja (2010). Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen
<http://udpi.hu/hu/dokumentumok/tudasanyagok/gyokerek-es-szarnyak/241-leitbild-des-ungarischen-bildungswesens-1/file>
- [6] 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>
- [7] 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txreferer=00000003.TXT>

ÓVODAI TESTNEVELÉSI TANTERVEK: SEGÍTENEK VAGY GÁTOLNAK?

Zsuzsanna SZILVA¹ -- Zsuzsanna SZILÁRD²

ABSTRACT

KINDERGARTEN PHYSICAL EDUCATION CURRICULA: DO THEY HELP OR HINDER?

Movement development in early childhood has a critical importance in the development of a healthy, active lifestyle. In recent decades, children's lifestyles have undergone dramatic changes, which present new challenges for the creators of Physical Education Curricula. Both the older Hungarian curricula that were more detailed and had been used until the early '90s, and the new ones that are broader can have a great impact on the movement development of children and on the work of kindergarten pedagogues. We also have an international outlook in this field. The purpose of our research was to compare the old and current Hungarian Kindergarten Physical Education Curricula, as well as some international school curriculum practices, regarding the quality and effectiveness of Early Childhood Physical Education. Our research indicates that well-thought-out, time-to-time reformulated Physical Education Curricula provide kindergarten teachers with great help in supporting children's movement development.

KEYWORDS

Physical Education Curricula, Movement Development, Creativity and Rules, Kindergarten Pedagogy, Pedagogical Practice.

BEVEZETŐ

Hogy miért fontos a kisgyermekkor mozgásfejlődés, illetve annak fejlesztése, ma már nem kérdés. A testnevelés és mozgás szerepe az óvodai nevelésben kiemelt jelentőséggel bír, mivel a rendszeres egészségfejlesztő testmozgás alapvetően hozzájárul a gyermekek teljeskörű fejlődéséhez. Az óvodáskor az az életkori szakasz, amikor a mozgáskoordináció intenzív fejlődésen megy keresztül, ezért fontos, hogy a mozgásos feladatok a gyermekek egyéni fejlettségi szintjéhez igazodjanak. A változatos és örömteli mozgási formák elősegítik a gyermeki mozgáskészségek fejlődését, pozitívan befolyásolva az értelmi fejlődést is.

A kondicionális képességek, mint az erő, a gyorsaság és az állóképesség, szintén a rendszeres mozgásos tevékenységek révén fejlődnek, hozzájárulva a gyermekek egészséges fejlődéséhez és teherbíró képességük növeléséhez. A helyes testtartás kialakulásához elengedhetetlen az izomegyensúly fejlesztése, amelyet a mozgásos tevékenységek, különösen a komplex testmozgások integrálása biztosít.

Az irányított mozgásos tevékenységek kiegészítik a spontán mozgásos játékokat és közvetlen hatással vannak a gyermekek személyiségének fejlődésére, ezen belül a pozitív énkép, önkontroll, és szabálykövető társas viselkedés kialakítását is elősegítik. Az óvodai nevelés keretében minden gyermek számára biztosítani kell a mozgásos tevékenységeket,

¹ Zsuzsanna SZILVA: Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, szilva.zsuzsanna@uni-sopron.hu

² Dr habil Zsuzsanna SZILÁRD: Semmelweis Egyetem Pető András Kar, Szilárd.zsuzsanna@semmelweis.hu

figyelembe véve egyéni szükségleteiket és képességeiket. A kooperatív mozgásos játékok széleskörű alkalmazása, valamint a szabad levegő kihasználása elengedhetetlenek a gyermekek egészséges és harmonikus fejlődése terén.

A kisgyermekkorú mozgásfejlődés és annak tudatos fejlesztése ezért a modern pedagógiai gyakorlatban kiemelt figyelmet kap. A legújabb kutatások is megerősítik, hogy a gyermekek mozgásfejlődése bizonyos életszakaszokban el kell, hogy érje a meghatározott fejlettségi szintet, hiszen ez alapvetően hozzájárul a testi, lelki, érzelmi és szociális fejlődésükhöz. Természetesen lehetnek egyéni eltérések, de a meghatározott kereteken belül. Nos, melyek is ezek a meghatározott keretek?

Az intézményes nevelés során a gyermekek egészséges fejlődését meghatározó műveltségterületeket a törvényalkotó szakemberek irányelvek szerint kategorizálják. Ennek keretei között különösen fontos a testnevelési tantervek szerepe, hiszen ezek határozzák meg, milyen elveket és gyakorlatokat követnek a pedagógusok a mozgásfejlesztés terén.

Gyakorlatilag ezekről az irányelvekről szólnak a testnevelési tantervek, illetve az óvodai nevelésben a testnevelési programok.

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy vajon a testneveléssel kapcsolatos dokumentumaink, óvodai nevelési terveink, programjaink, melyek azért készültek, hogy a gyermekek fejlődését és az óvodapedagógusok munkáját segítsék, vajon valóban segítenek-e?

Több típusú terv is készült Magyarországon, a rendszerváltás előtti és utáni dokumentumok jellegükben és tartalmukban is nagyon különbözőek, nem is beszélve a nemzetközi gyakorlatról. Vajon mit érdemes megtartani az egyikből, átvenni a másikkól, esetleg visszahozni a régiekből? Ezekre a kérdésekre is kerestük a választ.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A dokumentumelemzés során végigtekintettünk a magyarországi óvodai testnevelési terveken, kiemelve a rendszerváltás előtti 1989-es, illetve a rendszerváltás utáni, ma is használatos (2018) programokat. Megvizsgáltuk néhány európai nemzetközi iskola gyakorlatát ezen a téren és elemeztük azt a ma használatos programot, melyet a legtöbb európai nemzetközi iskolában használnak (Society of Health and Physical Educators - SHAPE America).

Az írásbeli kikérdezés során 74 óvodapedagógus hallgatót kérdeztünk meg arról, hogy tanulmányozva az 1989-es „Az óvodai nevelés programját” és a ma használatos, 2018-as „Óvodai nevelés országos alapprogramját” (ONOAP), ezen programok testnevelésre vonatkozó részeit hasonlítsák össze és mondjanak véleményt, vajon melyik program nyújt számukra nagyobb segítséget a gyakorlatban.

Interjút készítettünk egy több évtizede gyakorló, intézményvezető óvónővel és kérdeztük meg arról, hogy mely programot tartja előnyösebbnek, gyakorlatban használhatóbbnak, az újat vagy a régit?

Nemzetközi iskolák óvodás korosztállyal is foglalkozó testnevelő tanáraival is beszélgettünk a gyakorlatban alkalmazott dokumentumokról, módszerekről és tapasztalataikról.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS ÉS EREDMÉNYEK

Az óvodai programok testnevelési „tanterveit”, programjait vizsgálva a következőket találtuk: Új – az úgynevezett rendszerváltozás időszaka: Ahogyan azt Hamar Pál is leírja a Testnevelés Tantervelmélete című összefoglaló munkájában, maga a rendszerváltozás a társadalom újjászervezésének igényét vetette fel. Kidobni a régi, avitt, szocialista időköt idéző irányelveket, illetve az azok előtti porosz, katonás módszereket és kategóriákat, és kicserélni azokat új, humánus, toleráns, a gyermek egyéni fejlődését minden szempont elé helyező útmutatókkal. (Hamar, 2016) A célok közé tartozik a gyermekek felkészítése arra, hogy el

tudjon igazodni a megváltozott, sőt, egyre gyorsabban változó világban... Így lett a három tantervi prioritási terület az anyanyelv, idegen nyelv és az informatika, legalábbis Báthory Zoltán 2003-as tanulmányában ezeket írja le. (Báthory, 2003) Nem sokkal később, az egyre inkább képernyőhöz kötött, mozgásszegény életmód veszélyeit felismerve vezették be az iskolákba a 2012/13-as tanévtől a mindennapos testnevelést. A mindennapos testmozgás igénye az óvodai korosztály nevelésének területén mindig is jelen volt, hiszen a rendszerváltás előtti és utáni óvodai programok is ajánlják ezt.

Érdekes lehet nagyon röviden áttekinteni az óvodák tanterveit, nevelési programjait a történelem tükrében. A XIX. századi és századfordulós kezdeteket pár szóval úgy jellemezhetnénk, hogy Magyarországon bizony világviszonylatban is nagyon színvonalas óvodai fejlesztés folyt, ahol a századfordulóra kikristályosodott az az elv, mely szerint az óvodákban nem az iskolai típusú oktatást kell előtérbe helyezni, hanem a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő nevelést, elsősorban a játékon keresztül. Ezt az elvet követte a két világháború közti időszak, melyet a reformpedagógia, a Montessori-hatás határozott meg, melyben a testgyakorlás a meghatározó fejlesztési területek egyike. A háború után, az ötvenes években az óvodai nevelésre is rányomta a bélyegét a politikai ideológia, mely a szocialista embertípus kinevelését már az óvodában elkezdte és az óvodára az iskola előkészítő intézményeként tekintett. Ezt azért a hetvenes évektől (1971-1989) felváltotta a szakmaiság, az úgynevezett „Óvodai Nevelés Programja” című dokumentum időről időre megújult, ennek az ebben a formában utolsó, 1989-es változatára bátran mondhatjuk, hogy egy részletes, minden szempontból jól használható, az óvodai nevelést meghatározó és segítő alapl mű volt. (Molnár et al., 2015)

Ebben a gyermekek egészséges fejlődésének a testnevelésre vonatkozó irányelveit igen részletesen olvashatjuk a „Testnevelés” cím alatti fejezetben. Benne van a „Mit?” kérdésre az úgynevezett „tananyag”, de leírja azt is, hogy „Miért?” is van szükség ennek a mozgásanyag-nak az elsajátítására ebben az életkorban, kifejti és korcsoportok szerint is bemutatja azokat a mozgásfejlődési állomásokat, melyek a 3-7 éves korosztály egészséges mozgásfejlődését jellemzik. A „Hogyan?” kérdésre sem marad el a válasz, módszertani ajánlásokat ad az óvodapedagógusoknak. Ráadásul ezt az anyagot elhelyezi a teljeskörű nevelési folyamatban. (Az óvodai nevelés programja, 1989)

Ezt váltotta fel a rendszerváltás után nem sokkal, 1996-ban, az a dokumentum, mely az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ONOAP) néven határozza meg az óvodás korosztály nevelésének irányelveit. A korábbi, részletesen kidolgozott programot gyakorlatilag egy igen tömör, egy rövid bekezdésnyi, csupán irányelveket megfogalmazó dokumentum váltotta fel, melyben még a „Testnevelés” cím is megváltozott: „Mozgás” lett belőle. (ONOAP, 2018)

Érteni véljük, hogy a régi, poroszos megfogalmazás elől, jó szándékkal, nagyobb mozgásteret adva a pedagógusoknak, fordultak eme elnevezés felé, mégsem tartjuk ezt szerencsésnek, hiszen mozgás bármi lehet, sőt minden az: jobb esetben körjáték, szaladgálás, de ha jobban meggondoljuk, a fogmosás, fésülködés, bármiféle mozdulat is mozgás, melyek bár lehetnek fontos kompetenciák, de nem fedik azt a testkulturális nevelést, mely nem csupán öncélú mozgásokból áll, hanem igenis fontos, még az idegrendszeri fejlődést is támogató szakszerű fejlesztést takar a gyermekek ezen életszakaszában, az egészséges életmódra nevelésről nem is beszélve! Ez a nagyon tömör, nagy mozgásteret engedő, de talán ezért mégis könnyen félremagyarázható megfogalmazás egyébként más műveltségterületek tekintetében is megfigyelhető a legutóbbi Óvodai Nevelési Országos Alapprogramban. Csupán példaként említjük ezen belül a nemzeti nevelés programját, amellyel kapcsolatban ugyanezeket az aggodalmakat fogalmazták meg, mely szerint ez a tömörség inkább bagatellizálja a téma fontosságát, mint segíti a pedagógusok munkáját. (Pásztor, 2019)

Az óvodapedagógus hallgatók esszéikben kivétel nélkül azt fogalmazták meg, hogy az összesen egy bekezdésnyi új ONOAP program „Mozgás” című fejezetével nem igazán tudnak mit kezdeni. Benne van ugyan az egészségfejlesztő, a gyermek egyéni fejlettségéhez igazított koordinációs és kondicionális képességek fejlesztésének fontossága, a szabad levegőn mozgás, a szociális képességek fejlesztésének fontossága, de a kezdő óvodapedagógusoknak ez önmagában nem nyújt támpontot. Ezzel szemben a régi, 1989-es Óvodai nevelés programja 25 oldalas, részletes „Testnevelés” fejezete konkrét támpontokat nyújt nekik, ez alapján el tudnak indulni egy óvodai testnevelési program gyakorlati megvalósítása felé.

A soproni gyakorló óvodák vezetőjével készített interjúból az derült ki, hogy a több éve, évtizede a pályán tevékenykedő óvodapedagógusok nagyon fontosnak tartják a testnevelést, ők a gyakorlati megvalósítás során elsősorban korábbi tanulmányaikból és az egymástól átvett gyakorlatból merítenek. Öröm volt azt hallani, hogy lelkiismeretesen, jó kedvvel tartanak testnevelés foglalkozásokat az óvodás gyermekeknek. Ugyanakkor nem szabad elfelejtenünk, hogy ők minden műveltségterület szakértőjének kell legyenek, és ez bizony nagy kihívás a számukra. Ebben a helyzetben egy jól összeállított testnevelési curriculum nagy segítség lehet. Jó az új, 2018-as, a gyakorlott óvodapedagógus látja, hogy ha nagy vonalakban is, de minden benne van, de a gyakorlatban inkább a régi, 1989-es verziót lapozgatják, használják ők is. A „mozgás” elnevezéssel ők sem értenek egyet.

Megvizsgáltuk néhány európai nemzetközi iskola tantervét (curriculum), mert ez érdekes összehasonlításra nyújtott lehetőséget.

Az európai nemzetközi iskoláknak mindig is szerves része volt az óvodai nevelés, ám ezekben az intézményekben a kétezres évek elejéig nemhogy egységes, de semmilyen központi testnevelési tanterv nem létezett. A testnevelő tanárok (mert itt bizony ezt a korosztályt is szaktanár tanítja) maguk dönthették el, hogy mit és hogyan tanítanak, hogyan foglalkoznak a legfiatalabb, óvodás korosztállyal. Támaszkodhattak az intézmény hagyományaira, a saját tanulmányaikra, a rangidős kollegák tapasztalataira, figyelembe véve azokat a kereteket, melyeket a létesítmények nyújtottak (tornaterem, uszoda, udvar, szerek, időkeret).

A kétezres évek elejétől az intézmények akkreditációs feltételei egyre szigorúbbak lettek, a gyermekek ideális testi-lelki-szellemi-szociális-emocionális fejlődését-fejlesztését egyre komolyabb elvek mentén határozták meg és megjelent az igény arra nézve is, hogy valamiféle egységességet és átjárhatóságot biztosítsanak a különböző országokban működő nemzetközi iskolák közt. Erre nagy szükség is van, hiszen az ilyen intézményekbe járó gyermekek nagy része többnyire nem egy helyen kezdi és fejezi be a tanulmányait, ők az úgynevezett „Third Culture Kids” kultúrájához tartoznak, mely sem az adott ország nemzeti kultúráját nem hivatott átadni, sem valamely más nemzethez tartozó kultúrát. Sajátságos, „harmadik kultúra” ez, a nemzetköziség jegyében. Ugyanakkor ezen iskolák többnyire nagy presztízssűek és érdekes módon nagy hangsúlyt fektetnek a minőségi és látványos sportlétesítményeikre, magasan kvalifikált pedagógusaikra, délutáni sportfoglalkozásokat tartó edzőikre – csak hogy a testnevelést és mozgásműveltséget említsük.

Mivel egy ilyen intézményben dolgoztunk testnevelő tanárként majdnem két évtizeden át, testközelből tapasztalhattuk meg a tantervkészítés folyamatát a kétezres évek elejétől. Ami mindenképpen érdekes, és ez eltér a magyar gyakorlattól, hogy a testnevelést (csakúgy, mint a többi úgynevezett készségtárgyat: ének-zene, vizuális nevelés, dráma) diplomás, több éves tapasztalattal rendelkező szaktanárok tanítják már az óvodáskorú gyermekeknek is. Az idevonatkozó dokumentumokat is ők készítik, olyan kollega segítségével, aki a tantervek, curriculumok szakértője, és ebben a minőségében dolgozik az iskolákban. Vagyis minden segítséget megkapnak a pedagógusok ahhoz, hogy a legjobbat hozzassák ki a lehetőségekből.

A kétezres évek elején több különböző (főleg USA-beli) tantervet is megvizsgáltunk arra nézve, hogy melyiket tudnánk leginkább adaptálni a saját intézményünkre, figyelembe véve a gyermekek életkori sajátosságait és szükségleteit. Először olyan dokumentumokat kerestünk, melyek kifejezetten hasonlítottak a mai magyar ONOAP-ra, vagyis nagyon tág, inkább irányelveket megfogalmazó dokumentumokat használtunk, melyeket könnyű volt saját igény szerint alakítani, kitölteni konkrét tartalommal. Aztán szépen lassan egyre inkább elmozdultunk abba az irányba, ahonnan a rendszerváltásig eljutott a magyar „rendszer”. Vagyis a részletesebb, több információt és kézzelfogható segítséget adó dokumentum lett a „befutó”.

A legtöbb európai nemzetközi iskolában ma már a Society of Health and Physical Educators által kiadott „SHAPE America” curriculum-ot használják. Ez az Amerikai Egyesült Államokban készült dokumentum, melyet a 2013-as amerikai (USA) nemzeti testnevelés standardok felülvizsgálata után adtak ki. A munkacsoport tagjai kidolgozták az irányelvek (standardok) szilárd filozófiai alapjait, valamint tanulmányozták és beépítették más országok fő testnevelési irányelveit is.

Ezt a dokumentumot azóta szakmai bizottságok folyamatosan felülvizsgálták, így jutottak el a legfrissebb, mai, 2024-es kiadáshoz, melynek szerkesztése nem zárult le, folyamatosan dolgoznak rajta szakértők, illetve visszajelzéseket is várnak és elfogadnak az ezen dokumentumot használó pedagógusoktól, intézményektől.

A dokumentum a keletkezésekor, illetve az első éveiben (2010-es évek) inkább az iskola korosztályra fókuszált, az óvodás korosztálynak a „PreKindergarten”, vagyis a középső csoportos (4 éves) korosztálytól kezdve adott csupán ajánlásokat. Az átfogóbb standardokat a nagycsoporttól a második osztályig kategorizálta, tehát az 5-8 éves korosztályra összevonva vonatkoztak ezek, nem lebontva az egyes évfolyamokra.

Az idén jelent meg először egy olyan dokumentum, melyet azok a nemzetközi iskolák, melyek lépést szeretnének tartani a mai, tudományosan is megalapozott trendekkel, már el is kezdtek alkalmazni. Ez az úgynevezett Gold Standards. Ebben már a hároméves korosztályra vonatkozó irányelvek is szerepelnek. (SHAPE America, 2024; Teaching Strategies, 2024)

Tapasztalataink szerint ezek a dokumentumok egyre finomodnak, konkrétak is, mégis hagynak mozgásteret a pedagógusnak arra nézve, hogy hogyan segítse a gyermekek életkoruknak megfelelő, minél magasabb színvonalú testi-lelki-szociális fejlődését.

ÖSSZEFOGLALÁS

Ha a magyarországi óvodai testnevelési dokumentumokat, illetve azok változásait összevetjük, megállapíthatjuk, hogy ezek mindig lenyomatai az adott kor szellemének, bár ez hogyan is lehetne másképpen. Ami nálunk másfél évszázad alatt történt ezen a területen, abban ott van minden: javításra, jobbításra való szándék, politikai befolyás, de az a jó szándék is, hogy a mindenkori gyermek igényeit tartsuk szem előtt. Úgy véljük, hogy ezt a folyamatot igen érdekes tanulmányozni és figyelemmel kísérni, már csak azért is, mert nincs új a nap alatt, körbefordul a kerék, egyfajta spirális mintázatot követve folyton visszajutunk, ha nem is ugyanoda, de valamiképpen nagyon hasonló helyzetbe. Ami nálunk, Magyarországon, másfél évszázad alatt hol jól, hol kevésbé szerencsésen kikristályosodott módszerek eredménye, azt ugyanúgy megvizsgálhatjuk a nemzetközi iskolák trendjei között, csak a mienkhez képest „gyorsított felvételnél”, körülbelül 25 év eredményeként. Olyan érzésünk van a nemzetközi iskolák trendjeit tanulmányozva, mintha ők tanultak volna a mi munkáinkból: a hibákból, de a jó gyakorlatokból is. Érdekes, hogy a kezdeti nagy szabadság után, melyben csak általános irányelveket fogadtak el, melyek a gyermekek fejlődési szakaszait érintették, ezek a dokumentumok is a részletes „Mit? Miért? Hogyan?” irányába tolódtak el, majd az egészen közelmúltban, a 2020-as évektől újra kissé tágabb kereteket fogadtak el, nagyobb szabadságot

adva az egyes intézményeknek, pedagógusoknak, de mégsem a lovak közé hajítva a gyeplőt. Ezt a fajta gyakorlatot mindenképpen megfontolásra javasoljuk a mai hazai, illetve egyéb nemzeti programok megfogalmazóinak, összeállítóinak, hiszen azt a már régóta gyakorló és a leendő óvodapedagógusok véleménye alapján is elmondhatjuk, hogy a mostani testnevelési programunk dokumentációja megérett egy újabb átgondolásra, újratervezésre ahhoz, hogy valóban segíteni tudja az óvodapedagógusok új generációjának a munkáját is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Báthory, Z. (2003). A tantervi idő. *Új pedagógiai szemle*, 53. 7-8.sz. 46–53
- [2] Hamar, P. (2016). *A testnevelés tantervelmélete*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 9–13
- [3] Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S. & Vargáné Nagy A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés
- [4] Magyarországon, *Educatio* 2015/3, 121–128
- [5] Pásztor E. (2019). SYA Nemzeti nevelés az óvodákban megváltozott Óvodai Nevelés Országos
- [6] Alapprogramja szellemében *Képzés és Gyakorlat*, 2019. 17.évfolyam 3-4. szám 211–219
<https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.17>
- [7] Az óvodai nevelés programja (1989) *Országos Pedagógiai Intézet*, Testnevelés 239–264
- [8] 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról [online]
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2018. december 12.)
- [9] SHAPE America (2024). www.shapeamerica.org
- [10] Teaching Strategies: The Objectives for Developing and Learning (2024)
<https://teachingstrategies.com/the-objectives-for-development-and-learning/>

<https://doi.org/10.36007/5062.2024.73>

„CSEPÜ, LAPU, GONGYOLA...” – A NÉPI JÁTÉKOK SZEREPE A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSBEN

Borbála TAMÁSINÉ DSUPIN¹

ABSTRACT

„CSEPÜ, LAPU, GONGYOLA...” – THE ROLE OF FOLK GAMES IN PERSONAL DEVELOPMENT

The preschool years are an important sensitive period for the development of the skills needed to succeed in school. If this is not taken advantage of, children may not develop skills that will later be essential to their learning abilities. The following can hinder children's academic progress: perception that is not fully intact, poor attention, poor memory recall, lack of abstract thinking, immature thinking in language structure, and immature basic skills in reading and writing. Some skills are best developed during the preschool years. These include a sense of balance, rhythm, hand-eye coordination, basic numeracy, memory capacity, hemispheric dominance, laterality, the ability to sustain focused attention, etc. The nursery school is the setting for this development, and the means of doing activities (both operational and cognitive) that are relevant to these skills.

KEYWORDS

learning skills, musical skill development, folk games, sense of balance, sense of rhythm, hand-eye coordination, development of basic number sense, memory capacity, hemispheric dominance,

BEVEZETŐ

A címben megjelenő 3 kellemesen csengő szöveg-fonáshoz kapcsolódó tájnyelvi szó a tradícióhoz kötődő nevelés ma is érvényes pozitívumaira igyekszik rávilágítani. Napjainkban is igaz a régi mondás, miszerint „a gyermekeink tőlünk kapják a gyökereiket, hogy később szárnyakat növeszthessenek” (Markham, 2016, 65. old). A gyökerek voltaképpen azok a biztos érzelmi kötelékek, amelyek a gyermeket az anyához, a későbbiekben pedig az életében fontos szerepet betöltő személyekhez (pl. az óvodapedagógushoz) fűzik. Ami viszont a szárnyakat illeti, azok nem maguktól kezdenek növekedni. Érzelmi biztonságot nyújtó közegben a kisgyermek stabil alapon nyugvó kapcsolatban élnek, aminek eredményeként hosszú ideig nyitottak maradnak a környező világ megismerésére. Csakhogy érzelmi biztonság hiányában félnek kipróbálni a szárnyaikat. Ahhoz, hogy a gyermekben kialakuljon a korai kötődés/ösbizalom érzése, elsősorban saját tapasztalatokra és élményekre van szüksége. A gyermeki fejlődés négy forrása: a szabadság, a közvetlenség, az ellenálló képesség, továbbá a kötődés természetükből fakadóan jelentős mértékben hozzájárulhatnak a későbbi életút alakulásukhoz. (Polster–Hüther, 2017)

¹ Tamásiné Dr. Dsupin Borbála PhD főiskolai docens,
Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar,
Komplex Művészeti- és Egészségnevelési Tanszék, dsupinb@ped.unideb.hu

„AZ AGY FELÉPÜL, NEM SZÜLETIK” (Brain Research, Jack Shonkoff, Harvard University)

Az óvodás korú gyermek ismeretszerzésének, így esztétikai élményszerzésének is alapja a játék tevékenység, tapasztalat, öröm egysége és egymásra hatása. Az esztétikai nevelésben döntő jelentőségű az állandó önkifejezés biztosítása, s ezen közben olyan készségek fejlődnek, amelyek a kommunikációhoz, befogadáshoz, alkotáshoz, elemzéshez szükségesek. Miután az óvodás gyermek világához igen közel állnak a népi kultúra letisztult, kikristályosodott alkotásai, ezért nagyon fontos, hogy örömet éljenek át az esztétikai neveléshez kötődő tevékenységek során.

Kisgyermekkorban az esztétikai tevékenységek iránti vonzódás spontán, csak a hajlam adott és a csirája annak a képességnek, amely egyre szándékosabbá válik. Fontos, hogy a gyermekek ebben a rendkívül fogékony életkorban kapjanak lehetőséget és ösztönzést a környezettel való helyes, értékes kapcsolatteremtésre, mikor fogékonyságuk, eredetiségük, ízlés-világuk még tiszta. Ennek megvalósítása hosszú és társas folyamat.

E korosztálynál elsődleges szerepet kap a nagyobbak, a felnőttek utánzása, a szabad és az irányított játék, amely feszültséglevezető és örömforrás is egyben. Cselekvésük két irányba fejlődik, az eszközhasználat és a játékos cselekvés felé. Tevékenységük impulzív, főként az érzelmek irányítják, akarati tulajdonságuk és gondolkodásuk még kevésbé fejlett. E korosztálynál a fejlesztés célja mindig az, hogy minden gyermek önmagához képest fejlődjön. Ehhez szükséges tényező a differenciálás, a sok gyakorlási lehetőség biztosítása, a pozitív megerősítés és az életkornak megfelelő játékos módszerek, hogy mindezt örömmel végezzék a gyermekek. Tehát a 3-7 éves kor a legideálisabb időszak az alapfunkciók kiépítésére, természetesen az életkori sajátosságok maximális figyelembevételével. (Tamásiné, 2015)

A kisgyermekkor, a kisgyermekkorai fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire a tudományok fókuszában. Az ingergazdag, stimuláló környezet, a boldog gyermekkor, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezik a kisgyermeknevelés alapjait. Hosszú távon tehát csak a családot, a szülői és gyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkiileg és testileg egészséges generációkat képes felnevelni. (Varga, 2015)

A személyiségfejlődéssel foglalkozó kutatók érzékeny fázisokat különböztetnek meg, amikor a tanulás környezeti hatásra a legoptimálisabb a fejlődés szempontjából. Ilyen szakaszban a fejlesztő ingerek elmaradása már kevésbé vagy egyáltalán nem pótolható. Ezek az időszakok időben behatároltak és genetikailag is meghatározottak. „Szenzibilis fázisnak nevezünk minden olyan életkori periódust, amelyben a szervezet-környezet kölcsönhatásában létrejövő magatartásminták igen gyorsan elsajátítódnak, és amelyben a szervezet igen érzékeny meghatározott ingerekre.” (Baur 1987)

Az agyunk sejtjeinek többsége ugyan már jelen van születéskor, de a kapcsolatok, vagyis az „építményhez” szükséges hálózatrendszer csak később, a kisgyermekkorban fejlődik ki. Az új struktúrákhoz pedig új funkciók, képességek, készségek kialakulása kapcsolódik. Azok az összeköttetések azonban, amelyeket a gyermek ritkán használ, nem aktivál eleget, hamarosan elgyengülnek, megszűnnek (mindennapi éneklés). Tehát ebben az időszakban – az óvoda 3-4 éve alatt – dől el, hogy az egész későbbi életünk, valamint tanulási képességeink számára milyen és mekkora agyi kapacitással rendelkezünk. (Tegzes, 2018.)

NÉPI JÁTÉKAINK FEJLESZTŐ HATÁSA

A gyermekek mozgásaktivitása, mozgásvágya ma is a 3-7 éves korban a legerősebb, éppen ezért az óvodának nagy szerepe van abban, hogy a gyermek jó közérzete érdekében olyan életritmust alakítson ki, melyben a mozgástevékenységnek központi szerepe van. A gyermek szívesen mozog, ez nála létfeltétel, hiszen a mozgás, a játék egyik lehetősége és örömforrása is. Ezt a lehetőséget számára a felnőtt tudja biztosítani és éppen ebben rejlik a gyermekek nevelését végző pedagógus felelőssége. Az intenzív és sokoldalú mozgásfejlesztést és a gyermekek pszichoszomatikus fejlődését a zenei nevelés jelentősen befolyásolja, amely sokoldalúan, komplex módon fejleszti az óvodás gyermek képességeit, személyiségét a közös éneklés, játék és mozgás által. Emlékezete, képzelete, asszociatív képessége, kreativitása, figyelme, érdeklődése állandó örömteli tevékenység útján fejlődik, hiszen a játékhoz kapcsolódó mozgását ebben a korban még nem a szöveg jelentése, tartalma, hanem a dallam és annak ritmusa, valamint az ezekhez kötődő spontán örömező érzés irányítja és határozza meg.

Népi játékainknak mindmáig elsődleges szerepe van abban, hogy a gyermekek megismerkedjenek a közösséggel, a társadalommal, amelyben élnek. 21. századi világunkban gyakran tapasztalhatjuk, hogy fiataljaink mindinkább értetlenül állnak népi kultúránk művészi megnyilvánulásaival szemben. Pedig az a nép, amely saját értékeit nem tudja megbecsülni, s kezdi idegennek érezni, az elveszíti identitását, alapjaiban veszélyezteti saját kultúráját, jövőjét is. Ezért rendkívül fontos, hogy azonosságtudatunkat minél hamarabb, már az iskolás kor előtt megalapozzuk. Ezt azonban csak olyan pedagógusok tudják véghez vinni, akik önmaguk is jól tudják, hogy kik vagyunk, mik az értékeink, s jól ismerik gyökereinket. Ehhez pedig a legegyszerűsebb utat népi alkotásaink kínálják.

„A gyermekek (...) intellektusa tiszta lap, melybe jó, rossz egyaránt bevésődik – életre szóló nyomot hagyva... Ezt a felelősséget veszi magára az, aki átlépte a pedagógus hivatás küszöbét (...) Nem nevelhet jó lelkiismerettel a zene megszerettetésére az a pedagógus, akinek selejtes zenével telve a szíve, és maga sem ismeri a nemes zene szépségeit, a remekművek borzongató élményét és a nyomukban járó lelki telítettség fölemelő érzését. Ezért, a gyermek iránti felelősség önvizsgálatra kötelez!” (Törzsök, 1982, 26. old)

A hagyományörző vidékeken felnövő gyermekek előnyben vannak a nagyvárosokban élőkkal szemben, hiszen a gyermekek látják a szülőket, ismerősöket, rokonokat is énekelni, táncolni, s a felnőtteknél látott „mozgáselemek” sokkal természetesebben jelennek meg a gyermekek játékaiban is. Az ilyen alapokra bátran tudnak támaszkodni az óvodapedagógusok. Azonban a nagyobb városok, lakótelepek forgalmas utcái nem alkalmasak arra, hogy ott a gyerekek „társadalmi” életet éljenek. (Lázár, 2002) Ezért a városi gyermekeknek túlságosan kevés lehetősége nyílik az aktivitásra. Egyszerűen másként szocializálódnak, de a végeredmény ugyanaz, ha az óvodapedagógusok a sokféle játékcsábítás ellenére is a gyermekek érdeklődésére számot tartó helyzeteket teremtenek és a motiváló atmoszférában a közös játékok során egyszerre fejlődnek érzelmi-szociális, értelmi és testi téren is.

A NÉPI JÁTÉKOK KOMPLEXITÁSA

A zenei anyanyelv megalapozása során hangsúlyos tényező a dallal együtt végzett mozgás, amely serkenti az agy működését, mozgásos ingereivel aktivitásra készíti. Az együttes mozgás fejleszti a fizikai állóképességet, így számtalan lehetőség adódik a nagymozgások fejlesztésére. A táncos játékok forgásai és egyéb mozgásai az egyensúlyérzékletet fejlesztik, amely szoros kapcsolatban áll a ritmuskészség fejlődésével. A finommotorika fejlesztéséhez kapcsolódnak a kézfogások, egymás érintésével végzett mozdulatok, a különféle eszközök használata, az utánzó mozgások stb. Az oldaliság (lateralitás) ismerete főként a páros táncoknál, mozgásoknál fontos tényező. A szem-kéz, szem-láb koordináció az izommozgás tekinte-

tében nagyobb terület irányítását fejleszti a finommotoros mozgáshoz képest (ugrások, labda dobás, görgetés, eszközös játéknál a kendőt elejtés, taps a test előtt/mögött stb.). Saját testünk-ről kialakítunk egy térképet a mozgásos tapasztalat nyomán, ezt nevezzük testsémának. A különböző visszajelzések révén kialakul a gyermekben egy belső kép a testrészek elhelyezkedéséről, s más testrészekhez való viszonyáról, melynek gyakorlására ölbeli játékaink különös-képpen alkalmasak. (Tamásiné, 2015)

Napjainkban gyakran tapasztaljuk, hogy egyre több gyermek küzd kisebb-nagyobb tanulási problémával. Ennek hátterében különböző súlyosságú bio-pszicho-szociális tényezők (biológiai, a pszichológiai és a szociális szempontok) állnak. Leggyakrabban a családok megváltozott életmódja szerepel okként, valamint az, hogy az informatika térhódításával csökken a mozgásos aktivitásra fordított idő. Ez kihat az idegrendszer fejlődésére, működésére. Csökken a közösségekben eltöltött idő, a kapcsolatok virtuálisan jönnek létre, ezzel romlik a verbális kommunikáció minősége, vesztí erejéből a kapcsolatok emocionális intenzitása. Ez befolyásolja a gyermekek későbbi tanulmányi eredményeit, és különböző tanulási, viselkedési problémákat okoz.

Számos kutatás bizonyította, hogy az idegrendszer formálhatósága kisgyermekkorban a legnagyobb. Ezért, ha kellő időben érik a gyermeket a képességek kifejlődéséhez szükséges pozitív külső hatások, azok könnyebben alakíthatók, s ezen belül a zenei képességek is könnyebben fejleszthetők. Meghatározó funkciója van fejlődésükben az énekkel, mondókával, a ritmushangszerekkel kísért játékoknak, amelyekben a mozgásfeladat végrehajtása a kíséret ritmusához igazodik.

Az emberi agy két féltékéből áll, melyeknek eltérő, de egymást kiegészítő szerepe van. Az 1. táblázat jól szemlélteti, hogy az emberi agy mely agyféltekéje milyen érzékelési funkciókért felelős. (Hámori, 2002.)

1. táblázat

Bal agyfélteke	Jobb agyfélteke
<ul style="list-style-type: none"> Beszédkézség, nyelvi központ: pl.: beszédértés, beszédelemzés, 	<ul style="list-style-type: none"> Jobb féltékés „beszéd” = A zenei képességek nagy része. pl.: hangszín, hangmagasság (abszolút hallás), (homloki lebeny kérgi régiója) harmóniák érzékelése, dallamok közötti differenciálás képessége
<ul style="list-style-type: none"> Időérzékelés. → A muzikalitáshoz kapcsolódó ritmusérzék a bal féltéke kizárólagos tulajdonsága 	<ul style="list-style-type: none"> Térérezékelés, látás,
<ul style="list-style-type: none"> A jobb kéz mozgatója (általában ügyesebb a ritmusjelzésnél, pontos irányított ütéseknel, függetlenül attól, hogy az illető jobb vagy bal kezes) 	<ul style="list-style-type: none"> A bal kéz mozgatója
<ul style="list-style-type: none"> Logikus gondolkodás 	<ul style="list-style-type: none"> Absztrakt gondolkodás, kreativitás, új dolgokra való fogékonyság, → zeneértés, zenei kommunikáció megértése, emóciók feldolgozása, érzékenység nonverbális hatásokra → a zenei percepció élvezete (halántéki lebeny felső régiója) asszociatív régió → dallammemorizálás, felidézés képessége képzeletben (homloki

	és halántéki lebeny)
--	----------------------

Forrás: saját szerkesztés (Tamásiné, 2015)

Látható, hogy a két agyfélteke egészen más képességek elsajátításában determinált, annak ellenére, hogy szerkezetük hasonló. A **bal félteke** a ráció, a logikus gondolkodás alapján, a **jobb félteke** az ösztönös megérzés alapján segíti megérteni a világot. A bal félteke a ritmus-azonosítás helye, a jobb agyfélteke az érzelem, a zenei élmény feldolgozásának helye, mely elsősorban a dallamok felismerésében mutatkozik meg.

NAGYMOZGÁSOK FEJLESZTÉSE 3-7 ÉVES KORBAN

Népi játékainkhoz kapcsolódó mozgások során a **nagymozgások** fejlesztésére a járásra, futásra, ugrásokra, csúszásra-mászásra változatos lehetőséget találhatunk. A dalok belső szerkezete, karaktere szerint változik a hozzá kapcsolódó mozgás tempója, ritmusa, iránya is. E mozdulatok előidéznek mind a fizikai, mind a szellemi aktiválódást, aminek következtében szoros kapcsolat jön létre e két terület között.

2. táblázat

1. Járás		
3-4 évesek	4-5 évesek	5-6-7 évesek
<p>Játékos, utánzó mozgások, a játékhöz kapcsolódó mozgások (Én kis kertem, Borsót főztem)</p> <ul style="list-style-type: none"> • körbejárás, guggolás (Sétálunk, járkálunk) • gyorsan - lassan, az óvónő mozgását utánózva • járás kézfogás nélkül 	<p>Egyszerű játékos mozdulatok, csoportos mozgás, táncos jellegű mozgások:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kiolvasók • sor-, köralakítással • kézfogás járás közben (játékba hívogatók) • csigavonal (Csavarjuk a rétest) • hullámvonal (Kis, kis kígyó) • járás irányváltatással (Csicserei borsó, Csintekertintő) • kiforduló (Lánc, lánc,) • kanyargó járás 3 gyerek körül (Áradi-fárad) <p>Párválasztó játékok (Elvesztettem, Hatan vannak)</p> <ul style="list-style-type: none"> • kaputartás, vonulás kapu alatt (Bújj, bújj, zöld ág) • páros vonulás (Hej tulipán) • párosával keresztfogás • sorgyarapító külső kör • láncsor, libasor • járás és kézmozdulatok • járás változatos térformákkal 	<p>Szép, egyöntetű mozgás, változatos térforma, játékos táncmozdulatok</p> <ul style="list-style-type: none"> • két egyenes oszlopsor • egymással szemben • hullámvonal két csoportban (Játékba hívogatók) • két kör halad ellentétes irányba egymáson belül, arcra a közép felé • két kör egymással szemben • páros kör • páros kör, két kis kör, négy kis kör • szűkülő-táguló kör (A kállói szőlőbe) • két kör ellentétesen mozog • egy kapu, két átbúvó sor • a párok szétválnak, majd találkoznak • mindenki párban • csillagforma • labirintus, hurok • hullámvonal kapusor alatt
2. Futás		

3-4 évesek	4-5 évesek	5-6-7 évesek
<ul style="list-style-type: none"> hirtelen elindulás, megállás 	<ul style="list-style-type: none"> megadott irányba (Tüzet viszek) társhoz alkalmazkodva (Hatan vannak) 	<ul style="list-style-type: none"> hirtelen irányváltások, ki-bebújások (Hátulsó pár, Cicamica)
3. Ugrás		
3-4 évesek	4-5 évesek	5-6-7 évesek
<ul style="list-style-type: none"> szökdelések adott irányba 	<ul style="list-style-type: none"> meghatározott helyre, ritmusra ugrás (Kert alatt, Án, tán, tilitom) 	<ul style="list-style-type: none"> térfordulattal tánclépések kendő, bot átlépése

Forrás: saját szerkesztés

EGYENSÚLYÉRZÉK FEJLESZTÉSE 3-7 ÉVES KORBAN

A nagymozgásokhoz kapcsolódik az egyensúlyérzék fejlesztése is, amely képesség kialakulása 6-7 éves korra már befejeződik. „A test egyensúlyának érzete a belső fülben lévő vesztibulumnak (egyensúlyérzékelő központ) köszönhető. Az itt található három ívjárat a bennük lévő folyadék segítségével, (...) érzékeli a test elmozdulását, az elmozdulás pontos irányát, sőt intenzitását is. (...) Az egyensúlyából kibillenő test újra meg akarja keresni az egyensúlyát, ennek érdekében különböző izomcsoportokat mozgósít. Természetesen minél járatosabb a gyermek az oda-visszacsatolásban (egyensúlyérzékelésben és motoros válaszadásban), annál hamarabb nyeri vissza egyensúlyát.” (Tótszőllósyné, 1999:22) Ez a mozgásfolyamat csak sok gyakorlással jöhet létre, amelyet a testnevelési és a mozgásos zenei tevékenységek elsődlegesen fejlesztenek.

Az egyensúlyérzék kialakítása és fejlődése szoros kapcsolatban áll a ritmus érzékelésével. Hogy ráérezzenek a gyermekek a mozgás, a dal, mondóka ritmusára, az egyensúlyérzék bizonyos fejlettsége szükséges, s ezt a ritmikus mozgás erősíti és fejleszti.

3. táblázat

3-4 évesek	4-5 évesek	5-6-7 évesek
<ul style="list-style-type: none"> hintáztatók, höcögtető, altatók, fejhajtogatók guggolások állás fél lábon tárgy egyensúlyozása 	táncos jellegű mozdulatok <ul style="list-style-type: none"> - oldal kilépés, sarok-emelés, sarok kirakás, ingás, forgás) térdelés, fél térden való egyensúlyozás 	<ul style="list-style-type: none"> tánc közben minden olyan mozdulat, ami az egyensúlyi helyzetből kibillenteti a gyermeket ugrás testfordulattal, kendő, bot átugrása, szökdelés, testforgások, - fél lábon szökdelés

Forrás: saját szerkesztés

FINOMMOTORIKA FEJLESZTÉS A NÉPI JÁTÉKOKBAN

A nagymozgások transzfer hatásából kiinduló fejlesztés fokozatosan jut el a 3-4 év alatt a finommozgásokhoz. E mozgások létrehozásához kis izomcsoportok elkülönített irányítását kell elsajátítani. Ha a gyermek mozgásában minél több gátló folyamat – fékezés, hirtelen

megállás – van jelen, annál koordináltabbak a mozdulatai, illetve fejlettebb a finommozgása. Számptalan finommozgásos játékot végeztetünk az óvodáskor éveit alatt a gyermekekkel az egyenletes lüktetés, a ritmusérzékeltetésére (lásd az előző táblázatban). A különböző hangszerek használatánál, az eszközök, fejdíszek egymásnak adása közben, ruhák fel-levételénél sok ilyen mozgásforma fejlődik.

E fejlesztő játékok végső eredményeként a gyermekek megtanulják, hogy az ujjak összeérintésének, egymás megérintésének tempójával, minőségével érzelmeket is közvetíthetnek egymás felé.

Fokozottan érvényesül a finommotorika fejlesztésének jelentősége a későbbi írástanulás folyamatában, mert az íróeszköz helyes használata, a kéz mozdulatainak irányítása és a szem-kéz megfelelő koordináltsága az óvodai zenei fejlesztés során is hatékonyan fejlődik. (3-4 évesek: csípés, csipegetés, ököl összeütögetése, kendőfogás, kopogtatás, kevergetés, ujjak játéka. 4-5 évesek: ujjfűzések, kapus játékok (Bújj, bújj...) 5-6-7 évesek: rejtő-kereső játékok, (Csön-csön gyűrű) vagy összefogott kéznél egymás tenyerébe helyezik a kezüket. (Erzsébet asszony)

4. táblázat

3-4 évesek	4-5 évesek	5-6-7 évesek
<ul style="list-style-type: none"> • csípés, csipegetés (Csíp, csíp, csóka) • ököl összeütögetése (Töröm, töröm) • kendőfogás (Tüzet viszek) • kopogtatás, kevergetés (Süssünk, süssünk) • ujjak játéka (Csiga-biga, • Sűrű erdő) 	<ul style="list-style-type: none"> • ujjfűzés (kapus játékoknál) (Bújj, bújj, zöld ág, Míg a libám) 	<ul style="list-style-type: none"> • rejtő-kereső játékok (Csön, csön, gyűrű, Sem-sem gyűrű) • összefogott kéznél egymás tenyerébe helyezik a kezüket (Erzsébet asszony)

Forrás: saját szerkesztés

TESTSÉMA FEJLESZTÉS A NÉPI JÁTÉKOKBAN

Már az anya-gyermek kapcsolatban kezdődik a mozgásos játék a testrészekkel. Megcírogatja a hátát, megcsiklandozza a hasát, megmosdatja a karját, hajlatait, s közben állandóan beszélget vele, a szavakkal játszadoznak. S ugyanezt teszik az öltözködéskor is. A sok beszélgetés és megnevezés során kitisztul a gyermekben a testfogalom. A testséma kialakulásánál nemcsak a testrészek helye, kiterjedése körvonalazódik, hanem azok mozgathatóságának iránya is. Több szempontból is fontos a testrészek egymáshoz viszonyított elhelyezkedésének a felfedezése: a gyermekek így alakítják ki önmagukon tapasztalva a téri fogalmakat (elől, hátul, oldalt). A saját testükről alkotott képpel az önismeretüket bővítik. (Tamásiné, 2015) A testséma fejlesztés feladatai:

- a testrészek ismerete,
- a test koordinációjának, személyi zónájának alakítása,
- és a testfogalom:

5. táblázat

1. A testrészek ismerete		
3-4 évesek	4-5 évesek	5-6-7 évesek
<p>Megszemélyesítő játékhöz a különböző mozgások során a testrészek megnevezése:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ölbeli játékok (láblógázó, öklütögető, tapsoltató, fejbillegtető stb.) (Süti-süti, Tapsi, tapsi, Először az ingecskét, Sűrű erdő, Itt az ol-tár, Itt a füle, Ez a kezem, Kerekecske, Ez elment vadászni, Töröm, töröm, Erre bic, Piszé, pisze, Lóg a lába, Áll a baba, Sétálunk, Hőc, hőc, Hinta-palinta, 	<p>Eszközös ügyességi játékok: (Papucstovábbító stb.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • fogócskák, • vonulások, • rejtő-kereső játékok, • párválasztó körjátékok, • kiolvasók, (Játékba hívogatók, Túrót ettem, Erre csörög, Bújj, bújj zöld ág, Lánc, lánc, Eszterlánc, Csicseri borsó, Csön-csön gyűrű, Fehér lilomszál, Elvesztettem, Mély kútba, Kipp-kopp kalapács, Fű, fű, fű stb.) 	<p>Az énekes játékokban már minden testrész részt vesz és megnevezésre kerül (helyes testtartás, bokázás, saroklépés, lábujjhegy stb.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • eszközös-ügyességi játékok, • fogócskák, • vonulások, • párválasztók, • leánykérők, • kiolvasók.
2. A test koordinációjának, személyi zónájának alakítása		
<ul style="list-style-type: none"> • Páros játékokban: élém, szembe stb. ülj. • Ölbeli játékok • Bölcsődalok 	<ul style="list-style-type: none"> • Taps test előtt, mögött. • Eszközös-ügyességi játékok, • fogócskák, • vonulások, • párválasztó játékok 	<ul style="list-style-type: none"> • Páros játékokban egymás mellett vagy egymással szemben helyezkednek el. • A „kapus” játékokban a sor a kapuval szemben halad. • Fontos a párok összhangja, több pár egymáshoz igazodása.
3. Testfogalom		
<ul style="list-style-type: none"> • Ölbeli játékok 	<ul style="list-style-type: none"> • Körjátékok, táncok 	<ul style="list-style-type: none"> • Körjátékok, táncok

Forrás: saját szerkesztés

LÜKTETÉST MEGÉREZTETŐ ÉS KIFEJEZŐ MOZGÁSOK Az óvodába érkezéstől a gyermekek az egyenletes lüktetés (ill. metrumérzék) érzékeltetésére a legváltozatosabb játékokat játszhatnak:

6. táblázat

Lüktetést megéreztető játékok	Lüktetést kifejező ritmikus mozgások
<ul style="list-style-type: none"> • Altatók • Arcsimogatók 	<ul style="list-style-type: none"> • A fej mozgásai, billegtetése (fejfordítás jobbra-balra)

<ul style="list-style-type: none"> • Öklütögetők • Szitálás • Ujjasdi-tenyeresdi • Kézcsipkedők • Fürdető-csipkedő • Etetők • Álltatók • Tapsoltatók • Orr érintgetők • Homlok érintgetők • Testrészekre mutogatók • Láblógatók • Dülöngélők • Lovagoltatók, höcögtetők • Háton, nyakban hordozók, • Hintáztatók karon, lábon, hintán • Gyógyítók 	<ul style="list-style-type: none"> • Váll mozgások: vállhúzogatas, vállütögetés • Ujjak mozgása: hajlítás-nyújtás (csiga, cica hívogatás) • Karok mozgása (ringatás, hintáztatás) • Kéz mozgása: kézcsipés, ütések kézfejen, combon, talajon, mellkason, tapsolás, • Törzs mozgása: törzsfordítás • Lábak mozgása: hajlítás, nyújtás, dobogás, járás (körjátékok) • Hangszerek utánzása: hegedű, dob, furulya, zongora, triangulum, citera, • Munkamozdulatok utánzása: főzés mozgásai: keverés, gyúrás, dagasztás, nyújtás, vágás; borsó, virágültetés, mérleg, kaszálás, lovaglás, malomkörzés, • Állatok mozgása: gólya, ló, madár, katica, nyúl, béka, • Egyenletes lüktetés a körjátékokban • Járás mozdulatai (az énekes játékokban) • Kiszámoló mozdulatok (a kiolvasókban) • Járás/guggolás (guggolós körjátékok) • Járás forgással (páros forgók) • Vállak érintése (várkörjátékok, kendős játékok) • Csárdás lépések • Szökdelés • Sergés • Forgás
--	---

Forrás: saját szerkesztés

Énekes játékaink lüktetése negyedese jellegű. A járás ritmusa ennek a mozgásnak az egyenértékű megfelelője. Tudatos követése mégis problémát okoz a gyermekeknek 3-4 éves korban, fejletlen egyensúlyérzékük miatt. Csak ennek az érzetnek a megerősödése után lehet a *dalok, mondókák ritmusának* a megéreztetésével foglalkozni (4-5 év). A mozgás (taps) és a szöveg együttességénél eleinte csak a kezeket használjuk. A kézzel történő ritmusérezet kialakítása után kísérhetjük meg az együttmozgásnak a gyakorlását a láb, a járás és a szövegmondás együttesében (4-7 év).

A KÖRJÁTÉKOKHOZ KAPCSOLÓDÓ MOZGÁSOK

Az előzőekben felsorolt játékok lehetőséget adnak a zenei élménnyel párhuzamosan a megfelelő észlelési és mozgásos tevékenységekre, a társas élményekre, érzelmi biztonságra, a nyelvi és kognitív fejlődésre. (Turmezeyné, 2013) A sokmozgásos énekes játékok gyakorlásával elérhetjük, hogy zenét hallva a gyermekek táncra perdülnek a megtanult mozgásokat szabadon alkalmazva. A körjátékokhoz kapcsolódó mozgások során az alábbi játékos táncmozdulatokat ismétlik, gyakorolják:

7. táblázat

3-4 éves kor	4-5 éves kor	5-6-7 éves kor
<ul style="list-style-type: none"> • térdrugózás • testsúlyáthelyezés kis • terpeszben (ringás) • guggolás • dobantás • forgás egyedül • ugrálás páros lábon • combütés egyenletesen • két kézzel • - egyenletes taps 	<ul style="list-style-type: none"> • köralakítás kézfogással, • egyenletes járással • vonulások hullám és csiga vonalban • kifordulás a körből, irány változtatás • kör szűkítése, tágítása: • egyenletes lépés a kör középpontja felé és vissza • ringás állva és járás közben • rugózás (egyenletes térdmozgás) • páros sarokemelgetés • sarokkoppintás előre váltott • lábbal • helyben járás lábujjon és sarkon • forgás egyedül, párosan • szökellés • egymás megkerülése • páros forgás páros kézfogással • páros vonulás kézfogással • oldalzáró lépés dobantással • záró lépés előre dobantással • - lassú höcögő 	<ul style="list-style-type: none"> • vonulások hullám- és csigavonalban, kapuk alatt • átbújás, köralakítás • oldalzáró lépés egy irányba • jobbra-balra • záró lépés előre-hátra • csárdáslépések (párban, kézfogással) • záró lépés hátra • lépés dobantással • szökdelés karlengetéssel, • tapssal, forgással • páros keresztezett kézfogás • szökellés páros kézfogással • forgás párban • páros forgás szökelléssel • sergés • - kézgesztusok

Forrás: saját szerkesztés

NÉPI JÁTÉKAINK SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ HATÁSA

A népi játékainkban előforduló mozgásokat, ritmikus képességfejlesztéseket soroltuk fel, de az *érzelmi nevelés és a szocializáció* folyamatában is nyilvánvaló a zenei nevelés szerepe. A körjátékok közösségi jellege e téren is sok fejlesztésre ad lehetőséget. Énekes játék közben a gyermekek összetartozás érzete fejlődik, oldódnak gátlásaik, szabálytudatuk is csi-

szólódik, s a zenehallgatásként énekelt dalok mélyen megragadják a gyermekek érzemvilágát. Az átélt érzelmek nemcsak a másik személyiségének a megértését segítik, hanem az alkalmazkodóképesség fontosságát is tudatosítják.

Az *értelmi fejlesztés* megvalósítása megfelelő biológiai alapokat igényel. Amelyik gyermeknek az egyensúlyérzéke még fejletlen, nehezebben hajtja végre a mozgásos feladatokat, s így lassabban fejlődnek a működést irányító központok. Ebből is kitűnik, hogy az egyik terület tökéletesítésére irányuló feladatok, más területeket is ugyanolyan mértékben erősítenek meg. A *gondolkodást, emlékező képességet* az énekes játékok változatos szövege, mozgás- és térformái, a *kreativitást, képzeletet* pedig zenére improvizált mozdulatokkal, mozgással, gyermektáncsal, a mondókák, mesék megzenésítésével, énekhez felhasznált, olykor improvizált hangszer kísérettel fejleszthetjük.

Az *anyanyelvi fejlesztés* zenei lehetőségeit figyelembe véve elsősorban a szóbeli kifejező készség és a nyelvi információk megértésének fejlődésére, másrészt pedig a beszédhibák kiküszöbölésére utalhatunk. Hiszen a mondókák, dalok egyenletes lüktetése a folyamatos beszédet készíti elő, s ezt még a szabályosan ismétlődő mozgással is fokozhatjuk. A későbbi tanulási – írással, olvasással, számolással kapcsolatos – nehézségek (pl. diszlexia) megelőzésére különösen a mozgás pótolhatatlan szerepének a felismerése az elsődleges. (pl. a taps, lépés, koppantás, a szöveghez alkalmazkodó ritmikus mozgás) A ritmus megéreztetéséhez szükséges tevékenység a szavakat ritmikusán tagolja, s ezzel a szótagolást, a játékos szóelemekkel a hangok kapcsolását gyakoroltatjuk, melyre bőséges példát találunk a mondókákban és az énekesjátékokban egyaránt.

Végezetül megemlíteném a népi játékok *társadalmi szerepének* vetületét is. A társakkal való együttélés szabályait, alkalmazkodást tanulják meg a gyermekek a közösségben, tehát *szabálytudatuk* is kialakul 5-6 éves korra. Mivel ezek nem velünk született adottságok, tehát népi játékaink transzferhatására ez is alakul a gyermekekben.

Mindenféle zenei tevékenység pozitív érzelmi hatású, feloldja a belső feszültségeket, enyhíti az esetleges magatartás zavart, ezzel elősegíti a gyermek érzelmi életének kiegyensúlyozottabbá válását. Kodály Zoltán koncepciójának leglényegesebb pontja, hogy a zenei nevelés nem szorítkozhat pusztán a zenei képességek fejlesztésére. A zenei nevelés célja, hogy részt vállaljon a teljes személyiség formálásában. (Nagy, 2008)

KONKLÚZIÓ

A 3-7 éves, óvodáskorú gyermekek esetében nehéz konkrét tartalommal megtölteni a társadalmi gyakorlathoz való felkészítést, hiszen a laikusoknak megmosolyogtató lehet a társadalmi érvényesüléshez vezető út építőköveinek tekinteni a helyes beszéd kialakítását, a gyermekverseket, a népi játékokat, mondókákat. Azonban valóban erről van szó, s ezt nem lehet kellőképpen hangsúlyozni.

Az óvodáskor fontos szenzitív időszaka a sikeres iskolai teljesítményhez szükséges képességek fejlődésének. Ha ezt nem használjuk ki, ha ez az idő kiaknázatlan marad, akkor kialakulatlanok lehetnek a gyermekeknél olyan képességek, amelyek később elengedhetetlenül szükségesek tanulási képességeikhez. Akadályozhatja a gyermekek tanulmányi előmenetelét:

- a nem teljesen ép percepció, (észlelés, befogadás, ésszel való felfogás)
- a gyenge figyelem,
- a kellőképpen nem fejlett emlékezeti felidézés,
- az elvont gondolkodás hiánya,
- a nyelvi szerkezetben történő gondolkodás kialakulatlansága,
- az írás és az olvasás éretlen alapkészségei.

Ezek azok a képességek, amelyeknek a fejlesztésére az óvodáskor a legmegfelelőbb időszak. Ilyenek az egyensúlyérzék, ritmusérzék, szem-kéz koordináció, az alapvető számfogalom kialakítása, memóriakapacitás, féltekei dominancia, laterális, a tartós, fókuszált figyelem képessége stb. „Ezek a képességek iskolás- és felnőttkorban teljesen természetesen, ezért nem gondolunk arra, hogy az érési folyamatok mellett a tudatos, tervszerű fejlesztésre is szükség van. Ennek a fejlesztésnek a terepe az óvoda, eszköze, közege pedig az adott képességekhez tartozó tevékenységek végzése (mind operatív, mind kognitív értelemben).” (Chrappán, 2003, 16. old)

A kisgyermekkori neuropedagógia egy kialakulóban lévő újszerű, interdiszciplináris tudomány, amelynek lényeges jellemzője a különböző tudományok képviselői közötti párbeszéd, kutatás és közös gondolkodás annak szándékával, hogy a gyermekkori neurológiai kutatási eredmények pedagógiai célú hasznosításának lehetőségei felszínre kerüljenek. Ugyanakkor a neurológia és a pedagógia közös töről fakadó tudományának fejlődését támogató újabb pedagógiai elméletek, innovációk lassan napvilágot (Varga, 2018. id. Borbás, 2020). A 21. századi kisgyermekkori személyiségfejlesztés jegyében az érzelmi biztonság megélését és a pozitív élményfeldolgozást elősegítő mozgásos énekes játékok, mondókázás, dramatizálás, bábozás, mesélés, verselés, és alkotótevékenység szabad és vidám mintákat, ötleteket adó játék közben a fejlődő gyermeki idegrendszer megtámogatásának értékes eszközévé válhat a kompetens óvodapedagógusok kezében. Ezt a hozzáértést és pedagógiai módszertani kultúrát alapul véve Selma Fraiberg amerikai gyermek-pszichoanalitikus gondolatait idézve „A korai gyermekévek varázsos évek. (...) mert a gyermek ekkor még pszichológiai értelemben varázsló” (Fraiberg, 2014, 9. old). Ennek a mesés világnak a szellemiségében vállalnunk kell a felelősséget, hogy a gyermekeket életfeladataikra felkészítsük, alkalmassá tegyük úgy, hogy boldog gyermekkorukat hosszan megőrizhessék. (Porkolábné, 2009)

Ha a népi játékok, gyermekdalok, mondókák már a születéstől körül veszik a gyermeket, ahogy fejlődik, növekedik, úgy tárul fel előtte az öröklött világ, gazdagítva érzelmi, értelmi és anyanyelvi fejlődését. Az örömteli fizikai, és pszichés élet alapköveit rakhatjuk le a népi kultúrával végzett játékokkal, mely kihat a személyiségfejlődésükre, a későbbi tanulásukra, és ezáltal a felnőttkori teljesítmény-produktumokra is.

„A kisgyermekkori elme egy virágra nyíló ablak,
a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka.”
(Varga, 2018, 7. old)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Baur, J. (1987). Über die Bedeutung „Sensibler Phasen” für das Kinder- und Jugendtraining. *Leistungssport*.
- [2] Borbás, M. L. (2020). Kisgyermekkori neuropedagógia – A kisgyermekkori agyfejlődés támogatása az óvodai nevelésben. *KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT* • 2020. 18. évfolyam 1–2. szám. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.13>
- [3] Chrappán, M. (2003). *A tevékenységközpontú óvodai program pedagógiai és pszichológiai háttere*. (pp. 7-16) Fabula Bt.
- [4] Csépe, V. (2021). *A játék és a gyermeki tanulás összefüggései*. https://mpk.elte.hu/download/4_MPK_ELTE_konferenciakotet_2020_2021.pdf (2024.03.30.)

- [5] Fraiberg, S. (2014). *Varázsos évek. Hogyan értsük meg és miként kezeljük a korai gyermekkor problémáit*. Budapest, Park Könyvkiadó.
- [6] Győri, P. (2002). Sokmozgásos testnevelési játékprogram (STJ) hatása az óvodások személyiségfejlődésére. In: Győri Pál (szerk.): *Óvodások biológiai fejlődésének fizikai aktivitása*. Veszprém, Wesselényi Miklós Sport Közalapítvány.
- [7] Hámori József (2002). Az emberi agy és a zene. In: *Hang és lélek*. Budapest, Magyar Zenei Tanács.
- [8] Huizinga, J. (1944). *Homo ludens*. Budapest, Atheneum.
- [9] Lázár, K. (2002). *Gyertek, gyertek játszani. I. A népi játékok elmélete. Erdély, Moldva*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. (12. p.)
- [10] Markham, L. (2016). *Békés szülő, boldog gyermek. A kiabálás vége és a kapcsolatteremtés kezdete*. Budapest, Ursus Libris Kiadó.
- [11] Nagy, Bné (1997.). Az óvodai zenei nevelés iskola előkészítő szerepe. In: Hovánszki Jánosné (szerk.): *Zenei nevelés az óvodában*. (pp. 279-287) Debrecen, Didakt Kiadó,
- [12] Polster, H. R. & Hüther, G. (2017). *Vissza a gyökerekhez. Így fejlődnek ezek a mai gyerekek*. Budapest, Ursus Libris Kiadó.
- [13] Porkolábné, B. K. (szerk. 2009). *Komplex prevenció óvodai program. Kudarccal nélkül az iskolában*. Budapest: Trefort Kiadó.
- [14] Tamásiné Dsupin, B. (2015). *A népi játékok és a mozgás funkciója az óvodás korosztály személyiségfejlődésében*. Alkotóműhely sorozat 4. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- [15] Tamásiné Dsupin, B. (2023). „Köketánc, köketánc...” A játékfüzér mint örömszerző tevékenység. In: *A teljesség harmóniája 3. A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei*. (pp. 139-172) Didakt Kft. ISBN 978-615-5212-94-9
- [16] Tegzes, A. (2018). A gyermeki agy fejlődése legújabb ismereteink tükrében, avagy hogyan lesz okos az óvodás? *Training and Practice* 2018. Évfolyam 16. szám 3. Soproni Egyetem Struktúraváltási Terve – 32388-2/2017 INTFIN sz. projekt keretében.
- [17] Tótszőllősyné, V. T. (1999). *Mozgásfejlesztés szabadon*. B-boni Kft. Budapest.
- [18] Törzsök, B. (2003): *Zenehallgatás az óvodában – Dallamgyűjtemény óvodák számára* 16. kiadás. Editio Musica Budapest.
- [19] Turmezeyné Heller, E. (2013). „Fontos, hogy átéljék a zene örömet” <https://www.elte.hu/content/fontos-hogy-ateljenek-a-zene-oromet.t.5811> (2021.06.16.)
- [20] Varga, L. (2018). Előszó. *KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT*, 16. évf. 3. sz. (pp. 7–12) <http://doi.org/10.17165/TP.2018.3>
- [21] Varga, L. (2015). Új tudomány születőben: Kisgyermekkorú neuropedagógia. In: *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia. Kaposvár*, (pp. 151-161) Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, ISBN 978-963-9821-95-8

***MŰVÉSZET ÉS KULTÚRA – A KÖZNEVELÉS, PEDAGÓGUSKÉPZÉS,
SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS, TEHETSÉGGONDOZÁS,
BEFOGADÓ NEVELÉS TÜKRÉBEN***

SZEKCIÓ

SEKCIA

***UMENIE A KULTÚRA – VO SVETLE VZDELÁVANIA, PRÍPRAVA PEDAGÓGOV,
ROZVÍJANIA OSOBNOSTI A TALENTU, INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA***

Szekcióvezetők - Vedúce sekcie:

Doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.

Mgr. Yvette Orsovics, PhD.

RESILIENT LIFE PATHS IN RELATION TO SPECIAL NEEDS EDUCATION

Regina BALOGH¹ -- Petra SZABÓNÉ PONGRÁCZ² -- Márta TREMBULYÁK³

ABSTRACT

Resilient life pathways are of particular importance in special needs education, whether for children with mild intellectual disabilities, speech impairments or learning disabilities. All these children may already face barriers during their education which can have a significant impact not only on their development but also on their social integration. Successfully facing and overcoming these difficulties can be a key factor in adapting to future challenges in different areas of life. One of the main aims of special education is to support the child's development through personalised development methods based on the child's strengths. Understanding the life course of a child can help to focus attention on individual resources and strengths, which can help to better define intervention points, increase the effectiveness of educational work and, in the long term, contribute to more successful social integration.

KEYWORDS

special needs education, resilient life, intellectual disabilities, speech impairments, learning disabilities, development

INTRODUCTION

Special needs education plays a key role in supporting children and young people with a range of developmental and learning difficulties, both in education and in social inclusion. The pedagogical approach aims not only to develop different skills but also, increasingly, to promote the emotional, social and psychological well-being of learners. One of the most important areas, which is also becoming a focus of special education work today, is the development of the ability to cope with challenges and difficulties. According to Ceglédi (2012), difficulties are inevitable throughout life. The results of pedagogical and psychological research point in the direction that in coping with frustrating situations, individuals make both cognitive and behavioural efforts. Thus, coping refers to the mobilisation of an individual's internal and external forces, which are directed at different levels (cognitive, emotional, behavioural) to deal with a problem (Lazarus & Folkman, 1984 cited in Pikó & Hamvai, 2012; Szabóné 2019). The success of coping can be facilitated by a number of protective factors that give a chance to avoid or even counteract negative effects (Solymosi, 2017).

Resilient life paths refer to life trajectories in which individuals are able to respond adaptively to difficulties, maintaining or regaining mental and emotional balance (Ceglédi, 2012).

Research in recent years has increasingly shown that resilience is not an innate trait but a developable ability that is significantly influenced by the environment, in particular by

supportive educational processes (Masten, 2008). Methods used in therapeutic pedagogical work, safe educational frameworks, positive self-esteem and the development of coping strategies can all contribute to the development of resilient life pathways for the children and young people concerned.

The aim of the present study is to highlight the relationship between therapeutic education and resilience by showing how therapeutic educational support contributes to the development of long-term life skills and helps individuals to withstand difficulties and adapt successfully to changing life circumstances, thus enabling them to integrate well into society.

LITERATURE REVIEW

The education and support of pupils with special educational needs is one of the most important areas of inclusive pedagogy, which is receiving increasing attention in educational research. The aim of the inclusive school approach is to ensure that all students have equal opportunities to learn and develop, regardless of their specific, individual characteristics and needs (Varga, 2015). Students with special educational needs have a range of abilities, the development and nurturing of which can have a positive long-term impact on both their academic achievement and quality of life. Inclusive educational environments can provide opportunities for these abilities to emerge and develop through appropriate pedagogical methods after integration. However, the success of learners depends to a large extent on the attitudes, commitment and competences of teachers, i.e. their ability to provide the conditions and equities that enable children to integrate effectively into the classroom community and then into society (Hardy & Woodcock, 2013).

Independence and self-reliance are key competences in the development of pupils with special educational needs. Pedagogical research emphasises that developing independence not only improves academic performance, but also strengthens learners' confidence, resilience and problem-solving skills in other areas of life. Moreover, more independent learners are better able to adapt to social and labour market challenges that help them to succeed as adults (Levin & Schrum, 2017).

Several studies show that the development of independence is particularly important for learners with special educational needs, as it is one of the factors that determine their ability to integrate into society (Fernandes et.al., 2021, Harðardottir et.al., 2015. Johnson et al. (2021) have shown that pupils with special educational needs who receive adequate support to develop independence during their school years are more likely to become autonomous, active members of their communities later in life. Developing the ability to be independent can help them to cope with the challenges of school and everyday life, and can also contribute to their mental and emotional well-being (Johnson et.al., 2021).

Resilience, i.e. the ability to cope with adversity and stress, is also a priority for pupils with special educational needs. In a comprehensive study, Harðardottir and colleagues (2018) concluded that the development of resilience has a significant impact on the educational outcomes of pupils with special educational needs. Research shows that students who develop greater levels of autonomy are better able to cope with educational challenges and less exposed to the negative effects of stress and failure. As a result, these learners are more successful in the school environment and more successful in the long term in different areas of life (Harðardottir et.al., 2018).

The study by Ceglédi (2012) summarises resilience as follows. One of the narrowest interpretations of resilience refers to motivated students with high self-esteem as resilient, who appear to adapt successfully to difficulties, regardless of whether these characteristics

have developed despite adverse circumstances. In European academic discourse, however, resilience has a deeper meaning and is often interpreted as "mental resilience" or "resilience". This concept is most often used as a synonym for "thriving in the face of adversity", referring to the ability to enable individuals to succeed in spite of adverse circumstances. The International Resilience Project also emphasises this approach, defining resilience as a universal capacity to help prevent or minimise the negative effects of adversity (Ceglédi, 2012).

A simple, positive behaviour-based approach to resilience can be nuanced by taking into account the different difficulties and how individuals, groups or communities respond differently to them. Sameroff and Rosenblum (2007) point out that resilience is a complex concept and that overcoming difficulties cannot be understood in a one-plane way. Life can present many different challenges, which are associated with different coping strategies. According to Sameroff and Rosenblum (2007), observing positive adaptations in one area does not necessarily guarantee that an individual will be equally successful in other areas. For example, children who adapt well to a particular environmental difficulty may, however, struggle with problems in other areas, such as their emotional life, such as depression (Sameroff & Rosenblum, 2007).

The straightforward progression of an individual's life path can therefore be hampered by a number of factors. In the case of people with special educational needs, avoiding a frustrating situation - choosing ways to avoid it in the case of cognitive impairment - can also be difficult. The fact and severity of the SEN or disability may also affect the richness of the repertoire of coping strategies (Radványi, 2007 cited in Szabóné, 2022). Depending on where the individual is in his/her life course and development, he/she may react differently to the difficulties and problems that arise. They can be seen as a trigger for negative behavioural change, but also as a chance to mature (Berszán, 2015).

RESEARCH METHODS

In our study, we would like to outline the results of two separate pieces of qualitative research, each with a deeper context from the point of view of the topic in focus. In the first research (Balogh, 2023), the life paths of adults born with cleft lip and palate and with speech impediments were mapped, while in the second (Szabóné, 2022), adults with mild intellectual disabilities were mapped. The questionnaires and interviews sought to answer, among other things, whether the persons concerned show a positive attitude in their lives despite the difficulties, whether they can be proud of themselves and of what they have achieved. What risk and protective factors can be identified from the results? We also wanted to gather information on how they look back along emotional lines, how they have integrated each of the highlighted events into their individual life story. The questions also focused on their experiences of school life and teachers, as we know that what happened there is not only important for later socialisation at work, but also for individual well-being.

RESULTS

In presenting the results, we would first like to present the results of the adult sample born with cleft (n=20). The questionnaire was composed of five sections: sociodemographic data, well-being index, current feelings, questions related to studies, questions related to speech/language therapy/pedagogical development. From the sociodemographic data, the first table illustrates the studies completed by the study sample with speech impairments.

1. Table 1: Educational attainment of respondents with a speech impediment

Primary school (8 classes)	completed by all completers
Secondary education (vocational school, technical school, technical college)	13
Secondary education (gymnasium)	2
Bachelor's degree (BA, BsC)	4
Master's degree (MA, MsC)	1
PhD	0

Source: Own editing (authors)

It can be seen that there is a higher proportion of respondents who completed their secondary education in vocational or technical schools. Fewer are those who have pursued higher education. Unfortunately, the sample size is not large, so the results are not representative, but the responses to the rest of the questionnaire show that more people did not like being at school because of the teasing, name-calling and bullying. This could also have an impact on their studies.

Looking at the Well-being index for people with clefts (WHO, 1998, Bench, 2004), 5 short statements were scored from one to five by respondents. The first statement ; I feel happy and cheerful had an average score of 3.91, the second statement ; I feel calm and rested had an average score of 3.1. The statement I feel active and vigorous received an average score of 3.41, while the average response to the statement I wake up feeling fresh and rested was 3.08. The fifth item My everyday life is full of things that interest me was 3.7.

90% of the sample, 18 people, had seen a speech and language therapist. Their responses to questions about therapy were as follows. 12 out of 19 needed private speech therapy and had to travel a long way from their home. The average score for the rating of the importance and usefulness of speech therapy was 3.91. 7 out of 20 people still have a nasal tone of voice, which makes it difficult to communicate or speak in front of others, as many of the respondents indicated that they have problems with clear and accurate articulation and with the intelligibility of their speech. The responses received also show that family members, friends and colleagues ask a lot about the scars on their faces. The following figure (Figure 1) shows the responses to the question on exclusion.

From the responses, it can be seen that the group with a speech impediment felt more excluded during their studies. Children born with a cleft therefore face a range of difficulties at school. They often have speech development problems which can make it difficult for them to communicate with their peers and teachers. They can also face serious challenges of self-doubt and social isolation, as they often feel "different". The support of the school environment and a range of developmental activities can help children to overcome these barriers successfully.

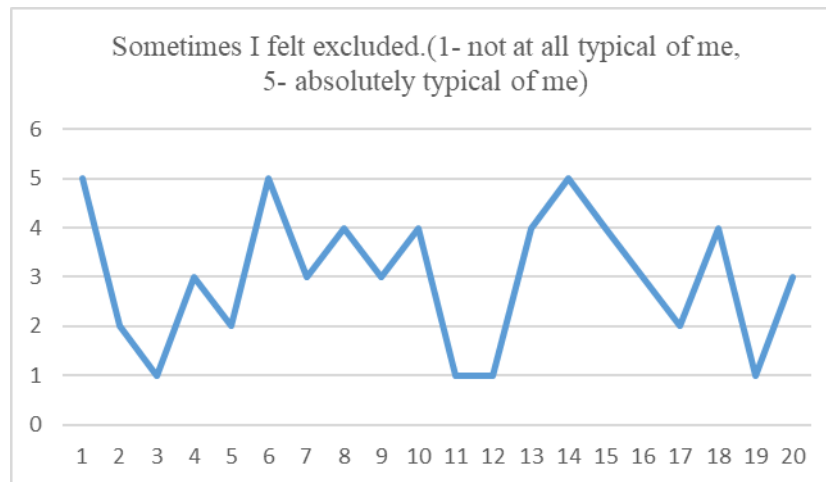


Figure 1: Feelings of exclusion. Source: own editing

So the next question was directed at their teachers, asking whether they had been helpful to them during their studies and whether they had received the extra fairness/help they needed. The average rating for this statement was 2.4, which suggests that unfortunately they did not receive the extra attention they needed.

At the end of the questionnaire, we gave the respondents the opportunity to give short answers about what they were proud of, some of which we include in our study, as they reflect the resilience that is also indicated in the main title:

"I have stood and stand my ground in life, and of course I am very proud of my family, my children and my little granddaughter."

"I am proud that I have successfully overcome many difficulties and that I am now living a largely happy life."

"I'm living a full life as it is! My partner in life loves me like this, I am a happy mother of 3 children (1 of them with cleft)!"

"I have learned a lot, I have managed to get a university degree."

The interviewing of persons with mild intellectual disability who were once students in a special education institution (Szabóné, 2022) was complicated by a number of factors. The most current of these is the one already reported by Kemény in a follow-up study in 1985, according to which successfully integrated persons concealed the location of their former studies from their workplace or even their spouse because of the possible stigma. Thus, sampling was mainly based on access, supplemented by a snowball method, which eventually reached 49 individuals.

From the results of the semi-structured life history interviews obtained through thematic analysis, only the information relevant to the central theme will be highlighted in this study. The central theme of the life stories is the difficulties that have been identified as obstacles to successful progress. A large proportion of them were related to the family, the primary socialisation arena. In many cases, the negative factors did not stand alone, but were a kind of negative spiral that brought new difficulties into the lives of the interviewees.

"Well, we were living in a very bad situation. My mother was beating, she was starving, we had to beg money from other people to live, because my dear mother refused to work..."

The negative narratives related to the school life were mostly still related to the mainstream institution and told of slower progress and increasing backwardness. A more prominent image was that of a lack of acceptance and inclusion, and of grievances about the work of teachers.

"They are (teachers). They felt you were stupid, you couldn't do it well. You're not good enough, and then classmates looked down on you. Well, because I wasn't that fast... Well, I had sleepless nights with him."

And for many, the stigma of being in a special education institution and the years spent there were also a challenge to overcome.

"I was ashamed to be ashamed, I sometimes denied where I came from."

"They said we were lemurs because we were called lemurs. And we were nuts."

"What was it that was so hard about it? That I was aware that it was an auxiliary school and not a regular school."

By highlighting these few ideas, we can also see the main difficulties that characterise the life paths that start from a special education institution. Since in current work we focus mainly on the work of the special needs teacher(s), we highlight that in contrast to the difficulties described above, the person and work of the special needs teacher(s) can be identified as a protective factor in most of the narratives.

"Well, it was completely different there. I loved Teacher P. and the other teachers. They were not angry, they were patient, they loved me."

"... and I think that for a child it is very important both the contact with the teacher and the opportunities that he/she gets. To show that you are not a zero. You may be different from the others, but you have more."

And success in school can have an impact not only on the stage but also on the stages of later life. The majority of the interviewees interviewed have gone on to further education, obtained a professional qualification and have been successful in the labour market. Many of them also reported satisfaction with their current life, despite previous difficulties, as an important "yardstick" of subjective well-being.

"I'm doing very well at the moment, no problems really. I have what I need, what I need, I don't need more."

"Super. What more do I need. I have housing, I have a serious girlfriend, I have a good fraternal relationship."

Through the presentation of these two small snippets of research, we can see that the teacher's personality, attitude and preparation are also a focus for successful social integration and individual well-being at school.

CONCLUSION

Pupils with special needs often face a number of barriers and challenges in their education, which affect their academic performance, social relationships, emotional well-being and future prospects. In coping with these difficulties, the role of an inclusive school environment and teachers can be decisive factors in determining whether these learners are able to shape their life path in a positive way. Teachers' attitudes and attitudes, which include empathy, patience and professionalism, are key determinants of the extent to which learners feel accepted and supported in the learning process (Vida, 2022, Pető & Ceglédi, 2012, Szabó, 2016).

An inclusive school environment (Varga, 2015), which is sensitive to different individual needs, can provide community experiences and educational opportunities that contribute to students' personal development and self-confidence. If educators are able to recognise the specific needs of special education cases and adapt their teaching methods accordingly, learners may be able to overcome difficulties, which in the long run can help them to succeed in life. Continuous positive feedback from teachers, a focus on development

and a supportive environment are all factors that promote students' success, not only in school but also later in the labour market and in social integration (Széll, 2018).

Working together in an inclusive environment, involving the joint efforts of pupils, teachers and parents, can create a positive vision in which special education cases can lead successful and independent lives. Creating equal opportunities is therefore not only an important task at the educational level, but also at the societal level, which in the long run benefits both individuals and communities (Varga, 2015). Therefore, it is the responsibility of educators to actively contribute to ensuring that all learners receive the support, opportunities and motivation they need to develop, as all of these can be key to achieving a positive life path later on.

COMPLETION

In our study, we sought to answer the question of whether the life paths of individuals from different groups with special educational needs can have a positive outcome despite the difficulties they experience. Using qualitative measurement tools (questionnaire, interview), we explored the experiences of the study and related them to current psychological state and satisfaction.

Although the sample size is small and the results are not representative, it is clear that the interviewees have experienced several difficulties during their school years (bullying, teasing, bad grades, neglect). Nevertheless, their current psychological state, their personal opinion and their satisfaction with their life give us information that the resilience factor is present in their lives. The results of the questionnaires and the interviews suggest that an inclusive school environment, the existence of equity and an accepting, inclusive and positive teacher attitude all influence students' resilience, which may also have an impact on their subsequent positive life course.

The key role of teachers can be to create a supportive, inclusive environment in which learners can build resilience. Using educational strategies that build on learners' strengths can help to develop a positive self-image and self-confidence, as well as emotional stability and problem-solving skills. Special education work is therefore not only focused on academic success, but requires a holistic approach in which the personal and social competences of learners are also emphasised. The ultimate aim of this process is to promote positive social integration. Learners who are able to withstand adversity, learn to adapt, manage change flexibly and cope with challenges are more likely to become adults who can participate effectively in society. Resilience is therefore not only a key to personal success, but also a prerequisite for social inclusion and active participation. Special needs education that consciously builds on the development of resilience can contribute to creating a future where learners with special educational needs can become full members of their communities and make a valuable contribution to the development of society.

REFERENCES

- [1] Balogh R. (2023) *Egy kisebbségi csoport társadalmi inklúziójának esélyei és lehetőségei*. In: n: Dőryné, Zábrádi Orsolya; Kurucz, Anikó; Varga, Balázs (szerk.) *Új irányok és lehetőségek a nevelés-, humán- és társadalomtudományok területén XXVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete Győr, Magyarország : Széchenyi Ist-*

- ván Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar (2023) pp. 224-230. , 7 p.
- [2] Barbara B. Levin, Lynne Schrum (2017) Every teacher a leader. Developing the needs dispositions. Knowledge, and skills or teacher leadership. Corwin
- [3] Bech P. Measuring the dimensions of psychological general well-being by the WHO-5. QoL Newsletter 2004; 32: 15-16
- [4] Berszán Lídia (2015) *Megküzdés és reziliencia? Amikor a kevesebb több.* Erdélyi Társadalom 13(1) p. 9-19. (online) <https://erdelyitarsadalom.ro/files/et25/et-bbu25-01.pdf> (02.04.2019.)
- [5] Buli-Holmberg J., Jeyaprabhan S. (2016) *Effective practice in inclusive and special needs education.* International Journal of Special Education. 31, no. 1, 119–134.
- [6] Ceglédi T. (2012) *Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier.* Szociológiai Szemle 22(2): 85–110.
- [7] Fernandes V. A., Alvarez P., Ugalde L., Tellado I. (2021) *Fostering the Social Development of Children with Special Educational Needs or Disabilities (SEND) through Dialogue and Interaction: A Literature Review.* Social Sciences 9(6):97 <http://doi.org/10.3390/socsci9060097>
- [8] Harðardóttir S., Júlíusdóttir S., and Guðmundsson H. S., Understanding resilience in learning difficulties: unheard voices of secondary school students, Child and Adolescent Social Work Journal. (2015) 32, no. 4, 351–358
- [9] Hardy I., Woodcock S. (2013) *Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit.* International Journal of Inclusive Education. Volume 19, p. 141-164 <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- [10] <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34450/szabone-pongacz-petra-phd%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [11] Johnson, E. S., Clohessy, A. B., & Chakravarthy, P. (2021). *A self-regulated learner framework for students with learning disabilities and math anxiety.* Intervention in School and Clinic, 56(3), 163–171. <https://doi.org/10.1177/1053451220942203>
- [12] Masten AS.(2008) *Ordinary magic. Resilience process in development.* American Psychologist. 2008;56(3) <http://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- [13] Parker J. and Folkman J., *Building resilience in students at the intersection of special education and foster care: challenges, strategies, and resources for educators,* Issues in Teacher Education. (2015) 24, no. 2, 43–62.
- [14] Pető, I., Ceglédi, T. (2012) *A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE).* Iskolakultúra, 12 (11). pp. 66-82. ISSN 1215-5233
- [15] Pikó B. – Hamvai Cs. (2012) Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. Iskolakultúra 12 (9) p. 24 – 33.
- [16] Pikó, B., Hamvai, C. (2012) Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 22(9), <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21303>
- [17] Regional Office for Europe WHO. Use of Well-Being Measures in Primary Health Care - The DepCare Project. Health for All, Target 12, 1998 <http://www.who.dk/document/e60246.pdf>
- [18] Sameroff, A., Katherine L. Rosenblum (2007) Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. Annals of the New York Academy of Sciences. Volume1094, Issue1, p. 116-124 <https://doi.org/10.1196/annals.1376.010>

- [19] Solymosi K. (2017) Fejlődés, szocializáció, környezet; Családi szocializáció. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris Kiadó. p. 40 – 76., 123 – 173.
- [20] Szabó Á. (2019) A szociális képességek nevelése. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. ELTE-BGGYK, Budapest. p. 389 – 396.
- [21] Szabó, D. (2016) Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21-36.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21786>
- [22] Szabóné Pongrácz, P. (2022) *Szegregált gyógypedagógiai oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében*. Doktori (PhD disszertáció). (02.11.2023.)
- [23] Széll K. (2018) Iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák. Belverde Kiadó, Szeged.
- [24] Varga A. (2015) A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- [25] Vida G. (2022) Róluk, de nélkülük. Kategóriák fogságában. (A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei). Soproni Egyetem Kiadó, Sopron.

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

<https://doi.org/10.36007/5062.2024.99>

BARANGOLJUNK AZ ÉJSZAKÁBAN! KERTÉSZ ERZSI: *ÉJSZAKAI KERT* (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

Beáta CSEH¹ – Adrienn KARVAI² – L. Patrik BAKA³

ABSTRACT

LET'S WANDER IN THE NIGHT! ERZSI KERTÉSZ: *ÉJSZAKAI KERT* [NIGHT GARDEN] (PACKETBOOK CHAPTER)

*This study not only summarizes the framework of the packetbook project but also outlines the experiential teaching method of Erzszi Kertész's fairy tale novel, *Éjszakai Kert* [Night Garden]. The work, in this form, functions as a teaching aid; it is an essential part of a continuously expanding literature packetbook, which discusses Kertész's novel through hermeneutical, experiential, theater pedagogical, and creative writing exercises. Regarding the fairy tale novel, it can be stated in advance that it aims to break down expectations towards the text, to build a personal mythology, and convey the latent network of relationships that define the order of the world. Through all these aspects, the work becomes engaging and worthy of inclusion in the process of literary education.*

KEYWORDS

packetbook chapter, experiential education, creative writing, worldbuilding, analogies, contemporary Hungarian children's literature, fairy tale novel

BEVEZETŐ

Jelen tanulmány két szakaszból épül föl. Az elsőben összegezzük a *Doboztankönyv-projekt* lényegi ösztönzőit, jellemzőit és vállalásait. Tesszük mindezt a szlovákiai irodalomoktatás legújabb reformtörekvéseinek fényében, előtérbe állítva a tanítandó szövegtankönyv hangsúlyeltolódásait, változásait. Az egyes doboztankönyv-fejezetek szervesen illeszkednek ebbe a folyamatba, és a mindenkori kortárs, a fiatal olvasókat megcélzó irodalomra vetülő fókuszukkal elősegíthetik az innovatív, élményalapú irodalomoktatás térnyerését. A dolgozat második fele egy ilyen doboztankönyv-fejezetet közöl, Kertész Erzszi *Éjszakai Kert* (2020) című művét dolgozva fel. A fejezet a Selye János Egyetem Tanárképző Karán szerveződő oktatásmódszertani műhely egyik eredménye, minek révén a pályájuk kezdetén álló fiatal tanárok is hozzá kívánnak járulni az irodalomtanítás megújításához, annak sikeréhez.

¹ Bc. Cseh Beáta, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék – Történelem Tanszék (hallgató), 129580@student.ujs.sk

² Bc. Karvai Adrienn, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék – Történelem Tanszék (hallgató), 129418@student.ujs.sk

³ PaedDr. Baka Patrik, PhD. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (adjunktus), bakap@ujs.sk

A SZLOVÁKIAI MAGYAR IRODALOMTANÍTÁS ÉS A DOBOZTANKÖNYV-PROJEKT

A Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, Tudományos és Sportügyi Minisztériuma és az Állami Pedagógiai Intézet 2022-ben tette közzé az *Oktatás a 21. században. Kiindulási pontok az általános iskolai tanterv változásaihoz* című dokumentumát (Pupala & Fridrichová et al., 2022), amely a szlovákiai oktatás reformtervezetéként, illetve a reform első állomásaként fogható föl (ŠPÚ, 2021a; 2021b). Eszerint a Nyelv és kommunikáció területén belül a hangsúlyok a kommunikációs képességek fejlesztésére, a szövegértésre, a sokszínűség elfogadását elősegítő gyakorlatokra és az élménypedagógiára kerülnek. Irodalomból a nehezen befogadható klasszikusok helyett azokat a kortárs alkotásokat kívánják előtérbe állítani, amelyek könnyen érthetők, és mivel a jelen kihívásaira reagálnak, eleve érdekesebbek a diákok számára. Mindenekelőtt ilyenek a gyermek- és ifjúsági irodalom művei, a populáris kultúra kötetei, valamint a diákok által hozott szövegek.

A reformterv törekvései zavarba ejtően összezsengenek a már évekkel ezelőtt megálmodott és elindított *Doboztankönyv-projekt*tal. A terminust a dobozregény fogalma ihlette, melynek esetében az olvasó dönti el, milyen sorrendben is halad végig a fejezeteken (vagy akár az oldalakon). A *doboztankönyv-fejezetek* a legfrissebb, a diákokhoz is közel álló irodalomra és alkotásokra fókuszálnak. Az egyenrangú tankönyvfejezetek egy fiktív dobozban helyezendők el, s az oktató és a diákok érdeklődése és választása szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók. Mindegyik fejezet az élménypedagógián alapul, az egyes kérdésköröket pedig csoportos, dráma- és projektpedagógiai, kreatív írásos és képzőművészeti gyakorlatok mentén tárgyalják.

A projekt eddigi eredményei a *Doboztankönyv. Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből* (Baka, 2023a) című alternatív irodalomtankönyvben kerültek összegyűjtésre. A munka egy olyan irodalomoktatási reformkonstrukció mindezidáig legfontosabb, de korántsem utolsónak szánt állomása, mely az Iskolakultúra hasábjain megjelent tanulmányban, *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* (Baka, 2016) című munkában került először bemutatásra. Az előzménydolgozat még a Szlovákiában 2015 szeptemberétől hatályos revideált oktatási program apropóján íródott (ROP I; ROP II; ROP III; ROP IV.), s annak mentén gondolta újra az irodalomoktatás mikéntjét, elsősorban a populáris, spekulatív fikciós irodalom olvasásnépszerűsítő lehetőségei felől. Előbb a magyar nyelvű irodalomoktatásra vonatkozó kárpát-medencei tanterveket ütköztette, a kortárs irodalomtól a régebbi irodalmak felé haladó tanítási alternatívákat vázolt, majd pedig a diákolvasók érdeklődésének tükrében gondolta újra a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját (Ábrahám, 2006; Bereck, 2009; Bernát, 2002; Gombos et al., 2015; Kiss, 2015). Zárásképp a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekezett, aminek révén az irodalom újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet (Deisler, 2014; H. Nagy, 2014; Hegedűs, 2014; Keserű, 2014). Ahogy azt a kérdéskör kapcsán Manxhuka Afrodita lényegre törően fogalmazza meg: „*A populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitörni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra. [...] Összehasonlítva a magyar tanterveket más európai tantervekkel, ilyen maximalizmussal sehol sem találkozunk. [...] Ezzel az irodalomszemlélettel elsősorban az a probléma, hogy nem veszi figyelembe a tanulók életkori sajátosságait. Ha a valódi cél a diákok olvasóvá nevelése, akkor mindenekelőtt élménnyé kell tenni számukra az irodalmat*” (Manxhuka, 2016, 67–68. o.).

A projekt legfontosabb elemét és egyszersmind eredményét mindazonáltal maguk a *doboztankönyv-fejezetek* jelentik. Ahogy fentebb már jeleztük is, a terminust a dobozregény fogalma ihlette, melynek esetében az olvasó dönt afelől, hogy milyen sorrendben halad végig a fejezeteken (Kisantal, 2012, 204. o.). Vagy még radikálisabban fogalmazva meg a dobozregény-ideát: olyan művek, melyek oldalai nincsenek összefűzve (tehát egy „dobozban” helyezendők el), és nincsenek ellátva oldalszámokkal sem. Egyedül az olvasó dönti el, milyen sorrendben olvassa őket, s így minden lehetséges elrendezés egy merőben más regényt hoz létre. A variációk száma természetesen véges, de rendkívül nagyszámú.

Az önálló doboztankönyv-fejezeteket is hasonlóan kell elképzelni. Mivel a kortárs irodalom kánonja (vagy kánonjai) az idő előrehaladtával a kritika értékítélete szerint változ(hat)nak, a legfrissebb, a diákokhoz is közel álló irodalmi alkotásokra kiélezett, egyenrangú tankönyvfejezeteket egy dobozban, mappában érdemes elhelyeznünk. Ezek aztán a diákok és az oktató érdeklődése és választása, valamint a kritika megerősítő visszhangja szerint cserélgethetők, előtérbe állíthatók vagy épp elhanyagolhatók. Ha tehát a tanár a flexibilisebb oktatási programok lehetőségeit kihasználva – mint amilyen a szlovákiai magyar – elkülönít tíz-tizenöt órát a populáris irodalomra, s rendelkezésére áll mondjuk hatvan doboztankönyv-fejezet, úgy a diákok bevonásával kiválaszthatja, hogy melyik tizenöt lesz az, amelyeket az oktatás során alkalmazni fognak. Amennyiben a projekt nem szakad meg, és a korpusz folyamatosan bővülni fog, úgy feltételezhető, hogy mindig lesznek olyan fejezetek, amelyek a diákok szerint leginkább aktuális, érdekesítő művekre koncentrálnak majd. Mindez biztosíthatná a mindenkori készenlétet és korszerűséget, különösen, ha az egyes fejezetek idővel egy online fórumon válnának szabadon hozzáférhetővé, akár vetíthető háttéranyagokkal megtárgyaltva.

Az előzménytanulmány egyik legfontosabb pontja az a felhívás volt, ami a munka záró részében került megfogalmazásra: „Az egyetemi katedrák és kutatócsoportok nyílt szellemiségű tagjai tehát úgy tehetnek a legtöbbet a [populáris, gyermek- és ifjúsági irodalom] helyzet[ének] megváltoztatásáért, hogy rövid (sic!), lényegre törő és mégis széleskörű információbázist integráló doboztankönyv-fejezeteket készítenek, és tesznek közzé az erre alkalmas pedagógiai fórumokon és folyóiratokban, szemelvényekkel, feladatokkal, illetve gyakorlatokkal ellátva, melyek modernizálhatják és dinamizálhatják irodalomoktatásunk állóvizét” (Baka, 2016, 110. o.).

Innen nézve a dolgozat egy merőben új kutatási projektet és horizontot körvonalazott, melynek kiaknázásával a mindennapjaink változásaira legdinamikusabban reagálni képes spekulatív fikciós, gyermek- és ifjúsági irodalom oktatási folyamatba való integrálása sikerrel mehetne végbe – talán nem is csak szlovákiai magyar fronton. A jelzett művekre fókuszáló doboztankönyv-fejezetek pedig az oktatás folyamatát élénkítő, játékos feladatok mellett – noha a „magolós irodalom”-tól való eltávolodásnak kétségkívül ez lehet az egyik leginkább gyümölcsöző útja – kiaknázhatnák ezen alkotások interdiszciplináris jellegét is, tudomány- és tantárgyközi térben helyezve el tárgyukat. Az irodalom így megszűnhetne az iskolai tantárgyháló valamelyik végpontjának lenni, helyette pedig annak egyik gócpontjává, ha nem rögtön középpontjává válhatna. Ezt az egyes regények zsánerjellege által eleve dinamizált tudományterületek összekapcsolása kétségkívül elősegíthetné. Az irodalom révén így építhetnénk függőhidakat az egyes diszciplínák és az egymástól sokszor sajnos túlfüggően kezelt tantárgyak közé. Napjaink legfejlettebb oktatási rendszerének, a finn-modellnek tantárgyhátér-lebontó törekvései egyébként is efelé mutatnak, s ezt erősítik a befogadóközpontú, gyakorlatorientált nyugat-európai irodalomoktatási stratégiák is (Gordon Győri, 2006; Kerber, 2009). Hát mi miért ne tehetnénk meg a saját lépéseinket – épp az irodalomoktatás hídfőállása felől?

Ugyanezen képlet részeként a spekulatív fikciós művek jelentősége tovább erősödik, ha a tanítás során hajlandóak vagyunk az irodalom médiumának tartományain túlra tekinteni, hiszen a mozivásznon vagy a számítógépes játékok virtuális világaiban mára egyértelműen övék a főszerep. Az olyan univerzumok, mint a *Star Wars*, *A Gyűrűk Ura*, a *Harry Potter*, *A tűz és jég dala*, *Az ember a Fellegvárban*, *Az éhezők viadala* vagy a *Warcraft* alapjaiban határozzák meg a tágabban értelmezett jelen populáris kultúráját. Különösen széles körben ismeretek és markánsan jelen vannak a mindennapjainkban. Feltételezhetően nem létezik olyan üzlet, ahol ne lehetne *Star Wars* vagy *Harry Potter* logóval ellátott figurát, tolltartót, pólót vagy akár tejet vásárolni. Ezen túl több médium felől is hozzáférhetők, bejárhatók és megismerhetők, s a legtöbb esetben nem pusztán adaptációk, hanem transzmediális világok. Utóbbi azt jelenti, hogy könyv, film, számítógépes- és szerepjáték, az alternatív univerzumhoz tartozó térképek és más kiegészítők együtt gazdagabb ismereteket, több érzékre kiterjedő átélést biztosítanak egy-egy világ kapcsán (Maj, 2015, 83–96. o.), mint teszik önállóan. Henry Jenkins meghatározását is integrálva Keserű József ekként definiálja a jelenséget: „»A transzmediális történetmondás egy olyan folyamatot jelenít meg, amelynek során a fikció lényegi elemei többszörös közvetítő csatornákon keresztül szóródnak szét szisztematikus módon, azzal a céllal, hogy egy egységes és összhangba hozott szórakoztató élményt tegyenek lehetővé. Ideális esetben minden médium a maga módján járul hozzá a történet kibontakozásához« [Jenkins, 2007]. Némileg egyszerűbben fogalmazva: a transzmediális történetmondás ugyanabban a diegetikus világban játszódó történetek elmesélését jelenti különböző médiumok segítségével” (Keserű, 2017, 28. o.). Egy transzmediális univerzum megteremtői tehát a világ egyes elemeinek különböző médiumokban való megjelenítése, és a más közegben már lefektetett alapok figyelembevételére révén azt a hatást – illúziót – keltik, hogy végig ugyanabban az univerzumban vagyunk, az egyik-másik médiumban megjelenő plusz információk, vagy akár újabb történetvonalak pedig így a teljes világ kiterjesztéséhez járulnak hozzá (Keserű, 2017, 29. o.).

Noha mára az említett univerzumok mindegyike több platform felől is elérhető, nem mindegyik jelent meg először irodalmi alkotásként. A *Star Wars* például filmként, a *Warcraft* pedig PC stratégiai játékként kezdte bontogatni a szárnyait. Mi magunk nem ismerünk olyan szépirodalmi alkotást, melynek eredője valamely más mediális közeg volna... Már csak ezért is bátran kijelenthető, hogy az egyes médiumok közti markáns kommunikáció mindenekelőtt a spekulatív fikciós és populáris irodalom, valamint az ezekkel sok esetben átfedést mutató gyermek- és ifjúsági irodalom sajátja. Mondhatni, ezek az alkotások ismerték fel és aknázták ki először a transzmedialitásban rejlő lehetőségeket. Esetükben a nyelv, a karakterépítés és a cselekmény mellett mindenekelőtt tehát a világépítés bír központi szereppel, ami új elemzési lehetőségeket biztosít a kutató számára, különösen, ha más tudományterületek felé is megnyitja az értelmezés terét. Mindez pedig tovább erősíti az idevágó szövegek interdiszciplináris térben való értelmezhetőségét és taníthatóságát (Baka, 2023a, 7–9. o.).

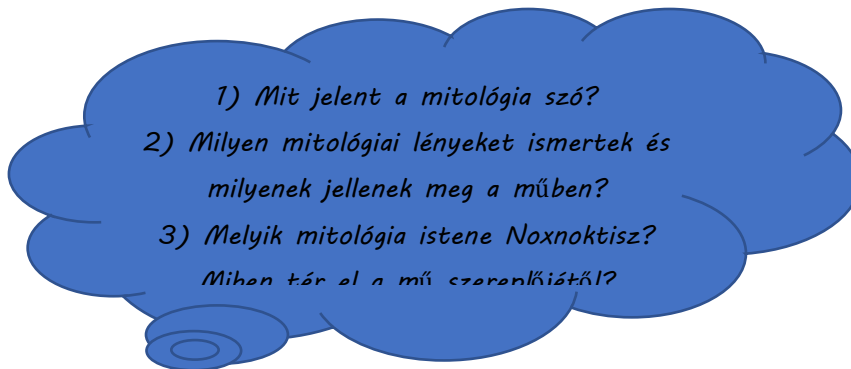
Az így körvonalazott keretbe illeszkednek a fentebb említett *Doboztankönyv* (Baka, 2023a) fejezetei, melyek nemcsak élménypedagógiai módszereik, de témáik tekintetében is kifejezetten eklektikusak. Az első J. K. Rowling *Varázsvilágának* nemzetiszocialista analógiáit állítja előtérbe. A második Lakatos István *Dobozvárosa* révén mutat rá a világok konstruálásának mikéntjére, párhuzamosan inspirálva a transzcendencia és a DIY-technikák által. Kleinheincz Csilla *Ólomerdője* apropóján a népmesék továbbélése és az azok világrendjét átható szemet szemért elv kerülnek tárgyalásra. Csurgó Csaba *Kukoricza* című nagyregénye Petőfi János vitézét írja újra egy autoriter, izolacionista Magyarországon, a vele foglalkozó doboztankönyv-fejezet pedig az újraírások és a nacionalizmus alapjellemezőivel is számot vet. Huszti Gergely *Mesteralkók* duológiája révén a szereplők szerint változó, nagyon is más világlátás, főként pedig nyelvhasználat kerülnek előtérbe. Jeff VanderMeer *Déli végek*-trilógiája

az idegenségtapasztalattal szembesít, ami a weird-műfaj egyik alapjellemezője. Brandon Hackett munkája, *Az ember könyve* hard-sf környezetben tesz hasonlót, és kérdez rá test és szellem elválaszthatóságára/elválaszthatatlanságára, az önazonosság és a test határainak problematizálásával. Külön fejezet foglalkozik a steampunk zsáner gőzalapú világával, ahol a napjainkban is ismert technikai eszközöket gőzgépek hajtják, a társadalom viszonyrendszere viszont inkább a viktoriánus korét idézi. Egy másik szakasz pedig az alternatív történelem műfajára fókuszál, melynek alapkérdése, a „mi lett volna, ha?” nemcsak mindennapjaink minden egyes másodpercében, hanem a történelem nagy fordulataiban is ott rezonál. Ben H. Winters *Földalatti Légitársasága* is ezen a kérdéson alapul, kisiklatva az amerikai polgárháború általunk ismert eredményét, minek révén egy olyan jelent generál, ahol még mindig legális a borszínen alapuló rabszolgaság. A könyvben szereplő munkák, valamint a projektbe bekapcsolódott Baka Vida Barbara weird irodalom, illetve kortárs magyar fantasy kapcsán jegyzett doboztankönyv-fejezetei (Vida, 2017a; 2017b; 2018) mindezidáig több különböző fórumon és formában is napvilágot láttak már.

Ezek körét bővíti az alább olvasható doboztankönyv-fejezet is, melynek középpontjában a kortárs magyar gyerekirodalom egyik jeles alkotása, Kertész Erzsébet *Éjszakai Kert* (2020) című műve áll. A filozofikus (Petres Csizmadia, 2015, 155. o.), egy cselekményszálra felfűzött (Bárdos, 2013, 73. o.) meseregény kapcsán előzetesen is kijelenthető, hogy a szöveggel szembeni elvárások lebontásában, egy magánmitológia kiépítésében, valamint a világrendet meghatározó, látens kapcsolatháló érzékeltetésében érdekelt. A mű mindezek által érdekessé, és az irodalomoktatás folyamatában való szerepeltetésre is érdemessé válik. Az itt következő, Cseh Beáta és Karvai Adrienn által kidolgozott szakasz egyszerre tankönyvfejezet és élménypedagógiai feladattár, amely Kertész könyvét hermeneutikai, élmény- és drámapedagógiai, valamint kreatív írásos gyakorlatokkal fűszerezve tárgyalja. A doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló tanulmány Baka L. Patrik *Nyomozás helyett magánmitológia-építés* című munkája, mely az Irodalmi Szemle 2023/4-es számában jelent meg (Baka, 2023b); jelen dolgozat bibliográfiája elsőrendűen ezen elemzőszöveg szakirodalmá által meghatározott.

BARANGOLJUNK AZ ÉJSZAKÁBAN! – KERTÉSZ ERZSI: *ÉJSZAKAI KERT* (DOBOZTAN-KÖNYV-FEJEZET)

Kertész Erzszi meseregénye, az *Éjszakai Kert* nagyon sok szempontból érdekes. Egyrészt, mert áthatja a **mitológia**, másrészt, mert egy **saját világrendet** épít fel, és azért is, mert



mindeközben egy **nyomozás** miatt is izgulhatunk.

1. ábra: Kérdések a mitológia kapcsán
Forrás: a szerzők produktuma

A mű elején rögtön érezhető a feszültség, **ahogy Senora Cupapanas (Csupapanasz) végigsétál a Tisztasor utcán, azzal a céllal, hogy felkérje a város két legjobb detektívjét, Miss Spontán Teóriát és Mr. Korrekt Tódort, hogy leleplezzenek egy bűntényt. Egy rablást, amit a Senora ellen követtek el.**

Városunk Legjobb Detektívjei

„Ebből a feliratból mindjárt az is kiderül, hogy a jó szenyora miért rágja már öt perce tanácstalanul a szája szélét, és igazgatja aranyosan csillogó, futástól szétzilálódott kontyát bosszúsan a dupla küszöb előtt. Tanácstalan-sága teljes: Vajon hova kopogjon be? Melyik ajtót válasz-sza?” (Kertész, 2020)

2. ábra: Városunk Legjobb Detektívjei
Forrás: idézet az elemzett regényből

Győzzük meg Senora Cupapanast!

Az osztályból kiválasztunk 3 embert Teória, Tódor és Senora Cupapanas szerepére.

Az első kettőnek az lesz a feladata, hogy meggyőzzék a Senorát, hogy ők a legalkalmasabbak a munkára!

Érveket mondhatnak a történet, a szereplők neve, de a saját tulajdonságaik alapján is.

3. ábra: Győzzük meg Senora Cupapanast! – Érvelési stratégiák
Forrás: a szerzők produktuma

Már ekkor feltűnik a regény két fontos tulajdonsága. Az egyik, hogy a műben **kulcsfontosságú szerepet fognak játszani a beszélőnevek**. A másik pedig, hogy a következő oldalakon egy gyerekkrimire számíthat az olvasó. De ahogy faljuk a sorokat, észrevesszük azt is, hogy a beszélőnevek egyre fontosabb szerepet kapnak, a gyermekkrimi jelentősége azonban fokozatosan háttérbe szorul. A mű tulajdonképpen egyre jobban kizökkenti a krimi műfaji elvárásait. Először azzal, hogy egy mesterdetektív helyett kettőt szerepeltet, akiknek ráadásul segítő társuk sincs. Sőt, egymás vetélytársainak számítanak, és egy kis fizetésért bármilyen munkát elvállalnak. Jó példa a könyvben szereplő hihetetlen bűntény. Hiszen a **Senorától nem mást loptak el, mint a szeretett kerti dísztavát!** Koi pontyostul, fülemüleszittyóstul és békástul... szóval mindenestül. Végül pedig azzal tér el a történetünk a krimi műfajától, hogy az Éjszakai Kertben nem igazán a nyomozás lesz a fontos, hanem az új, ismeretlen és ijesztőnek tűnő világ megismerésére, a kertmester útmutatása szerint.

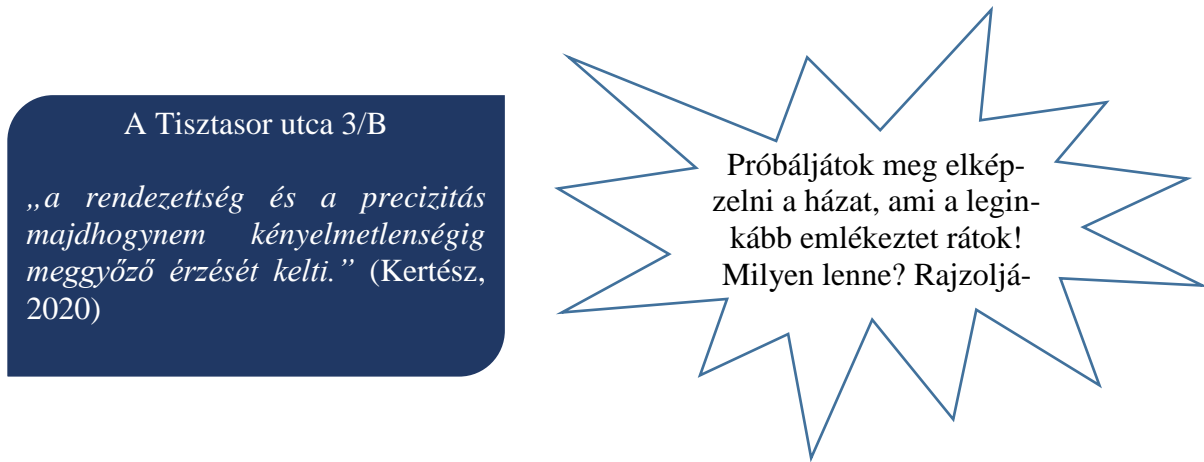
Vajon kinek a naplója lehet?

Képzeld magad a kert egyik lakójának helyzetébe, és írd meg egy naplóbejegyzést arról, hogy hogyan érintett a tavasz elmaradásának híre!

A többiek próbálják meg kitalálni, kinek a szemszögéből íródott a napló!

4. ábra: Vajon kinek a naplója lehet? – Kreatív írásos feladat
Forrás: a szerzők produktuma

A két mesterdetektívünk, Tódor és Teória teljesen egymás ellentétei. Tódort úgy ismerhettük meg, hogy egy nagyon finom, elegáns úriember, aki munkájában és életében is nagyon kimért, precíz, rendezett és komoly, amit a háza is elárul a maga szürkeségével:



5. ábra: Az én házam, az én jellemem – Képzőművészeti és önismereti feladat
Forrás: a szerzők produktuma, azon belül idézet az elemzett regényből

A két detektívünknek nemcsak a házuk különbözik, hanem a gondolkodásuk, viselkedésük is. **Teóriát a megérzések, a kíváncsiság vezérli, Tódort pedig a felnőttekre jellemző logika, ami a viselkedésében is megmutatkozik** (Kaiser, 2021). **A történet során észrevehetjük, hogy Teória teljesen elmerül a kertmester meséiben és át is tudja érezni azokat, de Tódort kizárólag a feladata érdekli.** Beszédükben is megmutatkoznak a különbségek. Teória beszédstílus csacska, élénk és ragyogó, míg Tódoré kimért és hivatalos. A görög teória szó jelentése elmélet, a Tódor névről viszont inkább Kármán Tódor, a híres gépészmérnök, matematikus juthat eszünkbe (Pataki, 2021).

Milyen fajta vízínövény volt?

„– kérdezi szigorúan Tódor, és a mellényzsebéből jegyzetfüzetet húz elő. – Mármost aminek ön a nyomára bukkant a... abban... a... bizonyos utcában.

– Fülemüleszittyó – szipogja a szenyora. – Gyönyörű példány.

– Ez a neve? – kacag Teória, mire Tódor félhangosan feljegyezi a jegyzetfüzetébe: *Juncus articulatus, persze.*” (Kertész, 2020)

4) Vajon a mi világunkban létezik is a fülemüleszittyó? Keresgéléshez szabad használni a netet is 😊

5) Milyen állatok, illetve növények fordulnak elő a mi kertjeinkben?

6) Ti hogyan képzelitek el a saját Éjszakai Kerteteket?

6. ábra: Kérdések nem csak a fülemüleszittyó kapcsán
Forrás: a szerzők produktuma, azon belül idézet az elemzett regényből

Ha az Éjszakai Kertre szimbólumként, jelképként tekintünk, akkor legelőször a világ juthat eszünkbe róla, hiszen ahogyan a két detektívünk átlép a kert kapuján, egy teljesen más „dimenzióba”, világba juthatunk el a megszokott világunk helyett. Persze vannak azért hasonlóságok is a mi megszokott világunkkal. Például, hogy bizonyos **természeti folyamatok ugyanúgy zajlanak. Ilyenek az évszakok is** (Pataki, 2021). Az Éjszakai Kert tulajdonképpen a mindenség és a változás helyszíne. A kert kapuján átlépve találkozunk a közvetkező meghatározó szereplőnkkel, Noxnoktisszal, az Éjszakai Kert kertmesterével, aki a szereplők szerint úgy néz ki, mint egy madárijesztő. Ő kalauzolja végig detektívjeinket – és bennünket, olvasókat is – az Éjszakai kertben.

Rajzold meg saját képregényhősöd!

Tódor visszatér a kert világába, és ott újabb szereplőkkel találkozik. Te milyen karaktert, mitológiai személyt helyeznél bele a történetbe, ha az folytatódna? Rajzold meg az ő rövid történetét egy képregényben!

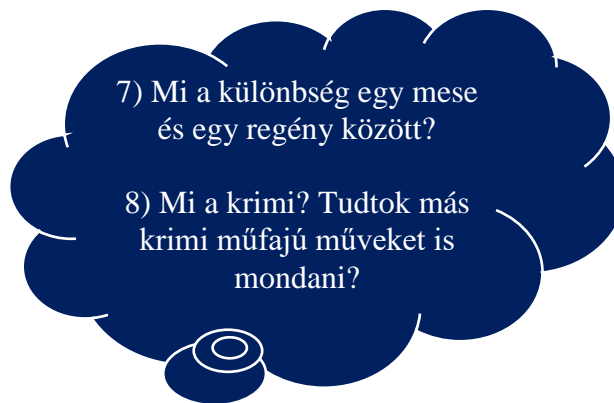
(digitális és hagyományos eszközöket egyaránt szabadon használhatod)



7. ábra: A történet folytatódik – Továbbírás eltérő mediális környezetben
Forrás: a szerzők produktuma

Noxnoktisz Tódor számára teljesen unszimpatikus, de Teória számára nem. **Ő lesz az iránytű, amit a kertbe lépve az is jelez, hogy teljesen átveszi a mesélő szerepét.** Noxnoktisz személye végig megfoghatatlan, de a szerepe, bölcsessége és ereje, valamint vándorkalapja és palástja miatt Gandalf vagy Dumbledore is eszünkbe juthat róla (Pompor, 2012).

A kert mesterének isteni szerepkörét erősíti latin hangzású neve is, amit az éjszaka szó megkettőződéséeként, a „nox noctis” alapján pedig éjek éjeként fordíthatnánk. De ha jobban belegondolunk, ez a név azonban a nappalt is jelentheti: a fényt az éjszakában vagy az éjszaka után (Pataki, 2021). Ha pedig Noxnoktisz az istenivel/Istennel, akkor a kertje a Paradicsommal lesz azonosítható, amire jelképesen a könyv zárlatának számos szöveghelye utal.



8. ábra: Kérdések a meséről, a regényről és a krimiről
Forrás: a szerzők produktuma

A nyomozás Noxtoktisz meséi miatt fokozatosan háttérbe szorul. A történetek által pedig **különleges népcsoportokkal, lakókkal és munkakörökkel ismerkedhetünk meg.** Az pedig nagyon is emberi, hogy természetesen minden lakó a saját maga munkáját tartja majd a legfontosabbnak. Például már a történet elején megismerhetjük a **Rezzenéstelen Pillantású Macskát**, aki mindent lát, ami a kertben történik (Boldog, 2021; Gajdó, 2021; Papp, 2021). Sőt, még az olvasót is, hiszen éjszaka a könyv borítóján is világít a szeme.

Macskaplakát!

Rendeződjeteek 4-5 fős csoportokba!

*Egy nagyobb rajzlap (A2, A3) közepére írjátok fel nagybetűkkel a **MACSKA** szót!*

A szó köré írjátok jellemzőket a macskákról (általános információk, megítélése a különböző kultúrákban és mitológiában)

Képeket és rajzokat is használjatok!



9. ábra: Minden, amit a macskákról tudni lehet – Brainstorming és montázstechnika
Forrás: a szerzők produktuma, azon belül illusztráció az elemzett regényből

Megismerhetjük a **Rügyeknek Éneklőket**, akik épp a tavaszt és a megújulást hozzák el a Kertbe az énekükkel. Igaz, munkájuk elvégzéséhez bátorságot kell mutatniuk, illetve hinnük kell a tavaszban. Éppen úgy, ahogy nekünk is hinnünk kell magunkban és a céljainkban ahhoz, hogy sikeresek lehessünk. De a kertben élnek a **Varjakat Vigasztalók** is, akik a feketesínű szárnyasokat nyugtatgatják, amire ugyancsak nagy szükség van, hiszen ők a tél hírnökei. Reményt adnak nekik, hogy hamarosan újra eljön majd a tél. **Noxnoktisz** szerint nekik van a legnehezebb munkájuk a Kertben, hiszen egy varjút csak az igazán hozzáértők és érzékenyek tudnak megvigasztalni. Hiszen ha elrontják, abban az évben ott marad egy darabka tél a kertben, és felborul az egyensúly.

„Először tehát legyőzte magában a lustaságot, és odasétált a legközelebbi fához. Aztán legyőzte magában a hidegtől való borzongást, és karját kitérve átölelte a fa törzsét. Azután legyőzte magában a kedvetlenséget, és elénekelt oda és vissza a hangskálát. Ezek után legyőzte magában a varjaktól való idegenkedését és félelmét, majd behunyta a szemét, hogy átszellemültebb legyen a dala. A legeslegvégén pedig legyőzte magában a ború előszelét, hogy talán nem is sikerül a rügyfakasztás, és amikor ez mind megvolt, dalra fakadt.” (Kertész 2020)

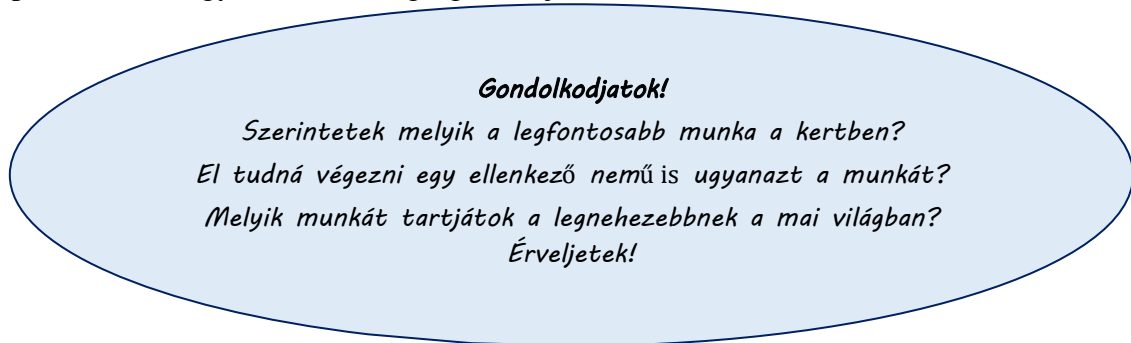


10. ábra: A Rügyeknek Éneklők
Forrás: a szerzők produktuma, azon belül idézet és illusztráció az elemzett regényből



11. ábra: *Énekeljünk, akár a Rügyeknek Éneklők!* – Ének
Forrás: a szerzők produktuma

A következő csodás foglalkozás, amivel megismerkedhetünk, a **Sziromszámlálóé**, aki a lehullott szirmokban látja a jövőt, és várja a szerelmét. De a sors úgy hozza, hogy soha nem hull páros szirm, így talán a boldogsága sem jön el soha.



12. ábra: *Győzzük le a félelmeinket!* – Csoportos problémamegoldás és érzékenyítés
Forrás: a szerzők produktuma

Mint látható, a legtöbbjüknek a szó szoros értelmében kell vennünk a foglalkozását. Ilyen például **A Lány Aki Lehazudja a Csillagokat az Égről**. Ő is azt bizonyítja, hogy jobban tesszük, ha vigyázunk a hazugságokkal. Hiszen ahogy az egyiket másik követi, a végén még csillagok is hullhatnak.

Különleges szereplő **Azaki** is (**Az Aki a Fejetetején Áll**), aki onnan kapta a nevét, hogy mindig egy másik nézőpontból látja a világot, egy másik nézőpontot képvisel.

Több szereplőről kiderül, hogy a külvilágból kerültek be az Éjszakai Kertbe. Valószínűleg azért, hogy ott találják meg az életcéljukat – ilyen például a Levélhordó is.

Győzzük le a félelmeinket!

Alkossatok ötfős csapatokat.
Mindenki (szigorúan név nélkül) írja rá egy cetlire a saját legnagyobb félelmét, aztán gyűrjétek össze.
Ezután egyesével húzzatok, és próbáljatok megoldást találni: hogyan győzhetnének le azt a félelmet?

13. ábra: Kérdések és dilemmák – Érveléskultúra
Forrás: a szerzők produktuma

A mesehősök történetei úgy kapcsolódnak össze, mint egy hálózat: minden történet végén utalás esik a következő szereplő történetére, amit nemsokára meg is ismerhetünk (Barabási, 2022). Nyomozásra ritkán van alkalom. Hiszen a történet nagy része a világépítésre figyel. A történet végén mégis fény derül a bűntényre, bár a megoldás végig ott volt a nyomozóink szeme – és a mi szemünk – előtt. Tódor elviszi a kerti tavat a Senorának, Teória viszont ott maradt a kertben. De bármennyire is próbál ellenállni, Tódort is visszahívja a kert (Boldog 2021; Gajdó 2021).



14. ábra: Kertész Erzsébet: Éjszakai Kert
Forrás: az elemzett regény borítója

A műben a kísérteties Éjszakai Kert egyre barátságosabb helyé válik. Így azok az olvasók is, akik esetleg félnek a sötétségtől (értsünk bármit is alatta), fokozatosan elkezdik megismerni annak szépségeit is (Kaiser 2021). Ehhez járul hozzá a mű remek humora is. A történet végén elgondolkodhatunk, hogy vajon Tódor miért megy vissza az Éjszakai Kertbe, és hogy Teória miért maradhatott ott? Illetve azon is, hogy mi szívesen visszatérnéne oda?

„És ha jobban belegondol, mégiscsak tűrhetetlen, hogy nem tudja, hogyan végződik a Szíromszámláló és a Meghasadt Hajnal története. Úgyhogy... muszáj visszamenni. Nincs mese. Igen, holnap visszamegy. A történet miatt. A történet és a paradicsomok miatt. Igen. Nincs mese. Főleg a paradicsomok miatt” (Kertész 2020)

15. ábra: Kivezetés a szövegből
Forrás: idézet az elemzett regényből

ÚTMUTATÓ A FEJEZETHEZ (MEGOLDÓLAP)

- ☞ 1. kérdés: A mitológia szó (a görög történet, legenda és beszámoló, beszéd szavakból tevődik össze) tulajdonképpen a mítoszok továbbmondását jelenti. Olyan történeteket, amelyeket egy bizonyos kultúra igaznak hisz, és amelyekben természetfeletti események, személyek, lények szerepelnek.
- ☞ 2. kérdés: Macska, Varjú
- ☞ 3. kérdés: Nüx / Nox az éj istennője. Abban tér el a mütől, hogy a műben szereplő Noxtoktisz férfi.
- ☞ 4. kérdés: Fülemüleszittyó: <http://www.botanikaiforum.com/g1156-J-articulatus-L-fuelemueleszitty-oacute.html>
- ☞ 7. kérdés: Különböznek például a terjedelmükben. A mesében korlátozott számú szereplő fordulhat elő, míg a regényben több szereplő is, akiknek nincs különösebb jelentőségük. A mesében inkább a cselekményszál a fontos, míg a regényben a szereplők jellemfejlődésén is keresztülmennek. A mesében a nyelvezet is egyszerűbb, míg a regény sajátos nyelvi megoldásokat, újszerű poétikát is működtethet.
- ☞ 8. kérdés: A krimi elnevezése a latin crimen, azaz „bűn” szóból származik. A krimi – vagy más néven bűnügyi regény – az epika (elbeszélő irodalom) egy népszerű tematikus műfaja, amely a bűntények felderítésével, elkövetésük bemutatásával, illetve lélektani indítóokaik vizsgálatával, valamint a bűnözők, nyomozók („detektívek”) és bűnügyi rendőrök világával foglalkozik. A krimik formai műfajuk szerint döntően regények, ritkábban elbeszélések vagy drámák. Ismert krimiírók: Agatha Christie, Jo Nesbo stb.

MEGJEGYZÉS

Baka L. Patrik a dolgozat írásának idején a Nemzetközi Visegrádi Alap ösztöndíjában (International Visegrad Fund, 2023–2024, No. 52310166), valamint a Tempus Közalapítvány által gondozott Fiatal oktatói ösztöndíjban (2023–2024, No. HTP578JPV2024) részesült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Ábrahám M. (2006). 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(1), pp. 3–23.
- [2] Baka L. P. (2016). A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, 26(6), pp. 103–114.
- [3] Baka L. P. (2023a). *Doboztankönyv. Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely.
- [4] Baka L. P. (2023b). Nyomozás helyett magánmitológia-építés (Kertész Erzs: *Éjszakai Kert. Misztikus meseregény*, Zsoldos Réka illusztrációival). *Irodalmi Szemle*, LXVI(4), pp. 90–94.
- [5] Barabási A.-L. (2022). *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Open Books, Budapest.
- [6] Bárdos J. (2013). A meseregény műfaji sajátosságai. In Bárdos J. & Galuska L. P. (Eds.), *Fejezetek a gyermekirodalomból* (pp. 69–79). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- [7] Bereck Zs. (2009). Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól. (2024.09.20.) *Fórum Kisebbségkutató Intézet*. <http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/>
- [8] Bernát A. (2002). Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban. (2024.09.20.) *MKKE-TÁRKI Rt.* <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf>
- [9] Boldog D. (2021). Mesterdetektívek az éjszakában. Kertész Erzs: *Éjszakai Kert*. (2024.09.20.) *Égigérő* <https://egigero.hu/mesterdetektivek-az-ejszakaban#sthash.0VG9v3W7.dpbs>
- [10] Deisler Sz. (2014). Meteorológia az irodalomórán. In Erdélyi M. (Ed.), *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei* (pp. 78–101). Gondolat Kiadó, Budapest.
- [11] Gajdó Á. (2021). A Rezenestelen Pillantású Macska Birodalmában. (2024.09.20.) *Bárka online* <http://www.barkaonline.hu/papirhajo/7759-gajdo-agnes--a-rezenestelen-pillantasu-macska-birodalmaban>
- [12] Gombos P., Hevérné Kanyó A. & Kiss G. (2015). A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 65(1–2), pp. 52–66.
- [13] Gordon Győri J. (2006). Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In Sipos L. (Ed.), *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* (pp. 100–112). Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- [14] H. Nagy P. (2014). Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In Erdélyi M. (Ed.), *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei* (pp. 13–54). Gondolat Kiadó, Budapest.
- [15] Hegedűs N. (2014). A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In Erdélyi M. (Ed.), *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei* (pp. 55–77). Gondolat Kiadó, Budapest.
- [16] Jenkins, H. (2007). Transmedia Storytelling 101. (2024.09.20.) *Confessions of an Aca-Fan* http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

- [17] Kaiser Zs. [2021]. Mesés idegenvezető a sötétben. (2024.09.20.) *Könyves Magazin* https://konyvesmagazin.hu/bookline_kids_gyerek/hubby_korhatar_nelkul_kerteszh_erzsi.html
- [18] Kerber Z. (2009). A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. (2024.09.20.) *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – OFI* <http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom>
- [19] Kertész E. (2020). *Éjszakai Kert. Misztikus meseregény*. Ill. Zsoldos R. Cerkabella Könyvkiadó, Szentendre.
- [20] Keserű J. (2014). Hogyan olvassunk rémtörténe-tekét? In Erdélyi M. (Ed.), *Az irodalomoktatás új kihívásai. A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei* (pp. 102–122). Gondolat Kiadó, Budapest.
- [21] Keserű J. (2017). A Falon innen, a papíron túl. *A tűz és jég dala* transzmediális világa. *Prae*, 19(2), pp. 23–30.
- [22] Kisantal T. (2012). Nehéz, szürke nappalok. (2024.09.20.) *Jelenkor online* <http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/2537/nehez-szurke-nappalok>
- [23] Kiss K. (2015). Kedvelt olvasmányok a kötelező olvasmányok? In H. Nagy P. & Keserű J. (Eds.), *A párbeszéd eleganciája. Köszöntő kötet Erdélyi Margit tiszteletére* (pp. 267–276). Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.
- [24] Maj, K. (2015). Transmedial World-Building in Fictional Narratives. *Image, Special Issue: Media Convergence and Transmedial Worlds (Part 3)*, 22(7), pp. 83–96.
- [25] Manxhuka A. (2016). Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*, 26(6), pp. 67–68.
- [26] Papp S. Zs. (2021). Az eltűnt tó rejtélye. (2024.09.20.) *Könyvterasz* <https://konyvterasz.hu/az-eltunt-to-rejtelye/>
- [27] Pataki M. L. (2021). Fény és sötétség. Izgalmas szimbólumok, élvezetes felolvasás. (2024.09.20.) *Mesecentrum* <https://igyc.hu/mesecentrum-kritikak/feny-es-sotetseg.html>
- [28] Petres Csizmadia G. (2015): *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- [29] Pompor Z. (2012). Az Év Gyermekkönyve 2011-díj – Pompor Zoltán Lakatos István Dobozváros című könyvéről. (2024.09.20.) *Magvető* <https://magveto.hu/index.php?action=hir&id=905>
- [30] Pupala, B., Fridrichová, P., et al. (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav, Bratislava. <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>
- [31] [Revideált oktatási program az általános iskolák számára (ROP I.)]. (2016.01.01.) *Minedu* <https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf>
- [32] [Revideált oktatási program a nyolc-osztályos gimnáziumok számára (ROP II.)]. (2016.01.01.) *Minedu* <https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf>
- [33] [Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára (ROP III.)]. (2016.01.01.) *Minedu* <https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf>
- [34] [Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számára (ROP IV.)]. (2016.01.01.) *Minedu* <https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf>
- [35] Štátny pedagogický ústav (2021a). *Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania. Podklad na verejnú konzultáciu*.
- [36] Štátny pedagogický ústav (2021b). *Východiská zmien vo vzdelávacích oblastiach. Charakteristika a ciele vzdelávacích oblastí pre základné vzdelávanie. Verzia na verejnú konzultáciu*.

- [37] Tóth Cs. (2016). *A sci-fi politológiája*. Athenaeum, Budapest.
- [38] Vida B. (2017a). Amikor Sztálingrád suttog hozzád. Lőrinczy Judit: *Ingókövek* (Doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, 12(4), pp. 85–90.
- [39] Vida B. (2017b). Szakítás a horgonyokkal. Moskát Anita: *Horgonyhely* (Doboztankönyv-fejezet). In Tóth P., Hanczvikkel A. & Duchon J. (Eds.), *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban: 7. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia – Tanulmánykötet* (pp. 628–642). Óbudai Egyetem, Budapest.
- [40] Vida B. (2018). A kozmikus rettegés magyar csápjai. Intertextualitás, műfajköziség és medialitás Veres Attila *Odakint sötétebb* című regényében (Doboztankönyv-fejezet). In Tóth P., Maior E., Horváth K., Kautnik A., Duchon J. & Sass B. (Eds.), *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet* (pp. 603–616.). [H.n.], [K.n.].

SZENT ÁGOSTON – A ZENÉRŐL

Klára HARAMZA¹

ABSTRACT

AUGUSTINE'S – ABOUT MUSIC

St Augustine's De musica summarises a stage in the thinking on „spiritual formation”, which articulates the impact of music on the person through a typically neo-Platonic view of the time, in accordance with Christian values. In my research, I will primarily analyse St Augustine's De musica and will attempt to explore the Augustinian conception of music. The conscious self-examination and education that emerges from the agostic pedagogy meets the rapture of singing, and the resulting guidelines can be seen as the first theoretical guidance of the 'Singing Church'. Thus, the spirit which, through the study of the first Christian musicological work, carries the pre-Christian insight and understanding can become the defining guiding thread of today's choral conducting practice.

KEYWORDS

music, St Augustine, „De musica”, choir, singing.

Az ókori keresztény gondolkodók hatásának vizsgálata a mai énekes gyakorlat tükrében úgy tűnhet, legfeljebb történeti szempontból lehet izgalmas számunkra, hisz az időbeli távolság olyan méreteket ölt, mely az aktualizálást nehezen teszi elképzelhetővé. Mi hasznosítható számunkra a kétezer éves hagyomány gyökeréből? A kérdés önmagában nem egészen helytálló, hiszen a hasznosság elve természeténél fogva kerül ellentmondásba a lelkeség magjának kutatásával. Ennek következtében a kérdések, melyek a gondolkodás irányát is meghatározzák, az alábbiak: a kialakulóban lévő egyházi gyakorlat idején melyek azok a meghatározó irányelvek, melyek a kétezer éves múltra visszatekintve, ma is töretlenül érvényesek, függetlenül a tértől és időtől? Miben áll az időszerűség és mi következik az időszerűségből?

A következőkben arra teszek kísérletet, hogy az egyházzene helyes perspektívába helyezését az első századok gondolkodóinak lelkeségi, hozzáállásbeli törekvésének tükrében vessem górcső alá, elsőként Szent Ágoston *De Musica* című művét vizsgálva.

Szent Ágoston zeneelméleti munkája, amely az első keresztény zeneelméleti műnek tekinthető, a zenéről való gondolkodás korszakának, ugyanakkor az ágostoni filozófia egyediségének sajátos keresztteződését tükrözi. A mű az esztétikában hasonlóképpen fontos helyet foglal el, mint a középkori zeneelmélet előtörténetében (McKinnon, 1989). Ágoston életében hangsúlyos szerepet játszik a cassiciacumi időszak, amikor anyjával, barátaival és tanítványaival visszavonultan él, tanít és elmélkedik. Ebben az időszakban írja meg a *De ordine* című művét, melynek gondolati központjában a teremtett világ rendezettsége áll. A világ rendezettségének megismerése és tanulmányozása pedig, mely a nagyobb rend megismerésére ad lehetőséget, a szabad művészetek tanulmányozásán keresztül valósulhat meg. A műből az is kiderül, hogy Ágoston gondolkodása szerint a szám az a rendező elv, mely által a világ törvényszerűségei megismerhetők és befogadhatók, amely megjelenik a geometriában, a grammatikában és a zenében is (Brannen, 1988). Ha például a zenében megjelenő számarányokat meg-

¹ Klára Haramza, PTE BTK, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, haramza.k@gmail.com

ismerjük, képet kapunk a rendezett élet természetéről. A teremtett természete a Teremtőre utal, amennyiben képesek vagyunk felfedezni a tökéletességet a teremtettség rendezettségében. Másfelől az a gondolatkör szintén megjelenik a műben, mely szerint a léleknek a teremtett dolgok élvezetén szükséges túllépnie, mert az Egy szemlélésében érdemes megtalálnia legfőbb élvezetét. Tehát mind a püthagoreus, mind a platóni háttér meghatározó Ágoston gondolkodásában, és ez a gondolatkör lesz a *De musica*² központja is, mellyel az alábbiakban foglalkozom.

387-ben Ágoston Cassiciacumból visszatér Milánóba, hogy Ambrustól felvegye a keresztséget. A várakozás közben megkezdte a *Disciplinarium libri* című mű megírását, melyben tervei szerint a hét szabad művészet keresztény értékekkel való újraértelmezése valósult volna meg. Ez a munkája soha nem került befejezésre, elsősorban az egyre sűrűsödő teendői okán. A keresztség felvétele előtt sikerült befejeznie a *De grammatica* című értekezést, és szintén katekumen volt még, amikor a *De musica* írását megkezdte. Miután megkeresztelkedett, anyjával, fiával és néhány barátjával Afrikába való visszatérését tervezte, de a római kikötők blokád alá kerültek, így néhány hétig Ostiában várakoztak, eközben anyja, Mónika meghalt. Ezt követően Ágoston Rómába ment, majd 388-ban Karthágóba, és csak innen tért vissza Tagastéba, ahol 391-ben pappá szentelték, ebben az évben fejezte be a *De musica* első hat könyvét (Brannen, 1988). Világos, hogy a keresés és változás intenzív időszakában keletkezett munka nem lehet mentes az átélt érzelmi élményekre adott intellektuális válaszoktól sem. Különösen igaz ez a 6. könyvre, mely a keresést, a megismerést és a megértést az Istenkeresés folyamatába ülteti. Ez a könyv feltehetően 409 körül átdolgozásra került, számunkra ez a verzió vált ismeretessé. Hacsak nem kerül elő új forrásanyag, izgalmas kérdés marad, hogy az új szövegrészeket meg lehet-e különböztetni az eredeti elemektől.

Ágoston gondolkodását kétfelől célszerű szemlélni. Egyrészt személyes életútjának előremenetele (útkeresés, megtérés, megkeresztelkedés, pappá szentelés, püspökké válás, valamint a számos megpróbáltatás - fia halála, anyja halála stb.) lehetővé teszi gondolkodásának folyamatos megújulását, másfelől az antik hagyományokban való gyökerezés jellegzetes vonásai az egész életműben felfedezhetők. Az antik hagyományokban a zenét a matematikai tudományágak közé sorolták, a harmónia, mint számokkal mérhető tulajdonság okán. A számoknak különböző megnyilvánulásai létezhetnek: aritmetika (melyben a számok statikus mennyiségi mivolta jelenik meg), geometria (mely a szám statikus térbeli viszonyait hordozza), zene (a számok mozgásban lévő tulajdonságainak megjelenítője) és asztrológia (ahol a szám a mozgó térbeli viszonyokban jelenik meg) (Atkinson, 2008). A *De musica* nem került befejezésre (a második hat könyv a dallamról (*melos*) szólt volna), a szándékról azonban tudunk, így kijelenthető, hogy a zene geometria, asztrológia valamint az aritmetika közti elhelyezésével az értekezés a késő antikvitás tipikus szövegének tekinthető (Hentschel, 2002).

A *De musica* mégis egyedülálló a zenetörténetben. Egyrészt az a nézet, hogy a metrika szerves része a zeneelméletnek, az ókorban elterjedt, de ellentmondásos téma volt. Ráadásul jelenleg nem ismeretes olyan munka, amiben ezt az elképzelést megvalósították volna. Másrészt a szám fontossága a püthagoreusok által is jól ismert, azonban egyetlen műben sem lehet olyan logikusan és célba érően követni azt utat, mely az érzékileg tapasztalható, számszerű struktúráktól az isteni megismerésig vezet (Hentschel, 2002).

² Ágoston további 37 helyen foglalkozik műveiben a zenével: *Confessiones* IX., X., *Enerrationes in psalmos* – In Psalmum 21, 29, 32 (2), 40, 56, 67, 72, 99, 106, 110, 119, 132, 138, 150 (2), *Sermo* XIV, XXIX, CLXV, CXCVIII, CCLII, CCCLII, *Epistulae* XXIX, LV (2), CLVIII, CCXI, *De cantio nouo*, *De doctrina christiana* (3), *Liber retractationum* (2), *De opere monachorum*, *De trinitate*. (McKinnon, 1989, 153-168. o.) Annak érdekében, hogy Ágoston zenéhez való hozzáállását tökéletesebben körvonalazni tudjuk, szükséges lesz az említett művek és helyek áttekintése, és az adott témával való összevetésük.

Arisztotelész szerint a művészet pusztán utánzás. A platóni hagyomány ezzel szemben az utánzás tárgyát nem az érzéki világ dimenziójába helyezi, így a művész figyelme alkotás közben nem kifelé, hanem befelé irányul.³ A megszólaló zenében, a szobrász keze alatt formálódó anyagban vagy a festő színeiben egy magasabb rendű dimenzió spirituális szépsége mutatkozik meg, a művészet értéke pedig abban áll, hogy milyen mértékben sikerült erre a természetfölötti szépségre hangolódnia, melyet „a lelkében hordoz”. A zene kiemelkedő a többi művészeti ág közül, a harmónia elvével természetéből adódóan rendelkezik, így képes a tapasztalható dimenziót a természetfölöttivel összekötni. Plótinosz szerint a zene „visszhangot képvisel”, mivel a hallható zene lelkünkben úgy rezonál, hogy emlékeztetni képes valami magasabb rendűre, amelyet a lelkünk korábban tapasztalt (Bubnó, 2018).

A *De musica* dialogizáló formában íródott, a mester csak fokozatosan vezeti be tanítványát az igazán jelentős ismeretekbe. Először az anyagi természetű dolgok megértését igyekeznek elősegíteni, hogy az anyagin túl lévő dimenzió megismerése kellő alapot kapjon.

Az I. könyvben Ágoston az arányok törvényszerűségét taglalja. Bár minden mozgás sajátos rendszerrel bír, minden mozgás arányokkal rendelkezik, melyek számokkal mérhetők. Az egyhez való visszatérés mindig a kezdettel kerül párhuzamba, a tízig való elszámolás egy egységet alkot, habár a számok rendszere a végtelenbe tart. A hármas szám képviseli a tökéletességet, mert eleje, közepe és vége van, ezzel szemben a kettes szám nem tökéletes, mert nincs oszthatatlan középpontja. A *muzsika a helyes modulálás tudománya* – foglalja össze a definíció. A modulálás pedig olyan mozgás eredménye, amely a számok helyes arányának használatából jön létre, tehát a művészi modulálás megismerése a számok helyes mérésének tudományán keresztül lehetséges. A számok az intellektuális igazságok szervező egységei, melyek az anyagi dolgoktól mentesek.

A II. könyv az értelem-szokás-tekintély hármasságát taglalja. A hatodik könyv előkészítve utal arra, hogy az értelem pallérozásánál nincs lényegesebb, hiszen a testet felügyelő lélek felülbírálója az ész (*ratio*), így az isteni bölcsesség részleges megismerése a tanulás és gondolkodás útján érhető el. A szokás és a tekintély alsóbbrendű az értelemnél, mivel az utóbbin keresztül lényegülhet csak át az előbbi két szempont a személy által valóban elismert és elfogadott valósággá.

A III. könyvben a vers, a ritmus és a metrum különbségével foglalkozik. A ritmus kiértékelés között mozog, helyes alkalmazása pedig a megfelelő számú verslábak használatától függ. A számmérték betartása szintén a zenei mozgásra utal. A ritmus nem minden esetben metrum, azonban a metrum mindig beletartozik a ritmus fogalmába. Minden verset metrum és ritmus alkot.

A IV. könyvben szintén a metrummal foglalkozik, sorra veszi, hogy a különböző verslábakból milyen metrumok állhatnak össze. A csend jelentőségét is taglalja, ami a metrum szerves részét képezi. A hosszas értekezés a hatodik könyv olvasásával nyeri el értelmét, onnan visszafelé tekintve láthatjuk, hogy Ágoston a metrum, a ritmus és a vers hosszas elemzésével a teremtett világ rendjét kívánja megértetni, miközben előkészíti az isteni bölcsesség felé vezető út megismerésére. Az (esztétikai) ítéletozatal alázatához szükséges a teremtett rend megismerése, mert az értelemre való törekvés nyitja meg a lehetőséget az Istennel való kapcsolat jellegének feltárására.

³ Platon *Állam* című munkájában beszél a szférák zenéjéről, melyet a lélek a születés előtt tapasztal. Ananke istennő orsóján nyolc korong forog, ezek a világ körüli égitegek. A korongokon szírének ülnek, mindegyik egy hangot ad ki, amelyből olyan tiszta és gyönyörű hangzás keletkezik, hogy később minden földi zenével ezt az összhangzást keresi a lélek.

Az V. könyvben szintén a verstani ismeretekre fekteti a hangsúlyt: a versláb mérését taglalja, tekintély és értelem szerint. A hősi verssorokban alkalmazott hatos a rövid és hosszú szótagok váltakozásában nyeri el formáját, a visszatérés fogalmához köthető egyes szerepe pedig a félverslábak kapcsán kerül tárgyalásra. A könyv végén az Egyhez való visszatérést hangsúlyozza, előre utalva a hatodik könyv jelentős gondolati emelkedettségére. Az I-V. könyvben tehát azzal a feltevéssel foglalkozik, hogy az esztétikailag szépnek vagy kellemesnek érzékelt ritmikai struktúrák mindig rendelkeznek számszerű, mérhető alapokkal, amely a matematikailag értelmezhető, racionálisan befogható síkon túl, az önmagán túlmutató rendszerezettség által a nagyobb rendezettség felé irányítja a figyelmet.

A VI. könyvet Ágoston azoknak szánja, akik „*evilági tudományok művelői és nagy tévedések rabjai. Nagy tehetségüket semmiségre pazarolják, pedig nem is tudják, mi gyönyörködteti őket abban. Ha figyelnének, meglátnák, hogyan meneküljenek el ettől a hálótól, és megtudnák, mi a legboldogabb biztonság helye*” (Vanyó, 1980, 602. o.). Ebben a részben csúcsosodik ki a mondanivaló lényege, amelyhez az első öt könyv csupán elméleti előszobának tekinthető. Az értelem jelentőségét hosszan taglalja, mivel ezt véli olyan fizikai adottságnak, mely a „*legkönnyebben hatol át a fizikai kötöttségeken*” (Vanyó, 1980, 603. o.).

Ágoston felfogásában a test a lélek által lakott matéria, melyben a lélek minden olyan dolgot, mely a testnek - és ennek következtében magának a léleknek is - kedvezőtlen, kivet magából. A kivetés folyamata azonban nem rossz, egyszerűen szükségszerű. „*A lélek a testben és a testről igenis isteni rendelkezéssel fejt ki magasabb rendű hatását*” (Vanyó, 1980, 631. o.). A lélek „figyelemmel” működik a testben. Ez a figyelem pedig lehetővé teszi a testi reakciók legitimitásának megértését és elfogadását. Ha a testbe olyan „*fizikai jelenség hatol be (...) vagy okoz valamit kívülről*”, mely a lélek számára kedvezőtlen, akkor annak „*nem a lélekben, hanem a testben lesz eredménye*” (Vanyó, 1980, 631. o.). A lélek figyelmesebben működik ott, ahol a testben diszharmonia keletkezik, mely fájdalom, éhség, szomjúság, betegség stb. formájában jelentkezik. Ha a lélek számára is kedvező hatás hatol be a testbe, akkor „*a léleknek ez a működése összeköti saját testét egy megfelelő kívülálló testtel (...) mivel megfelel a léleknek, gyönyörézetet kelt*” (Vanyó, 1980, 632. o.).

Részletesen beszél a ritmus öt létezési szintjéről, azok összefüggéseiről és rangsorolásáról. Az első és egyben legalacsonyabb ritmikai szint a testi ritmusokat (*corporales*) foglalja magába, melyek a tánchoz, mozgáshoz köthetők, így a szemünkkel is érzékeljük. Ide tartoznak azok a mozgások is, melyekre „senki nem figyel”, ilyen például a cseppek hullása. Ehhez a szinthez szorosán köthető a hangzó zene, amely a fülünkre gyakorol hatást, tehát ugyanúgy testi érzetet kelt, ezek a hangzó (*sonantes*) ritmusok. A ritmusok ezen szintjei, bár a testben keltene különböző érzeteket, megvalósulásuk szintere az emberi testen kívül áll, tehát közvetlen kontaktust nem létesítenek a vele.

A második szint az észleléssel történő ritmusokat (*occursores*) foglalja magában. Ide tartoznak azok a ritmikus hatások, melyek például a tapintás érzékelésével tudatosíthatók. A fül és a test „*egyformán nyitva van a jó és a rossz hangokra*” (Vanyó, 1980, 610. o.), az értelem a helyes ítélőképesség által hoz döntést jó és rossz fölött.

A ritmusok harmadik szintje a testi érzékeléstől függetlenül jelen van a testben, ezek a haladó (*progressores*) ritmusok. Ezek az emberi szervezet működéséből adódó ritmusok, melyek követnek egy bizonyos szabályszerűséget, de nem szorulnak az emlékezetre, mivel testi jelenségekről beszélünk (ilyen például a pulzus, vagy a rendszeres légzési mozgás). Ehhez a ritmikai szinthez tartozik a lélek által felidézett pontos muzsika is, mely „*szellemi működéssel nyilvánul meg, mivel ebben a működésben semmiféle hang nincs*”, ehhez azonban nincs szükség emlékezetre, mert „*ezeket a lélek úgy hozza létre, hogy az akarat sokféleképpen tudja variálni*” (Vanyó, 1980, 619. o.).

A negyedik szint az emlékezetünkben élő muzsikához (*recordabiles*) köthető, melyet képesek vagyunk felidézni, egy korábban hallott élmény alapján. Az első négy szint a megtörténés pillanata után elmúlik, „*egyik megszűnéssel, másik feledéssel. Ha egy hangot előidézünk, látszólag még nem is hagytuk abba, már következik a másik*” (Vanyó, 1980, 628. o.). Mégis, az a szint, ahol a szellemi működés alkotóként van jelen (*progressores*), előbbre való, mint azok a szintek, ahol csupán érzékelünk. „*Mégiscsak jogosan tesszük előre az alkotót az alkotottnál*” (Vanyó, 1980, 628. o.).

Az első négy szint fölött áll az ítéletalkotó (*judiciales*) muzsika. Ez a szint független a tértől és időtől. Ágoston az ítélkező muzsikát halhatatlannak tartja, mivel „*azt sugallja, hogy a létezők Teremtője az Isten*” (Vanyó, 1980, 640. o.), tehát az ítéletalkotás az Istenre utalja a lelket, aki egy tőle magasabb rendű tudás által képes „*helyeselni a harmonikusokat és elvetni a zavarosat*” (Vanyó, 1980, 639. o.). Ez a különbségtétel értelemmel (*ratio*) megvalósítható. Olyan örök ritmusokból erednek, amelyek a logikus ítéletalkotás alapját képezik, és az Istentől származnak.

Ágoston azt kérdezi, miért van az, hogy szeretjük a zenét, a költészetet, a táncot stb. Azt válaszolja, hogy az emberek azért gyönyörködnek a zenében és a költészetben, mert azok szépek. Az emberek úgy ítélik meg, hogy egy tárgy gyönyörködtető, miután érzékelték és elraktározták az emlékezetükben. A gyönyör tehát egy reakció a tárgyban jelen lévő szépség felfogására. Nem a tárgyat "vesszük be", hanem a tárgy belső és külső viszonylagos tulajdonságait figyeljük meg ezen a folyamaton keresztül. „*M: Vajon igazi az álomban látott fa? T: Egyáltalán nem. M: Mégis kialakul az alakja a lélekben. De amit most látunk, az a testben keletkezik. Minthogy azonban az igazi értékesebb a testnél, az igazi a testben értékesebb, mint a hamis a lélekben. Mivel az első az igazi, annyival jobb is. De nem azért, mert a testben van. Ugyanígy a lélekben levő hamis, ebben a mértékben talán rosszabb is, de nem azért, mert a lélekben van*” (Vanyó, 1980, 623. o.). A külső viszonylagos tulajdonságokra azért van szükség, hogy megkülönböztessük mint különálló tárgyat a környezetében, a belső tulajdonságokra pedig azért van szükség, hogy tudjuk, mi az, amit felfogunk. A belső relációs tulajdonságok azok, amelyek az érzékszervek számára nem elérhető, kezdetleges anyagot az érzékszervek számára elérhető tárgyakká szervezik. „*Honnan van a részek egyenlősége, mely hosszúságban, szélességben és magasságban mutatkozik? Honnan van az egymásnak megfelelés (így akarom mondani az analógiát), mely szerint viszonylik a hosszúság a hosszúsághoz, az oszt-hatatlan ponthoz? Ugyanígy viszonylik a szélesség a hosszúsághoz és a magasság a szélességhez. Honnan jön ez, kérlek, hacsak nem a muzsika, hasonlatosság, egyenlőség és a rend legfőbb és örök Eredetétől?*” (Vanyó, 1980, 625. o.). A muzsika szervezőegysége a ritmus, mely a Teremtő léte utal. Ágoston szerint a test, noha bűnös, mégis képes arra, hogy „*valamit végbe vigyen a lélekben*” (Vanyó, 1980, 620. o.). A ritmus természetének megértése lehetőséget nyújt a teremtett világ és a Teremtő közti kapcsolat megértésére.

A test irányítója a lélek, ahhoz, hogy helyesen tudjon ítéletet hozni, négy sarkalatos erény által működik: a mértéktartás erénye (*temperantia*) a lelket a szélsőséges állásfoglalástól óvja meg, így képes a gög és földi nagyravágyás felé való kilengéstől elvonni. „*Még a bűnös keze se érintsen*” (Vanyó, 1980, 654. o.): hivatkozik a 35. zsoltárra, utalva ezzel arra a magatartásra, amely a mértéktartást helyezi a fókuszba. Az igazságosság (*justitia*) által az Isten szolgálatát helyezi az egyetlen helyes magatartásnak. A bölcsesség (*prudencia*) a jó és rossz közötti különbségtételre ad lehetőséget, a lelki erősség (*fortitudo*) pedig a felismert jóban való állhatatosság képességével ruház fel (Bubnó, 2018).

Ha Ágoston gondolkodását követjük, minden olyan dolog, ami a lélekkel harmóniába kerül, a testnek is megfelelő. A lélek működését az értelem felügyeli, tehát az értelem kimunkálása elengedhetetlen a lélek helyes ítélőképességének kialakításához. A lélek egysége pe-

dig az Isten felé törekvés, az igazság minél teljesebb megismerése által valósulhat meg. A hangzó zene akkor válik az egyén számára élvezhetővé és gyönyörködtetővé, ha a lelkébe oltott istenkeresésre emlékezteti, tehát az Istennel való kapcsolat elősegítőjévé válik. Innentől kezdve a cél nem cserélődik fel, és a kérdés már nem az lesz, hogy miként válik valami komfortossá, vagy az ember számára megnyerővé, sokkal inkább az, hogy mi az, ami az Istenség felismerését segítő fogódzónak tekinthető.

A hangzó anyagnak és az előadó magatartásának az értelem által megismerhető legtökéletesebbel kell párhuzamba kerülnie, hogy a harmónia kívülről befelé és belülről kifelé is megvalósulhasson. Véleményem szerint az első lényeges dolog a megértés és a folyamatos megértésre és nyitottságra való hajlandóság. A lélek – saját védelme érdekében – arra ösztönzi az elmét, hogy elsősorban tudással foglalkozzon, hogy azáltal bölcsességre jusson, de az értelem magára marad és csak a hit segíthet rajta, hogy az értelem tovább haladhasson. A lelket az értelem addig nem hagyja „megnyugodni”, amíg meg nem találja azt, Akiben a lélek egyedül megnyugodhat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1.] Brennan, B. (1988). Augustine's *De musica. Vigiliae Christianae*, 42(3), 267–281.
- [2.] Bubnó, H. (2018). „Unum cum omnibus habet societatem” A számok szerepe Szent Ágoston *De musica* című művében. In K. Kincses (Ed), *Hadi és más nevezetes történetek. Tanulmányok Veszprémy László tiszteletére*. (pp. 73 – 80). HM Hadtörténeti Intézet és Múzeum.
- [3.] Bubnó, H. (2010). Az ars musica elmélete és alkalmazása a kora középkori tanításban. *Kiadatlan doktori disszertáció*. ELTE.
- [4.] Harrison, C. (2015). Getting Carried Away: Why Did Augustine Sing?. *Augustinian Studies*, 45, 1–22. <https://doi.org/10.5840/augstudies20154911>
- [5.] Heidl, Gy. (2021). Szent Ágoston az éneklésről – Az éneklés mint lelki gyakorlat Szent Ágoston felfogásában. *Praeconia*, 27, 95–109.
- [6.] Hentschel, F. (2002). *Aurelius Augustinus (Heiliger) – De musica: Bücher I und VI ; vom ästhetischen Urteil zur metaphysischen Erkenntnis*. Meiner.
- [7.] Lancel, S. (2004). *Szent Ágoston*. Európa Könyvkiadó.
- [8.] McKinnon, J. (1987). *Music in Early Christian Literature*. Cambridge University Press.
- [9.] Ratzinger, J. (2015). *Új éneket az Úrnak!*, Jel Kiadó.
- [10.] Richard R. La Croix (ed), *Augustine on Music. An Interdisciplinary Collections os Essays*, New York, The Edwin Mellen Press, 1988.
- [11.] Vanyó, L. (1980). Aurelius Augustinus Fiatalkori Párbeszédék: De musica. In L. Vanyó (Ed), *Ókeresztény írók 11*. (pp. 445-671). Szent István Társulat.

FORMATÍV ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZÖK A POLIUNIVERZUM JÁTÉKRA ALAPOZOTT MATEMATIKAI FELADATOKHOZ

Ladislav JARUSKA¹ – Zoltán FEHÉR²

ABSTRACT

FORMATIVE ASSESSMENT TOOLS FOR MATHEMATICAL TASKS USING THE POLY-UNIVERSE GAME

Changes in the economy and society have led to a rethinking of the knowledge, skills, and competences that are key in the 21st century. One of the main aims of teaching mathematics is to develop student's mathematical thinking, which can be supported by using different methodological tools. In this paper we present selected mathematics tasks based on using the Poly-Universe game and methodological proposal for the formative assessment tools developed for them. The presented tasks are related to spatial geometry, combinatorics, physics and logical rule. Given that assessment is an essential part of the learning process, it is important that even when using non-traditional teaching methods, it is possible for the teacher to diagnose the student's learning outputs at least through formative assessment and at the same time for students to receive feedback on the achievement of the learning objectives.

KEYWORDS

Poly-Universe game, formative assessment, geometric skill

BEVEZETŐ

A matematikaoktatás egyik legfontosabb prioritása a matematikai készségek fejlesztése. A cél a kreatív gondolkodás és a problémamegoldó képesség fejlesztése, a tanulók ösztönzése a már megszerzett tudás alkalmazására, hogy saját maguk fedezhessék fel az összefüggéseket, valamint a logikus, kritikus és divergens gondolkodás és érvelés elősegítése. Fontos feladat továbbá a nyílt végű feladatok felfedezése, amelyknél többféle kérdést lehet feltenni, és a problémákat különböző nézőpontokból lehet megközelíteni. Lényeges továbbá a tankönyvekben nem szereplő könnyebb és nehezebb, életszerűbb és elvontabb problémák megtalálása, átfogalmazása és olykor konkretizálása, hogy kézzelfoghatóbbá tegyünk azokat, ezáltal közelebb kerüljenek a tanulókhoz, és a megoldásuk valódi örömet okozzon. Minél több módszert alkalmazunk, annál több tanulót érünk el, és minél több módszerrel érjük el a tanulókat, annál mélyebben rögzülnek ezek a készségek (Kagan & Kagan, 2009).

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A gondolkodási folyamatokat érzékletessé, megfoghatóvá tevő segédeszközök nemcsak egy bizonyos tantárgy, például a matematika tanulását teszik élményszerűvé. A legkülönbözőbb eszközök segítségével a tantárgyi keretek is kitágíthatók. Átjárók nyílnak, új kap-

¹ Jaruska Ladislav, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, jaruskal@uj.s.sk

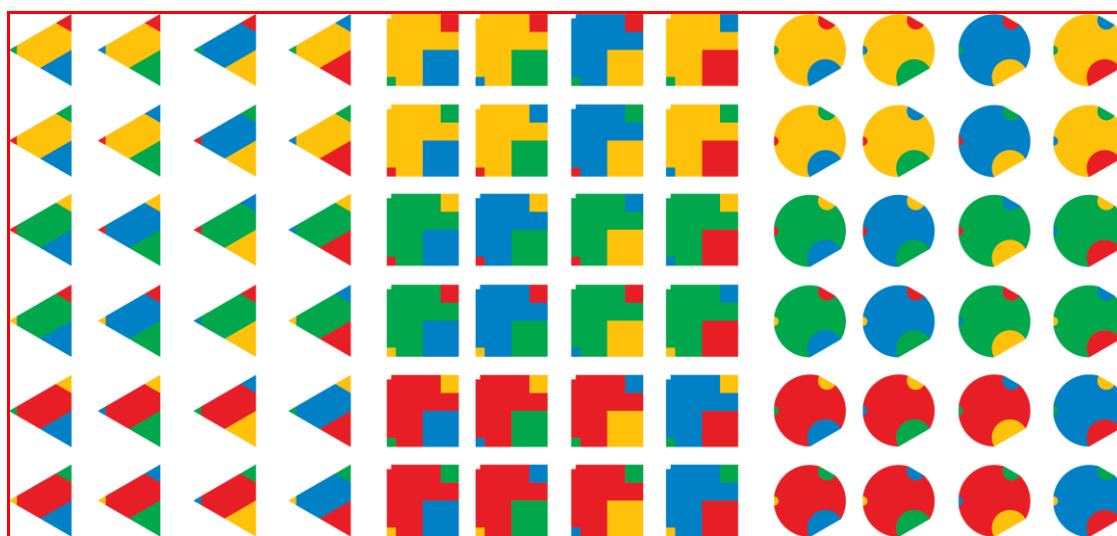
² Fehér Zoltán, Selye János Egyetem, Gazdaságtudományi és Informatikai Kar, Matematika Tanszék, feherz@uj.s.sk

csolatok jönnek létre a különféle szakterületek között, ezzel lehetővé válik a játékos elmozdulás a tanulás multidiszciplináris és jelenségközpontú formái felé.

A Poliuniverzum geometriai készségfejlesztő játék

A tanulók matematikai gondolkodásának fejlesztésére a magyar Saxon-Szász János által megalkotott Poliuniverzum geometriai készségfejlesztő készlet kínál lehetőséget. Konstruktivista geometriai művészetében fontos szerepet játszanak az arányok, az önhasonló alakzatok és az affin transzformációk. Az ilyen típusú struktúrákat „polidimenzionálisnak” nevezi (Darvas, 2020). A játékot eredetileg matematikaórákon való felhasználásra tervezték, azzal a céllal, hogy elősegítse a geometria és kombinatorika megértését, de más kontextusban is alkalmazható (mint például szórakoztatás, formális és informális oktatás) (Schmidthaler et al., 2023).

A játék újdonságértéke a három alapformában (kör, háromszög, négyzet) rejlő léptékváltásos szimmetriában, és az ehhez rendelt színkombinációs rendszerben van. Az eszköz, miközben hihetetlenül egyszerű elemekből áll (alapformák, alapszínek, arányok), egyben rendkívül összetett. Összetett, mert az arányváltásokból, a színek kombinációjából és mindezek kapcsolódásaiból gyakorlatilag végtelen lehetőség adódik. A részek aránya az egyes alakzatokon 1:2:4:8. Az egyes elemeknek minden alakzatból 24 variációja van - ebből áll a teljes, 72 darabból álló játékkészlet (1. ábra). Ez a játék sokoldalúan fejleszti a gyermekek készségeit és képességeit, mint például a problémamegoldás, kreativitás, térlátás, algoritmikus gondolkodás, induktív és deduktív gondolkodás, elemzés (Anđić et al, 2022; Téglási, 2022).



1. ábra: A Poliuniverzum geometriai készségfejlesztő játék összes eleme
Forrás: PUNTE, 2022

A Poliuniverzum készlet használata során szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy sikeresen használható a különböző korú tanulók matematikai készségeinek fejlesztésére és kreativitásuk kibontakoztatására. Stettner & György (2016) szerint a Poliuniverzum készlet alkalmazására épülő órák tapasztalatai azt mutatják, hogy a manipulatív eszközök használata a középiskolás diákok számára is hasznos. A Poliuniverzum készlet néhány feladatban lehetőséget ad az általánosításra, de több esetben a szabályok nem alkalmazhatók automatikusan, és a feladatok nem oldhatók meg mechanikusan, ami fejleszti az önálló gondolkodást és a kreativitást. A szerzők tapasztalatai szerint fontos a kombinatorika és a geometria kombinálásának

lehetősége is. A Poliuniverzum játék a különböző iskolai tantárgyakban való alkalmazása mellett ráadásul különböző korosztályok esetében is használható: az óvodától (De Vasconcelos Martins et al., 2022) egészen a középiskoláig (Saxon, 2018; Saxon & Stettner, 2019). Egy 2022-es kutatásban a Poliuniverzum elemeit még egy bentlakásos intézményben is alkalmazták a matematika órákon. A kutatásban résztvevő gyermekek óvodás és általános iskolás tanulók voltak (3 éves kortól). A készletet használó gyermekeknek tetszett a játék a színes elemek, az egyszerűség és az univerzalitás miatt. A szerzők véleménye szerint a Poliuniverzum képes a szociális és szenzomotoros készségek, a térlátás és az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére (De Vasconcelos Martins et al., 2022). Schmidthaler és munkatársai (2023) a Poliuniverzum segítségével végzett, a számítógépes gondolkodással kapcsolatos kutatásukban azt tapasztalták, hogy a vizsgálatban részt vevő valamennyi tanulócsoporthoz képes volt olyan számítógépes gondolkodási készségeket használni, mint az absztrakció, az általánosítás, a problémamegoldás és az összetett problémák részproblémákra való lebontásának képessége, valamint a játékelemeket a Poliuniverzum készlettel való barkácsolásra, játékokra vagy kísérletezésre használni. Ezenkívül minden tanuló képes volt a hasonlóságok és különbségek azonosítására, valamint az összetett problémák megoldása során a minták felismerésére. A készlet használata fontos szerepet játszhat a tanulók problémamegoldó készségének fejlesztésében. A Poliuniverzum készlet használata során a tanulók számos olyan kihívással szembesülnek, amelyek logikus gondolkodást, térérzékelést és rendszerszemléletet igényelnek. A geometriai formák változatossága lehetőséget nyújt a kombinatorikus és analitikus gondolkodás fejlesztésére, mivel a tanulók folyamatosan új mintákat és rendszereket építenek.

A készlet használata során a tanulók összekapcsolhatják a különböző formákat és színeket, és felfedezhetik a játékban elrejtett matematikai, művészeti és tudományos összefüggéseket. Fontos szerepet játszhat a tanulók vizuális képességeinek fejlesztésében is. A készlet formái és színei olyan vizuális ingereket nyújtanak, amelyek fejlesztik a térbeli tájékozódást és a vizuális analitikus készségeket. Mivel a készlet absztrakt és geometriai elemekkel dolgozik, segít felismerni a formák, színek és arányok közötti kapcsolatot. A Poliuniverzum ötvözi a művészetet, a matematikát, a logikát és a kreatív gondolkodást, hogy interdiszciplináris módon fejlessze a résztvevőket. Segít a tanulóknak felismerni és alkalmazni a különböző tantárgyak közötti kapcsolatokat. A Poliuniverzum használata illeszkedik a mai játékos és élményszerű matematikaoktatáshoz. A játékos környezet segít fenntartani az érdeklődést, így a megszerzett tudás mélyebben és hosszabb távon rögzül (Debrenti, 2024).

A formatív értékelés szerepe

Még a matematikai gondolkodás fejlesztésének innovatív és játékos módszerei esetében is szükségük van a tanároknak visszajelzésre és munkájuk értékelésére, és erre számos eszköz áll rendelkezésükre. A hatékony visszajelzés segíthet abban, hogy a tanulókat produktív matematikai munkára ösztönözzük, és hogy sikeresebben oldjanak meg problémákat (Carpenter et al., 2003; Sfard, 2007). A tanulók matematika terén történő értékelésének számos módja létezik, a teljesítményfeladatoktól kezdve az osztálytermi beszélgetésekig.

A formatív értékelés olyan értékelési módszer, amely során a tanulók azonnali visszajelzést és ötleteket kapnak arra vonatkozóan, hogyan javíthatják a teljesítményüket. A visszajelzésnek mind a tanár, mind a tanuló számára hasznosnak kell lennie, és Jenkins (2010) szerint „specifikusnak, pontosnak, időszerűnek, világosnak, az elérhetőre összpontosítónak, és olyan módon kell megfogalmazni, amely gondolkodásra ösztönzi az embereket”, hogy azok módosíthassák, amit csinálnak, korrigálhassanak, és javíthassanak a tanuláson. Volante &

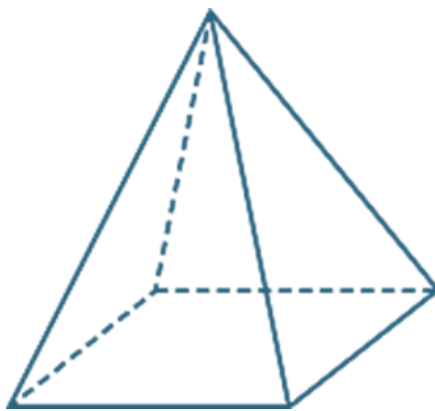
Beckett (2011) kutatásukban megállapították, hogy „az olyan formatív stratégiák, mint a kérdéses technikák, az osztályzat nélküli visszajelzés, az önértékelés, a társak általi értékelés és az összegző értékelés formatív használata megduplázza a tanulók tanulási ütemét”. A matematikaoktatásban alkalmazott formatív értékelések új információkkal szolgálhatnak a tanárok számára a tanulók problémamegoldó készségeiről és képességeiről, és ennek következtében tájékoztathatja a tanárokat az oktatási tevékenységük eredményességéről (Bryant & Maddox, 1996). A formatív értékelési módszerek lehetőséget biztosítanak arra is, hogy a tanulók kevésbé hagyományos módon mutassák be készségeiket és képességeiket (Szarka, 2017). Ganajova és társai (2021) kutatásukban kiemelték a formatív értékelés hatását az általános iskolai matematikatanításban.

EREDMÉNYEK – MÓDSZERTANI JAVASLAT

A matematikai feladatok értékelési eszközeinek példaként a Poliuniverzum geometriai építőelem használatán alapuló feladat formatív értékelésére adunk néhány példát. Az önértékelő kártyán a közlekedési lámpa színei helyett a Poliuniverzum építőelemkészlet elemeit használtuk. (1. ábra) Annak érdekében, hogy a készlet összes színét kihasználjuk, kék színű visszajelzési lehetőséggel bővítettük ki az eszköz három klasszikus színét annak jelzésére, hogy a tanulónak kérdése van a feladattal kapcsolatban. Második eszközként egy Frayer-modellt készítettünk (4. ábra).

1. Feladat: Gúla

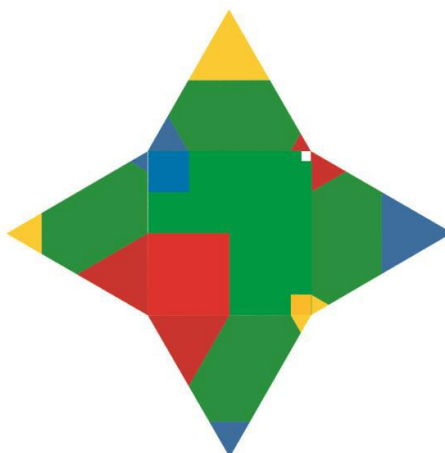
Melyik test látható a következő képen? (2. ábra)



2. ábra: Az 1. Feladatban szereplő test
Forrás: PUNTE, 2022

a) Készítsd el a test hálóját egyforma alapszínű alakzatokból.

Megoldás: ...



3. ábra: A gúla hálója

Forrás: PUNTE, 2022

b) Határozd meg a test felszínét és térfogatát, ha a négyzet oldala 8cm!

Megoldás: A gúla alaplapja egy a oldalú négyzet, ezért ...

Megjegyzés: Mivel ennek a problémának a megoldása hosszadalmas, és ebben a tanulmányban nem kívánjuk bemutatni, terjedelmi okokból itt nem ismertetjük.

A matematikai feladatok értékelési eszközeinek példaként a Poliuniverzum geometriai építő készlet használatán alapuló feladat formatív értékelésére adunk egy példát. Az önértékelő kártyán a közlekedési lámpa színei helyett a Poliuniverzum készlet elemeit használtuk. (1. táblázat) Az egyes színek jelentése a következő: zöld - értem és nem kérek segítséget, sárga - egy kis segítségre van szükségem, de meg tudok próbálkozni a feladattal, piros - nehézségeim vannak vagy nem értem a feladatot. És annak érdekében, hogy a készletben lévő összes színt felhasználjuk, kék színű visszajelzési lehetőséggel bővítettük ezt a módszert, amellyel a tanuló azt jelezheti, hogy kérdése van a feladattal kapcsolatban. Második eszközként egy Frayer-modellt készítettünk (4. ábra).

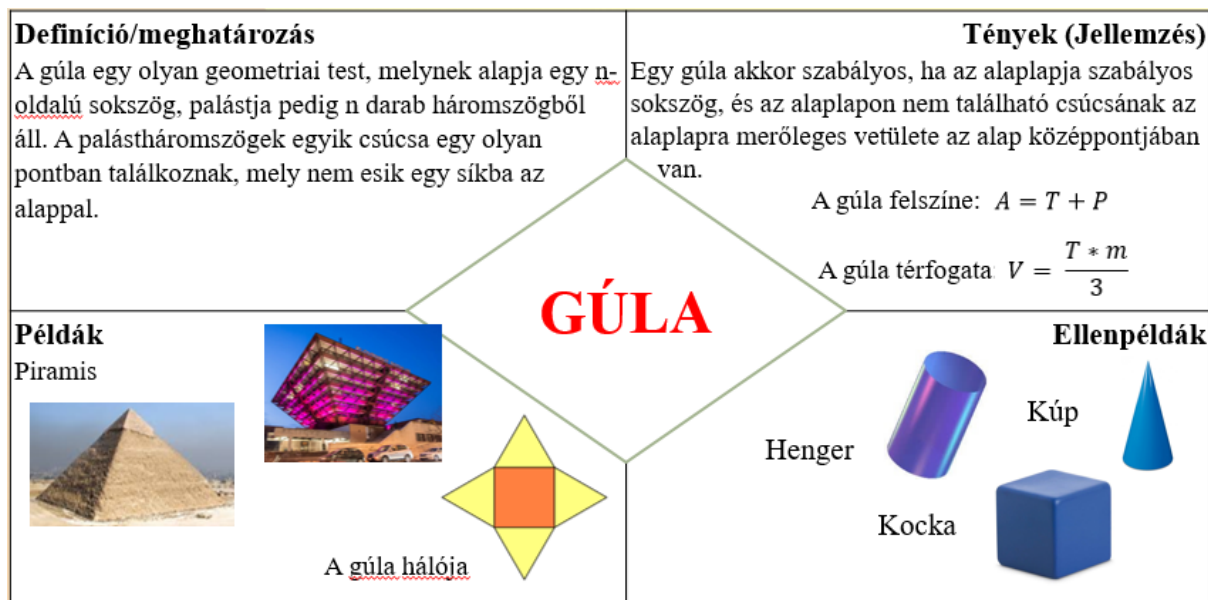
1. táblázat: Önértékelő kártya az 1. Feladathoz

Önértékelő kártya	
Felismertem a képen látható testet.	
Megrajzoltam a test hálóját.	
Kiválasztottam a készlet megfelelő elemeit, amelyek a test hálójának megépítéséhez szükségesek.	
A feladatnak megfelelően összeillesztettem a készlet elemeit.	
Elkészítettem a test hálóját.	
A feladat több megoldását is megtaláltam.	
Azonosítottam az ábrázolt test részeit.	
Kiszámoltam a tárgy felszínét.	

Kiszámítottam a tárgy térfogatát.

Forrás: Saját forrás

Második eszközként az 1. Feladathoz egy Frayer-modellt készítettünk.



4. ábra: Frayer-modell az 1. Feladathoz

Forrás: Saját forrás

A második feladat egy fizikával kapcsolatos feladat. Célunk, hogy szemléltessük és bemutassuk, hogyan lehet a geometriai elemeket használó Poliuniverzum játékot más tantárgyi kontextusban alkalmazni. Az ilyen és ehhez hasonló feladatok nagyban hozzájárulhatnak az interdiszciplináris kapcsolatok felismeréséhez és fejlesztéséhez.

2. Feladat: Hajó

A következő kép (5. ábra) egy kétárbocos hajót ábrázol, amelynek mindkét árbocán 2 háromszög alakú vitorla van. A vitorlák különböző alapszínei különböző sebességeket jelentenek. A színeknek megfelelő sebességek összege adja a hajó végső sebességét. A sárga 1 km/h, a piros 2 km/h, a zöld 3 km/h és a kék 4 km/h sebességgel mozgatja előre a hajót (PUNTE, 2022).

a) Készítsd el a hajót háromszög elemek segítségével. Milyen sebességgel mozog a képen látható hajó?



5. ábra: Kétárbocos hajó a 2. Feladatban
Forrás: PUNTE, 2022

Megoldás: A baloldali árbocon egy piros és egy zöld alapszínű vitorla van, a jobboldali árbocon pedig egy sárga és egy kék alapszínű vitorla. Tehát mindegyik alapszínből pontosan egy darab. Ebben az esetben a hajó sebessége $1+2+3+4=10$ km/h.

b) Változtasd meg a vitorlák színét úgy, hogy a hajó pontosan 13 km/h sebességgel haladjon.

Megoldás: A feladat lényege, hogy az 1, 2, 3, 4 számok felhasználásával alkossunk adott számjegyösszeget. A feladatnak több megoldása van és az egyik ezek közül pl. 3 zöld és 1 kék vitorla, azaz $3 \cdot 3 + 1 \cdot 4 = 13$ km/h.




6. ábra: A 2. Feladat megoldása
Forrás: PUNTE, 2022

Megjegyzés: Természetesen a feladat megoldható úgy is, hogy a tanulók keressék meg a lehető legtöbb, vagy az összes megoldást. A megoldások és ezzel a gondolkodás magasabb szintjét jelenti, ha a feladatban figyelembe vesszük a vitorlák sorrendjét, helyzetét – tehát, hogy melyik árbocon és melyik szinten vannak.

A 2. Feladat formatív értékelési eszközeinek példajaként bemutatunk két eszközt. Az önértékelő kártyán a közlekedési lámpa színei helyett a Poliuniverzum készlet elemeit használtuk.

(2. táblázat) Az egyes színek jelentése a következő: zöld - értem és nem kérek segítséget, sárga - egy kis segítségre van szükségem, de meg tudok próbálkozni a feladattal, piros - nehézségeim vannak vagy nem értem a feladatot. És annak érdekében, hogy a készletben lévő összes színt felhasználjuk, kék színű visszajelzési lehetőséggel bővítettük ezt a módszert, amellyel a tanuló azt jelezheti, hogy kérdése van a feladattal kapcsolatban. Második eszközként egy kilépő kártyát készítettünk (3. táblázat).

2. táblázat. Önértékelő kártya a 2. Feladathoz.

<i>Önértékelő kártya</i>	
Kiválasztottam a készlet megfelelő elemeit, amelyek képen látható hajó megépítéséhez szükségesek.	
Kiraktam a képen látható hajót.	
A feladatnak megfelelően összeillesztettem a készlet elemeit.	
Kiszámoltam a hajó sebességét.	
Megtaláltam a megoldást.	
Több megoldást is találtam.	
Megtaláltam az összes megoldást.	
Egy megoldáson belül megtaláltam a vitorlák összes kombinációját.	
Ismertem a sebesség fogalmát.	
Ismertem a sebesség mértékegységét.	

Forrás: Saját forrás

Kilépő kártya a 2. Feladathoz (3. táblázat)

3. táblázat: Kilépő kártya a 2. Feladathoz

Téma: *Sebességek összegzése*

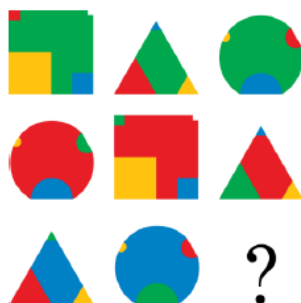
3 dolog, amit megtanultam:
2 dolog, amit érdekesnek találtam:
1 kérdés, ami eszembe jutott:

Forrás: Saját forrás

A következő feladat a logika és a logikus gondolkodás témakörébe tartozik. Egy logikai szabály szerint létrehozott elemsorozatnak különböző változatai vannak. A feladat fejleszti a problémamegoldó készséget, a logikus gondolkodást és az induktív gondolkodást. A kreativitás fejlesztésének lehetősége: A tanulók párokban vagy csoportokban dolgoznak, hogy egymás számára elemsorozatokat hozzanak létre. Felhasznált alapelemek: háromszög, kör, négyzet.

3. Feladat: Sorozat

Ismerd fel a szabályt és folytasd a sorozatot egy elemmel/alapelemmel (7. ábra).
Egészítsd ki az alábbi 3×3-as elrendezést a hiányzó elemmel.



7. ábra: 3×3-as elrendezés a 3. Feladatban
Forrás: PUNTE, 2022

Megoldás:




8. ábra: A 3. Feladat megoldása
Forrás: PUNTE, 2022

A feladat lényege:

- minden alapelem minden sorban más-más alakú.
- minden sorban minden alapelemnek ugyanaz az alapszíne.
- a nagy, közepes, kis részeknek különböző színe van ugyanabban a sorban.

A 3. Feladat formatív értékelési eszközeinek példaként bemutatunk két eszközt. Az ön-értékelő kártyán a közlekedési lámpa színei helyett a Poliuniverzum készlet elemeit használtuk. (4. táblázat) Az egyes színek jelentése a következő: zöld - értem és nem kérek segítséget, sárga - egy kis segítségre van szükségem, de meg tudok próbálkozni a feladattal, piros - nehézségeim vannak vagy nem értem a feladatot. És annak érdekében, hogy a készletben lévő összes színt felhasználjuk, kék színű visszajelzési lehetőséggel bővítettük ezt a módszert, amellyel a tanuló azt jelezheti, hogy kérdése van a feladattal kapcsolatban. Második eszközként egy egyperces lapot készítettünk (5. táblázat).

4. táblázat: Önértékelő kártya a 3. Feladathoz

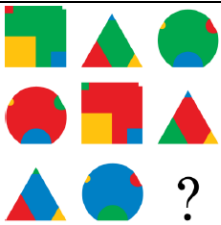
Önértékelő kártya	
Kiválasztottam készletből a képen látható sorozat befejezéséhez szükséges a megfelelő elemeket.	
Megállapítottam, hogy minden egyes sorban minden alapelemnek más-más alakja van.	
Megállapítottam, hogy az egyes sorokban minden alapelemnek ugyanaz az alapszíne.	
Megállapítottam, hogy a nagy, közepes és kis részeknek különböző színe van ugyanabban a sorban.	
Felismertem, hogy az azonos méretű kis elemek mind ugyanabban a pozícióban vannak.	
Felismertem a sorozat rendezési szabályát.	
Megtaláltam az utolsó sor hiányzó elemét.	

Forrás: Saját forrás

Egyperces kártya, mint a 3. Feladat értékelési eszköze.

5. táblázat: Egyperces kártya a 3. Feladathoz

Feladat: Ismerd fel a szabályt és folytasd a sorozatot egy elemmel/alapelemmel. Egészítsd ki az alábbi 3×3-as elrendezést a hiányzó elemmel.

	<p>Megoldás:</p> <p>Indoklás:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		
A megoldás értékelése:	Helyes	Részben helyes	Helytelen
Az indoklás értékelése:			

Forrás: Saját forrás

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmányban a matematikai gondolkodás fejlesztését támogató feladatokat és a kapcsolódó formatív értékelési eszközöket mutattunk be. A feladatok a Poliuniverzum geometriai készségfejlesztő készlet különböző területeken való alkalmazásán alapultak. Célunk az volt, hogy olyan feladatokat mutassunk be, amelyek támogatják a játékos és élményszerű matematikatanítást és a kreatív játékoságot. A matematikai gondolkodás szempontjából fontos, hogy a bemutatott feladatokban a tanulók megtalálják az összes lehetséges megoldást. A bemutatott formatív értékelési eszközök célja a tanulók aktivizálása, saját tudásuk és képességeik tudatosítása, ezzel lehetőséget adva az önfejlesztésre.

A Poliuniverzum készlet használatával a tanulók folyamatosan új mintákat hozhatnak létre és különböző stratégiákat próbálhatnak ki. A formatív értékelés lehetőséget ad a tanu-

lóknak arra, hogy visszajelzést kapjanak teljesítményükről. A játékos feladatok eredményei és megoldásai azonnal rámutatnak a tanulók gondolkodására, amelyek alapján a pedagógus és maga a tanuló is hasznos visszajelzéseket kaphat. Fontos a problémamegoldó készség fejlesztése is, hiszen a Poliuniverzum geometriai játéokra épülő feladatokban a tanulóknak összetett mintákat kell felismerniük és létrehozniuk.

A formatív értékelés révén a pedagógusok folyamatosan nyomon követhetik, hogyan közelítik meg a tanulók a problémákat, és segíthetnek nekik hatékonyabb stratégiák kidolgozásában. Ez a fajta értékelés abban is támogatja a tanulókat, hogy tanuljanak hibáikból, és új módszereket próbáljanak ki a siker érdekében.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

This paper includes research results gained as a part of the project KEGA no. 001UPJŠ-4/2023 "Implementation of formative assessment in primary school teaching with the focus on the digital form".

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA 001UPJŠ-4/2023: „Implementácia formatívneho hodnotenia do výučby na základnej škole so zameraním na digitálnu formu“.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Anđić, B. (2022). PUNTE methodological study Poly-Universe in Teacher Training Education, Líceum Press-Eszterházy Károly Catholic University, Eger. Editor: Anđić, B., Bordás, A., Fenyvesi, K., Hoffmann, M., Szász Saxon, J., Téglási, I. (eds.), 2022. ISBN: 978-963-496-231-1
- [2] Bryant, B.R., & Maddox, T. (1996). Using alternative assessment techniques to plan and evaluate mathematics instruction. *LD Forum*, 21(2), 24-33.
- [3] Carpenter, T. P., Franke, M. L., & Levi, L. (2003). *Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary schools*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- [4] Darvas G (Ed.) (2020). Poly-Universe in school education. *Symmetry: Culture and Science* 31(1), 1–112.
- [5] Debrenti, E. (2024). Game-Based Learning experiences in primary mathematics education. *Frontiers in Education*, vol. 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331312>
- [6] De Vasconcelos Martins, I., Bidarra, G. & Rebelo, B. V. (2022). Looking for the good shape in the poly-universe material. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología* 1, pp. 341–350. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2390>
- [7] Ganajová, M. a kol. (2021). *Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- [8] Jenkins, J. (2010). A multi-faced formative assessment approach: Better recognizing the learning needs of students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 565-576. <https://doi.org/10.1080/02602930903243059>
- [9] Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- [10] Saxon, J. S. (2018). *Poly-Universe in school education*. PUSE, Available at: <http://www.poly-universe.com/>

- [11] Saxon, J. S. & Stettner, E. (2019). *Poly-Universe in School Education METHODOLOGY–Visual Experience Based Mathematics Education*. Szokolya: Poly-Universe Ltd.
- [12] Schmidthaler, E., Schalk, M., Schmollmüller, M., Hinterplattner, S., Hörmann, C., Anđić, B., Rottenhofer, M., Lavicza, Z. & Sabitzer, B. (2023). The interdisciplinary implementation of poly-universe to promote computational thinking: Teaching examples from biological, physical, and digital education in Austrian secondary schools. *Frontiers in Psychology*, vol. 14, no. 3, pp. 1-16. <https://10.3389/fpsyg.2023.1139884>
- [13] Sfard, A. (2007). When the rules of discourse change but nobody tells you: Making sense of mathematics learning from a commognitive standpoint. *Journal of the Learning Sciences*, 16(4), 565–613. <https://doi.org/10.1080/10508400701525253>
- [14] Stettner, E. & György, E. (2016). Teaching Combinatorics with Poly-Universe. In: Torrence, E., Torrence, B., Séquin, C. H., McKenna, D., Fenyvesi, K. & Sarhangi, R. (eds.) *Bridges Finland: Mathematics, Music, Art, Architecture, Education, Culture : Conference Proceedings*, pp. 553-556. Phoenix (AZ), USA: Tessellations Publishing.
- [15] Szarka, K. (2017). *Súčasný trendy školského hodnotenia: Koncepcia rozvíjajúceho hodnotenia*. (1. vyd.) Komárno: Kompres
- [16] Téglási, I. (2022). Motivation and Development – Using Poly-Universe Game in Teaching Mathematics and Other School Subjects. *Athens Journal of Sciences*, vol. 9, issue 3, pp. 177-192. <http://dx.doi.org/10.30958/ajs.9-3-2>
- [17] Volante, L., & Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 239-255.

A (CSEH)SZLOVÁK RÁDIÓ MAGYAR ADÁSÁNAK GYERMEKÉK ÉS FIATALOK SZÁMÁRA KÉSZÜLT ZENÉS MŰSORAI: FÓKUSZBAN AZ UTAM BARTÓKHOZ - VETÉLKEDŐ

Beáta KISS¹ – Agáta CSEHIOVÁ²

ABSTRACT

THE HUNGARIAN BROADCAST OF (CZECH)SLOVAK RADIO FOR CHILDREN AND YOUNG PEOPLE MUSIC PROGRAMMES FOR CHILDREN AND YOUTH: FOCUS ON MY WAY TO BARTÓK - QUIZ

The Hungarian Broadcast of the (Czech)Slovak Radio was an important segment in the history of the Hungarian culture in Slovakia; today the broadcast is known as Pátria Rádió. In the second half of the 20th century, it devoted several programmes to children and young people. The content of its programmes was in line with the educational aims of the time. In these programmes, the dissemination of knowledge, values, general education and culture, as well as entertainment, played an important role. The aim of this study is to analyse the youth music programme My Way to Bartók on the Hungarian Broadcast of the (Czech)Slovak Radio. This programme was linked to a competition of the same title, which was organised as part of the Béla Bartók Music Meeting. The educational character of this music programme, its educational aims, intentions and mission are analysed and summarised.

KEYWORDS

The Hungarian Broadcast of the (Czech)Slovak Radio, children and youth programmes, music programmes, My Ways to Bartók, general knowledge, education

BEVEZETÉS

A rádió a 20. század elején kezdte meg rendszeres sugárzását Európában és Amerikában is (Kiss, 2015). Szinte azonnal a nevelés eszközévé vált, mert az egyes adókon, a híreken és a tájékoztatáson túl sugároztak gyermekműsorokat, koncerteket, előadásokat, színházi közvetítéseket. A média kultúrát közvetítő szerepe körül vannak viták, de a közszolgálati médiának jellegzetessége, hogy hozzájárul a nyelv, a kultúra ápolásához, illetve a nemzeti, etnikai kisebbségek igényeinek kielégítéséhez (Koltay, 2007).

A Csehszlovák Rádió Radiojournal néven kezdte meg működését 1926-ban, majd 1928-tól magyar nyelvű adást is közvetített előbb a kassai, majd 1929-től a pozsonyi stúdiókból. A 2. világháború után rövid időre (1945-49 között) felfüggesztették a sugárzást, majd 1949-ben újra indult az adás. Az azóta eltelt évtizedekben a Magyar Adás több néven volt ismert, jelenleg Pátria Rádió néven sugároz. Az egyes időszakokban használt különböző elne-

¹ PaedDr. Kiss Beáta, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, kissb@uj.s.sk

² Doc. dr.univ. Csehiová Agáta, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, csehiova@uj.s.sk

vezések miatt tanulmányunkban összegzően a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása kifejezést használjuk. Az adásidő a kezdeti egy órától fokozatosan napi 12 órára nőtt (Rezník, 2003, Delmár, 2003). A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásának szerkezeti átalakításáig (1992) több olyan programot közvetített, melyek kifejezetten a gyermekek és az ifjúság számára születtek, többek között iskolarádiós, szórakoztató - zenés műsorokat, publicisztikai adásokat. 1992-ben élő műsorfolyammá alakult, majd Pátria Rádió lett az adás neve, melyben egyre ritkábban kaptak helyet az ilyen típusú programok. A kutatásunk során feltárt és vizsgált *Utam Bartókhoz* című vetélkedő és annak a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásában sugárzott műsora ilyen, jelentős hiánypótló jellegű programot képviselt.

KONTEXTUS

Jelen kutatásunk témáját érinti az „informális tanulás” fogalma. A tanulásnak ennek a formájával már az 1950-es évektől foglalkozott a szakirodalom. Tót (2008) szerint ide tartozik mindenekelőtt az önképzés és a hagyományos, tapasztalatokon alapuló tudásátadás. Az a cél, hogy az egyes helyzetek további tanulásra, művelődésre ösztönözzenek. A kutatásunk tárgyát érintő következő fontos fogalom a „zenei transzferhatás”. Ez azt jelenti, hogy a zenei tevékenységek hatása más tanulási folyamatokra is befolyással bír. Azaz fontos szerepet játszik a személyiség, az attitűd, a jellem fejlődésében, nem utolsósorban pedig pozitívan befolyásolja a kognitív és tanulási képességeket egyaránt (Tóth-Bakos & Csehi, 2023).

Jelen tanulmány és kutatás fókuszában az *Utam Bartókhoz* című zenei vetélkedő áll, amely az országos Bartók Béla Zenei Találkozó szerves részeként valósult meg öt alkalommal a Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társasága szervezésében. Külön figyelmet szenteltünk annak, hogy a vetélkedő milyen pontokon kapcsolódott a rádió „nevelő” szerepéhez. A vetélkedő célcsoportját a középiskolás generáció képezte. Janurik (2009) azonban kutatása eredményeképp megállapította, hogy a középiskolás tanulóknak a klasszikus zenéhez kapcsolódó attitűdje nem pozitív. Nem, vagy ritkán hallgatnak komolyzenét, a könnyűzene sokkal közelebb áll hozzájuk. Ezen a helyzeten lényegesen javít(hat) az a tény, ha iskolán kívül is találkoznak klasszikus zenével. Ide tartoznak többek között azok a lehetőségek, amikor zeneiskolában hangszeren való játékot tanulnak, vagy hangversenyeket, zeneművészeti előadásokat látogatnak.

A vizsgálatok tárgyával kapcsolatban fontos továbbá kiemelni azt a tényt, hogy a szlovákiai közoktatási rendszerben a középiskolákban nincs zenei nevelés tantárgy. Ezt a Művészet és Kultúra tárgy pótolja, mely azonban csak érintőlegesen foglalkozik a zenei műveltség, a zenekultúra témájával, mind időtartam, mind tartalmi szempontból egyaránt³.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZERTAN

Kutatásunk során az *Utam Bartókhoz* című zenei vetélkedővel kapcsolatban az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. Mi volt a vetélkedő célja, küldetése, célcsoportja, helyszínei, programja?
2. Milyen formában és tartalommal kapcsolódott a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása ehhez a vetélkedőhöz?
3. Milyen pedagógiai hozadékot jelentettek az egyes fordulók feladatai, tartalmai a vetélkedőben résztvevők számára?

³ Állami Oktatási Program a gimnáziumok számára. Melléklet: Művészet és Kultúra. https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/umenie_a_kultura_g_4_5_r.pdf

Kvalitatív kutatásunk során az Utam Bartókhoz című vetélkedő szervezésével és realizálásával kapcsolatos dokumentumokat térképeztük fel és vizsgáltuk, mintegy forráskutatást (is) végezve. A vizsgált anyagok és dokumentumok: meghívók, értesítők, kérvények, feladatlapok, különböző írott és auditív hanganyagok, illetve segédanyagok. Elemeztük egyrészt a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásában elhangzott műsorszámok hangfelvételeit (magnókazetták), másrészt a vetélkedő feladatait pedagógiai aspektusú elemzés alá vetettük. A vetélkedő zenei anyaga Dr. Csehi Ágota gyűjteményéből, saját dokumentációjából származik, aki a vetélkedő szakmai felelőse és főszervezője volt. Továbbá a kutatás megerősítése érdekében interjúk is készültek. A két interjúalany: a vetélkedő főszervezője és a vetélkedő egyik évfolyamának versenyzője.

A vetélkedő egyes feladatainak, illetve feladattípusainak külön figyelmet szenteltünk, melyeket pedagógiai aspektusú elemzés alá vetettük.

SZLOVÁKIAI MAGYAR ZENEBARÁTOK TÁRSASÁGA

A Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társasága (SzMZT) 1990. december 9-én alakult, alapító elnöki tisztjét Dr. Duka-Zólyomi Emese⁴ töltötte be 2013-ig. A Társaság céljai között szerepel a szlovákiai magyar zenei élet ápolása, a mai Szlovákiai területéhez kötődő zenei személyiségek életének és munkásságának népszerűsítése. Feladatai közé tartozik konferenciák, szimpóziumok, versenyek, fesztiválok szervezése, illetve egyes kulturális rendezvényeken való közreműködés. Ennek jegyében fontos rendezvényei a Csengő Énekszó (gyermekkorúak versenye), társszervező a Kodály Napok kórusfesztiválnak (Érsekújvár), főszervezője a Kadosa Pál Zongoraversenynek (Léva). A múltban, pontosan 2006-ban a Hommage à Bartók konferencia és emlékhangverseny is a társaság főszervezésében került megrendezésre. Az Utam Bartókhoz című vetélkedő szintén a Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társaságának rendezvénye volt, mely a Bartók Béla Zenei Találkozó részét képezte (Csehi, 2010).

BARTÓK BÉLA ZENEI TALÁLKOZÓ

A Bartók Béla Zenei Találkozó (BBZT) megvalósításának a háttérét az a tény adta, hogy a magyar zeneművészet kiemelkedő alakja, Bartók Béla több ponton is kapcsolódott a mai Szlovákia területéhez. Diákként Pozsonyban tanult és érettségizett, zongoraművészként kilenc alkalommal koncertezett Szlovákiában, valamint második felesége (Pásztor Ditta⁵) rimaszombati származású volt. Bartók a mai Szlovákia területén jelentős népzene gyűjtést végzett, magyar és szlovák népdalokat és hangszeres népzene-t egyaránt lejegyzett és fonográfra rögzített. Ezek jelentős részét zeneszerzőként is feldolgozta, kompozícióiba bedolgozta, zenetudósként pedig vizsgálta és tudományos tanulmányaiban a nyilvánosság elé tárta. Így került kiadásra mindenekelőtt a Szlovák népdalok három kötete, megközelítőleg 3000 dallammal és 4000 szöveggel. Bartók szlovákiai kapcsolatainak emlékét a Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társasága a Bartók Béla Zenei Találkozó szervezésével kívánta népszerűsíteni, terjeszteni, erősíteni és a következő generációknak tovább adni (Csehi, 2010).⁶

Az Utam Bartókhoz verseny főszervezőjével készült interjú⁷ alapján elmondhatjuk, hogy a Bartók Béla Zenei Találkozóra azokon a helyszíneken került sor, ahol Bartók megfor-

⁴ Duka-Zólyomi Emese, PhD. (1944-2017): muzikológus, könyvtáros, karnagy, zenetanár, a pozsonyi Egyetemi Könyvtár zenei részlegének vezetője, a szlovákiai magyar zenei és kulturális élet kiemelkedő alakja.

⁵ Pásztor Ditta 1923-tól volt Bartók Béla tanítványa a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Akadémián. Még abban az évben felesége is lett (Csehi, 1994).

⁶ A rendezvénysorozat megvalósításának anyagi fedezetét a szervezők különböző pályázatokon elnyert forrásokból tudták előteremteni.

⁷ Kiss Beáta: Interjúalany – Csehi Ágota. Az interjú készült Komáromban, 2024. szeptember 3-án.

dult, hangversenyezett, népzeneét gyűjtött, illetve magánéleti kapcsolatok fűzték hozzá. A találkozók helyszínei is időpontjai a következők voltak:

1. évfolyam: Rév-Komárom, 1991. november 29. – december 1.
2. évfolyam: Ipolyság, 1994. május 27. – május 29.
3. évfolyam: Losonc, 1997. november 28. – november 30.
4. évfolyam: Ipolyság, 2001. november 23. – november 24.
5. évfolyam: Rimaszombat, 2006. november 24. – november 25.

A Bartók Béla Zenei Találkozó céljai megegyeztek a társaság tevékenységének fő célkitűzéseivel, melyek szerint: fontos népszerűsíteni azon jeles zenei személyiségek munkásságát, akik valamilyen módon kötődtek a Felvidékhez. Ennek szellemében a BBZT három napos programja mindig ünnepi nyitóhangversennyel kezdődött, melyen rendszeresen fellépési lehetőséget kaptak úgy a jeles szlovákiai, illetve helyi művészek, mint magyarországi előadók is. Másnap került sor a Fiatal Tehetségek Pódiumára, mely – ahogy a nevében is jelzi – fiatal hazai tehetségeknek, tanulóknak, előadóknak nyújtott bemutatkozási lehetőséget. Szintén a második nap állandó része volt az Utam Bartókhoz című zenei vetélkedő középiskolás tanulók részvételével. Végül a rendezvénysorozat zárónapján tudományos konferenciára, szimpóziumra került sor, valamint a rendezvény záróakkordjaként az aktuális helyszínen emléktáblákat avattak vagy koszorúztak.

E jeles háromnapos rendezvény megszervezésében együttműködő partnerek voltak a Csemadok, a helyi művelődési központok, önkormányzatok és oktatási intézmények. Az Utam Bartókhoz című vetélkedő esetében az egyik legfontosabb partner a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adása volt, mely önálló műsort, illetve műsoridőt szentelt ennek az alkalomnak, a rendezvényt megelőző jelentős időszakban és utána egyaránt.

UTAM BARTÓKHOZ

Kutatásunk szerves részeként interjú készült Dr. Csehi Ágota főszerzővel, a Selye János Egyetem docensével. Erre Komáromban került sor 2024. szeptember 3-án. Az interjú alapján kijelenthető, hogy az Utam Bartókhoz című vetélkedő volt „zenenevelői” céllal a legnagyobbatékosabb része ennek a háromnapos rendezvénynek. Elsősorban a szlovákiai magyar gimnáziumi diákokat, illetve középiskolai tanulókat szólították meg, akik szerettek volna a kultúrában, a művészetben elmélyülni, tovább művelődni. A vetélkedő célkitűzései között az alábbi szempontok szerepeltek:

- műveltség, ismeretterjesztés – jelentős mértékben a felvidéki magyar kultúra népszerűsítése,
- zeneértésre és zeneszeretetre való nevelés,
- kreativitás, alkotókészség fejlesztése,
- Felvidékhez kötődő személyiségek munkásságának bemutatása,
- együttműködés a Szlovák Rádió Magyar Adásával,
- középiskolások hiánypótló „zenei nevelése”.

A résztvevők háromtagú csoportokban versenyeztek, a zsűri pedig nemzetközi összetételben értékelt. Zsűrizett a vetélkedőben többek között Szokolay Sándor (1931-2013) Kosuth-díjas magyar zeneszerző, karmester, egyetemi tanár, Radics Éva Ausztriából, a Grazi Zeneművészeti Egyetem tanára, Csehországban Luděk Zenkl, az Ostravai Tudományegyetem Zene Tanszékének professzora, Dombi Józsefné Kemény Erzsébet, a Szegedi Tudományegyetem JGYTF Ének-zene Tanszékének professzora. A zsűri aktív részesei voltak továbbá Dukaszólyomi Emese a SZMZT elnökeként, valamint Csehi Ágota, a vetélkedő szakmai felelőse is.

A verseny tartalmi szempontból sokrétű volt. A háromtagú csapatok az elméleti feladatokat oldották először. Ebben nagy segítség volt a Szlovák Rádió Magyar Adása. A versenyt megelőzően minden vasárnap, két hónapon keresztül külön műsorban sugározta a szervezők által előkészített elméleti és hangzó zenei anyagot. Ez az anyag a vetélkedő központi témáját képező személyiségek épp aktuális évfordulóihoz is kapcsolódott. A rádióműsorban zenehallgatási anyag is elhangzott, mivel a vetélkedő szerves részét képezte a zeneművek felismerése is. A zeneművek ismertetése és közvetítése a rádióban a felkészülés e szegmensét segítette. Egyes évfolyamok során esszék írására is sor került, melyek témájukban szintén egy-egy konkrét évfordulóhoz kötődtek. Ezeket a versenyzők nyilvánosan felolvasták, előadták. A vetélkedő záró része, az elméleti és a zenehallgatási rész után következett, melyre otthon volt lehetősége a versenyzőknek felkészülni. Ebben a részben a résztvevők egyénileg megtervezett és összeállított zenés produkciót adtak elő, maximum 10 perc időtartamban. Itt módjukban állt hangszeres előadást, versmondást, éneket, táncot vagy egyéb pódiumművészeti produkciót bemutatni és interpretálni, a versenyző csapatok saját elképzelése, tudási szintje, kreativitása, rendezése, dramaturgiája, koreográfiája szerint.

A vetélkedő egyes feladatai és az elméleti anyag összességében széles műveltségi területet ölelt fel. Ennek ellenére a vetélkedő minden megvalósult évfolyamában a versenyzők kiváló felkészültségről és tudásról tettek tanúbizonyságot, ami a Szlovák Rádió Magyar Adása közreműködésének és hatékony együttműködésének is kétség kívül köszönhető volt.

A (CSEH)SZLOVÁK RÁDIÓ MAGYAR ADÁSÁNAK SZEREPE AZ UTAM BARTÓKHOZ VETÉLKEDŐBEN

A Magyar Adás részéről Hritz Júlia szerkesztő volt a fentiekben bemutatott rendezvény és ifjúsági zenei vetélkedő során a kapcsolattartó és közreműködő partner. Az Utam Bartókhoz vetélkedőhöz kapcsolódó, azonos című ifjúsági műsorban szerkesztette a szervezők által előkészített és bemutatott elméleti segédanyagot, valamint a zenehallgatásra szánt műveket. Továbbá beszélgetéseket, interjúkat készített a szerkesztőkkel, szervezőkkel, a zsűri tagjaival és az előadókkal. A vetélkedő után is közvetítettek tudósításokat, melyekben összefoglalták az elhangzottakat és az eredményeket, a versenyzőkkel megvalósított beszélgetéseket, élményeket, tapasztalatokat.

Jelen kutatásunk részeként interjút készítettünk a vetélkedő egyik évfolyamának versenyzőjével (jelenleg a Selye János Egyetem oktatója), aki az interjúban kérdésünkre a rádióműsor jelentőségéről kiemelkedően elismerően nyilatkozott. Szavait idézve:

„Az Utam Bartókhoz vetélkedőn 1997-ben, második gimnazistaként vettem részt. Különös lehetőségnek tartottam, hiszen ezen zenei vetélkedőt nem szervezték meg minden évben, így szerencsésnek éreztem magam, hogy részt vehetek ilyen jellegű megmérettetésen. A felkészülés időszakában folyamatosan kaptuk az újabb lehetőségeket a témával kapcsolatos ismeretszerzésre. Mivel abban az időben még nem állt rendelkezésünkre az internet-használat, a tanulásban csakis a könyvekre, kottákra támaszkodhattunk, illetve néhány CD hanganyagra (mellyel csak néhány szerencsés tinédzser rendelkezett). Hihetetlen nagy segítség volt, mikor megkaptuk az értesítést, hogy a Pátria Rádió műsorában, több alkalommal is olyan zenehallgatási anyagot sugároznak, melyek segítséget nyújtanak a résztvevőknek és egyben a felkészítő tanároknak is. Az egész családomat már napokkal az adás előtt megkértem, hogy ne hallgassanak mást a rádión, mert most nekem van rá szükségem. Természetesen, amint kezdődött a műsor, újra hallgatás céljából kazettára játszottam a hallottakat. Bartók Béla és Kodály Zoltán életéről, életműveiről is bőséges információt kaptunk, így olyan volt ez, mint egy irányított tantárgy-kiegészítés. Az adásidőben elhangzott népdalgyűjtési anyagok és megkompo-

*nált zeneművek is elhangzottak, és ezáltal azt éreztem, mindenki azon dolgozik, hogy mi, mint versenyzők maximális tudással utazhassunk Losoncra, a megmérettetés helyszínére”.*⁸

AZ UTAM BARTÓKHOZ ZENEI VETÉLKEDŐ FELADATAINAK PEDAGÓGIAI ELEMZÉSE, JELLEMZÉSE

A tudásszint mérésére szolgáló feladatlapok az oktatási folyamat alapvető eszközei, az iskolai gyakorlatban a nevelés- oktatás célrendszere nyilvánul meg bennük. Az oktatási célok közismert rendszere a Bloom-féle taxonómiaként ismert, melynek elemei a következők: ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis és értékelés. A megválasztott célok képezik a pedagógusi tevékenység alapját, valamint az ellenőrzés-értékelés kritériumait is (Kotschy, 2003). Az Utam Bartókhoz középiskolai vetélkedő feladatait e kritériumrendszer aspektusából vizsgáltuk.

A vetélkedő egyes évfolyamainak feladatlapjai az alábbi évekből álltak a kutatásunk rendelkezésre: 1994, 1997, 2001, 2006, míg az első, 1991-es évfolyamból csak a program és a hanganyag hozzáférhető.

A zenei vetélkedő egyes évfolyamának feladatai, anyagai, amelyhez a Szlovák Rádió Magyar Adása nyújtott jelentős mértékű segítséget:

1994 – Utam Bartókhoz, II. évfolyam

1. Írásbeli kérdések (feleletalkotó)
2. Villámkérdések – zeneművek felismerése és megnevezése (szerző, cím, tétel)
3. Esszé írása megadott témáról
4. Zenei produkció bemutatása

1997 – Utam Bartókhoz – III. évfolyam

1. Villámkérdések – elméleti ismeretek
2. Zenehallgatás - zeneművek felismerése
3. „Tartalmas kérdések” – feleletalkotó feladatok
4. „Témafejlés” – megadott témának szóbeli kifejtése, előadása, felkészülés után, elemző momentummal
5. „Játszunk” – játékos feladat

2001 – Utam Bartókhoz IV. évfolyam

1. „Tartalmas kérdések” – feleletalkotó feladatok
2. Tesztkérdések
3. Zenehallgatás – zenei művek felismerése
4. Játék – játékos feladatok (kakukktojás, játék a számokkal)
5. „Témafejlés” – megadott témának analitikus és következtető jellegű kifejtése
6. Zenés produkciók

2006 – Utam Bartókhoz V. évfolyam

1. Zenehallgatás – zeneművek felismerése és megnevezése (szerző, mű, tétel)
2. Tesztkérdések
3. Játékos feladat (számok, dátumok, kakukktojás)
4. „Témafejlés” – megadott témának szóbeli kifejtése analitikus és következtető módon
5. Zenés produkciók

Az egyes évfolyamok feladatait az alábbi szempontok szerint elemeztük:

a/ A tanulás, ismeretszerzés célrendszere

⁸ Kiss Beáta: Interjúalany – Szántó Zsuzsanna. Az interjú készült Komáromban, 2024. szeptember 15-én.

b/ A verseny célkitűzései és azok megvalósulása

c/ Pedagógiai hozadékadásának

Az írásbeli feladatok a Bloom-féle taxonómia alapján az ismeret, megértés és alkalmazás szintjeit érték el. Az ún. lexikális ismeretek terén a zeneszerzők és kortársaik élete, munkássága, műveik felismerése, illetve kontextusba helyezése volt minden évfolyamban a fő feladat. Ugyanakkor a „Témafejlesztés” címen megjelenő elem magasabb rendű célrendszert is szolgált. A megadott témák az alábbiak voltak:

- *Bartók és Kodály kutató és népdalgyűjtő munkássága, valamint annak hatása zeneszerzői tevékenységükre;*
- *A népzene szerepe és jelentősége nemzetközi viszonylatban a 20. századi zenében;*
- *Az instruktivitás szerepe Bartók alkotómunkásságának egyes területein és annak jelentősége az utókor és a mai fiatalok részére;*
- *Bartók szlovák népdalgyűjtése és annak hatása szerzeményeire.*

Ezek az esszé-témák szükségszerűen magasabb szintű és némileg szintetizáló jellegű gondolkodást igényeltek, melynek során a megtanult ismeretek elemzésére, összegzésére és értékelésére is szükség volt. Így megállapítható, hogy az írásbeli, kiscsoportos feladatok nemcsak a kooperációt segítették, hanem mérhető kognitív fejlesztő hatással is rendelkeztek. Az elemző készség és értékelés az esszék írott formájában is tetten érhető. A következő idézet a 2006-os évfolyam egyik esszéből származik:

„Bartóknak nagyon sokat köszönhetünk, főleg mi, fiatalabb generáció értékeljük munkásságát igazán. Hiszen rengeteg népdal, népi dallam veszett volna el, ha nincs, aki azt összegyűjtse, kötetbe szedje. A magyar falvakból lassan kifogynak a daloló asszonyok, férfiak. Szerencsére vannak diákok, folklórcsoportok, akik ezt tovább viszik. Énekeljük ezért szívesen Bartók műveit, ne hagyjuk elveszni őseink hagyományait”. (esszé, archív dokumentum, 2006)

A feladatok további csoportjába tartoztak a szóbeli megnyilvánulások, valamint a bemutatott, interpretált zenei produkciók. Az ilyen típusú feladatok nemcsak az ismereteket, hanem pszichikai felkészülést is igényelnek. A pódiumon való szereplés személyiségfejlesztő erővel, jelentőséggel bír, mint pl. bátorság, magabiztosság, felkészültség, memóriafejlesztés, lámpaláz leküzdése, empátia, érzékenység és előadókészség fejlesztése.

Az Utam Bartókhoz című vetélkedő feladatai tehát a mai kor igényeivel összehasonlítva is jól értelmezhető és értékelhető fejlesztő hatással rendelkeztek.

Vizsgálatunk, részben elemzésünk másik szempontja a szervezők célkitűzéseinek való megfelelés kérdésköre volt. A verseny feladatainak alkotói a tesztek, esszék, produkciók középpontjába Bartók Béla, Kodály Zoltán, valamint az ő tanítványaik alkotómunkásságát, illetve a népdalok, népzene – szlovákiai gyűjtések témáit helyezték. Ezzel teljesítették azt a feladatot, mely szerint a mai Szlovákia területéhez kötődő kulturális, zenei emlékek, értékek népszerűsítése volt a fő cél. A gyakorlati feladatokban (témafejlesztés, zenés produkciók) megjelent a kreativitás, az alkotókészség fejlesztése is. A legfőbb cél, miszerint sikerüljön egy játékos, iskolán kívüli, informális térben, társadalmi összefogással megvalósuló ismeretterjesztés – mindenképp sikeresnek bizonyult.

Az Utam Bartókhoz című zenei vetélkedő a szlovákiai magyar középiskolás tanulók részére, pedagógiai hozadéka a fentiekén kívül az alábbi pontokban rögzíthető, összefoglalható:

- ismeretterjesztés és ismeretszerzés, általános műveltség,
- zeneértő – és kedvelő fiatalok nevelése,
- kognitív fejlesztés, érzelmi intelligencia fejlesztése – zenei transzferhatás,
- kreativitás, alkotókészség fejlesztése,
- identitás és a szülőföld iránti szeretet erősítése.

ÖSSZEGZÉS

A Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társasága együttműködve a társszervezőkkel, különösen a (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásával (később Pátria Rádió) fontos, hiánypótló rendezvényként a zeneértő közönség nevelése és az ifjúság körében végzett minőségi ismeretterjesztés területén végzett sikeres munkát.

A Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társasága szervezésében megrendezett *Utam Bartókhoz* című országos zenei vetélkedő középiskolások részére öt megvalósult évfolyamában ma már nem létező technikai eszközökkel, eljárásokkal és együttműködési formákkal valósított meg olyan edukációs alkalmat és folyamatot, mely a minőségi kultúra terjesztése, megismerése és megszerettetése céljával egyedülálló módon, komolyzenei értékekkel segítette a szlovákiai magyar fiatalság tudásának, értékrendjének és identitásának alakítását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Csehi, Á. (2010). *20 éves a Szlovákiai Magyar Zenebarátok Társasága*. Csemadok Országos Tanácsa, Pozsony
- [2] Csehi, Á. (1994). *Bartók Béla és a Felvidék*. Komáromi Lapok, Komárom
- [3] Delmár, G. (2003). Ez történt 75 év alatt. In J. Protič, & L. Molnár, *Szlovák Rádió - 75 éves a magyar adás*. Szlovák Rádió, 7-21. o.
- [4] Janurik, M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és a középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle* 59. évf. 7. sz, 47-64. o.
- [5] Kiss, H. (2015). Gramafon és rádió. *Iskolakultúra*, 25(12), 110-120. o. [Letöltve: 2024. 02. 19.] https://adt.arcanum.com/hu/view/Iskolakultura_2015-2/?query=adal%C3%A9kok+az+iskolai+zenehallgat%C3%A1s+hazai+t%C3%B6rt%C3%A9net%C3%A9hez&pg=699&layout=s
- [6] Koltay, A. (2007). A közszolgálati média fogalma. *Médiakutató: médiaelméleti folyóirat*, 7 (2).
- [7] Kotshy, B. (2003). Az oktatás célrendszere. In Falus, I. *Didaktika. Elméleti alapok tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 137 – 163. o.
- [8] Rezník, J. (2003). 75 rokov v éteri. In J. Protič, & L. Molnár, *Szlovák Rádió - 75 éves a magyar adás*. Slovenský rozhlas
- [9] Tót, É. (2008). Tanulási környezetek. *Educatio* 16. (2). *Felsőoktatási reformok*, 183 – 192. o. [Letöltve 2024. 09.16.] <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00044/pdf/710.pdf>
- [10] Tóth-Bakos, A. & Csehiová, A. (2023). *Zene az inklúzió jegyében. Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és befogadó nevelés tükrében. Music in the spirit of inclusion. Alternative music education and music therapy approaches for complex development and inclusive education*. Selye János Egyetem, Komárom. ISBN 978-80-8122-482-9

Interjúk:

Kiss, Beáta: Interjúalany – Csehi Ágota. Komárom, 2024. 09. 03.

Kiss, Beáta: Interjúalany – Szántó Zsuzsanna. Komárom, 2024. 09. 15.

Archív dokumentumok:

A Bartók Béla Zenei Találkozó dokumentumai: meghívók, program, feladatlapok, esszék
2001- 2006, auditív hanganyagok

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

KREATIVITÁSRA NEVELÉS A KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZET ESZKÖZEIVEL A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Tímea MÉSZÁROS¹ – Csilla NAGY²

ABSTRACT

TEACHING FOR CREATIVITY THROUGH COMMUNITY ARTS IN TEACHER EDUCATION

Today's educational goals give priority to the development of creativity, which is closely linked to the development of problem-solving and learning skills. The question of how schools can prepare pupils for an ever-changing future has a major impact on teacher education. In Slovakia, community art as a possible strategy for developing creativity has not yet received much research attention in higher education. The aim of this case study is to explore the possibilities of creativity education in the context of community art projects, based on the experiences of participating students. We interviewed 12 students who participated in two community art projects (University Totem, A little goes a long way) in Komárno, Slovakia. The results highlighted the potential of community art projects to support creative processes and community building, particularly through the learning of different ceramic techniques.

KEYWORDS

teaching for creativity, community arts, teacher education, clay

BEVEZETŐ

A kreativitás kutatásának igen impozáns irodalma van úgy a pszichológia, mint a művészet oldaláról. Jelen írás keretein belül nem törekszünk a teljes bemutatásra, csupán a témánk szempontjából fontos gondolatokat emeljük ki. A szakirodalomban tengernyi különböző meghatározással találkozhatunk, melyek mind egyetértenek abban, hogy a kreativitás az új, és egyben jól alkalmazható gondolatok születése, közlése vagy megvalósítása (Amabile, 1997). Isaksen és Lauer (2002) szerint a kreativitás az ismeretlen problémák megoldásának képessége. Cates (1997) megközelítésében a kreativitás a formális, fennálló gondolkodásmódot megtörni képes rugalmas megismerés. Wiles szerint a kreativitás olyan képesség, mellyel különböző fogalmak, ötletek között új kapcsolatokat alakítunk ki (Chen és mtsai, 2011). Dietrich (2004) a kreativitást az információ feldolgozása felől vizsgálva arra jutott, hogy az a már meglévő tudáselemek új kombinációjának eredménye. Minél változatosabb és gazdagabb a tudás, annál nagyobb a kreatív gondolatok felbukkanásának valószínűsége (Simonton, 2003, 2010).

A kreativitás olyan alapvető emberi jellemző, amelynek összetevői mindenkiben megtalálhatók. A pedagógia feladata, hogy ezeket felszínre hozza, értelmezze, fejlessze, valamint nyomon kövesse. Ahogy a fejlődő gyermeknek, úgy az őt formáló pedagógusnak is nyitottan, előítéletek nélkül érdemes a természeti és társadalmi világot megközelítenie, mérlegelnie a felmerülő feladatok lehetséges megoldásait. Fontos, hogy asszociációkat hívjon elő korábbi

¹ Mészáros Tímea, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, meszarost@uj.s.sk

² Nagy Csilla, Galántai Művészeti Alapiskola, nagycsillacs@gmail.com

tapasztalataiból, és az új problémákat összekapcsolja más felmerülő kérdésekkel, miközben ezeket a tényezőket együtt éli át. Ehhez elengedhetetlen a független gondolkodásra és az új ötletek iránti nyitottságra nevelés. A kreativitás fejlesztésének kulcsfontosságú elemei az önálló és motivált tanulás, a saját kezdeményezés és a tudatosság megteremtése, amelyek jelentős transzferhatással rendelkeznek. A művészeti nevelés az egyik legjelentősebb eszköz a kreativitás kibontakoztatásában.

A kreativitás fogalmával kapcsolatban van egy általánosabb és egy szűkebb értelmű jelentéskör, egyfelől jelent egy általános alkotóképességet, másfelől az újszerű, inventív és egyedi megoldásokat. Ez alapján a kreativitás felszabadításán is kétféle érthetünk: az általánosabb alkotóképesség és a lehetséges résztvevők cselekvővé válását a felkínált művészeti tevékenységben, ebben az esetben a fókuszban a részvételiség van. A másik értelmezés szerint az egyedi, originális megoldásokat eredményező módszerek tartoznak ide a már bevonódott, ezáltal alkotóvá válók esetében (Kiss, Orosz, Egervári, 2022).

Ahogy napjaink művészetben, úgy a kortárs művészetpedagógiában is megjelentek olyan törekvések, melyek ötletgazdái, alkotói (művészek, facilitátorok) a társadalmi hatást és a részvételt helyezik a fókuszba, melyen keresztül közvetlen és aktív kapcsolatot keresnek a környezetükkel. A közösségi művészet és a Selye János Egyetem Tanárképző Karán megvalósuló művészetpedagógiai kurzusok egyik fontos hívószava a *részvétel*. Ezen művészeti folyamatok célja, hogy lehetőséget teremtsenek bárki számára az alkotáshoz való aktív kapcsolódásra. Ez leginkább a személyre szabott megközelítések alkalmazásával érhető el, amely megágyaz a valódi, aktív részvételnek kortól és képességektől függetlenül, mindezt egyenlő partnerként (Kiss és Longden, 2019 id. Kiss, Orosz, Egervári, 2022).

Dewey (1938, 1963) már az 1890-es évek végén felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai oktatás-nevelés nem válhat el az élettől, a társadalmi közegtől, amelyben működik. Tulajdonképpen már ekkor lefektette a problémaközpontú, cselekvésen alapuló, önálló, felfedező tanulás modelljét, melyben az önálló és kreatív gondolkodást és a képességek kibontakoztatását támogatta. Az általa elképzelt, ideális iskola kölcsönhatásban áll az otthoni környezettel, a természeti környezettel, amelybe beletartozik az iskola közvetlen és távolabbi környezete, az üzleti élettel és a termeléssel, a tudománnyal (kutatással) és az arra előkészítő egyetemmel. Mindez azért fontos, hogy a tanulás ne egy elvont, tényeken és ismereteken alapuló információhalmaz legyen, hanem egy élő tapasztalat, fejlődési folyamat, mely összeegyeztethető a gyermek világával, valóságával. Társadalmunk jellemzője, ugyanakkor legkritikusabb problémája is a fejlődés. Dewey a vég nélküli fejlődésben hitt. Fontos kérdés, hogy az a fejlődés, amit eddig jónak hittünk, fenntartható-e. A fenntarthatóságon olyan fejlődést értünk, amely kielégíti a jelenbeli szükségleteinket, de nem veszélyezteti az eljövendő generációk szükségleteinek kielégítését. Dewey hangsúlyozta, hogy a növekedésnek a közösség javát kell szolgálnia. Felmerül a kérdés, hogy vajon azok a feladatok és helyzetek, amelyekbe a pedagógushallgatókat helyezzük, illetve az ehhez kapcsolódó eszközeink valóban a növekedést és a közösséget szolgálják-e?

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Guilford a kreativitást a divergens gondolkodással is összekapcsolja, mely egy problémamegoldó stratégia és nem szokványos gondolkodásmódot jelöl. Olyan többirányú, számos lehetőséget megvizsgáló gondolkodási stratégiáról beszél, amelynek párja, a konvergens gondolkodás, a szűkítő, a logikai következtetések sorozata (Fodor, 2007).

Taylor (1959) az alábbiak szerint differenciálta a kreativitás különböző szintjeit. Az expresszív (kifejező) kreativitás az óvodás- és kisiskoláskor fő jellemzője, kiemelt módszere a játék, amely a spontán és szabad kifejezésre épül és a gyermekek jelentős részénél megfigyel-

hető. Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók esetében különösen fontos, hogy a kreativitás felszabadításának témájával, lehetőségeivel és az alkotókészség különböző szintjeivel játékos, gyakorlati formában találkozzanak, ezért az expresszív kreativitás hangsúlyos szerepet kap projektjeinkben. A produktív (termelő) kreativitás már a kivitelezésről, a produktumról szól. A későbbiekben bemutatásra kerülő projektjeinkben ezek konkrét tárgyokban formájában jelennek meg. Az inventív (feltaláló) kreativitás találmányokat, a társadalom szempontjából értékes alkotásokat eredményez. Az innovatív (újító) kreativitás valami jelentős, új alkotást eredményez. Az alkotó folyamat legmagasabb szintjét az emergens (újatteremtő) kreativitás jelenti, mely pusztán néhányunk sajátja (Vass, 2017). A kreativitás egész életén át fejleszthető, mindenkiben jelenlévő lehetőség. A felsőoktatás kétségtelenül kulcsfontosságú szakasza ennek a kreatív potenciálnak.

Néhány alapvető pedagógiai elvet emelünk ki, amelyek stratégiaileg meghatározzák a tanulási folyamatot. Először is, a tanulás szélesebb értelmezése, amely a szociális-érzelmi tanulásra épít. Másodsor, a közösségi művészeti projektben tanulás, amely együttműködést, kommunikációt, kritikus gondolkodást és problémamegoldást igényel. Harmadsor, a kreatív tanulás, amely a divergens gondolkodás és Gardner intelligenciaelméletének, valamint a teljes személyiségfejlesztésnek a jelentőségét hangsúlyozza.

A továbbiakban a közösségi művészet fogalmi behatárolására és jellemzőinek felmutatására teszünk kísérletet. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 27. cikke kimondja, hogy „*minden személynek joga van a közösség kulturális életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez.*” (Európa Tanács. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, 1966) A közösségi művészet ezzel az emberi joggal kezdődik és célja, hogy azok számára is lehetővé tegye az aktív művészi önkifejezést, akik nem rendelkeznek a szükséges eszközökkel, ill. erőforrásokkal.

A community art vagy community-based art, azaz a közösségi művészet fogalmát az angolszász nyelvterületen, majd pedig Nyugat-Európa nagy részén az 1960-as évektől elterjedt alkotómódszer általános megnevezéseként használják. Ennek lényege, hogy az adott közösségek számára készülő vizuális művészeti munkák megbízott alkotója a mű tervezésébe, ill. esetenként a kivitelezésébe is bevonja az adott közösség tagjait, azok képességei és részvételi hajlandósága függvényében (Bálint, 2017).

Ezen alkotások tulajdonképpen bármilyen művészeti médiumban megvalósulhatnak, legfontosabb jellemzőjük, hogy szorosan kapcsolódnak az őket létrehozó közösséggel. További sajátosságaik:

-részvétel: a közösség tagjai aktívan részt vesznek az alkotási folyamatban. Az elkészült mű egy szélesebb kör kreativitásának eredménye.

-közös cél: a közösség erősítése, az összetartozás érzésének növelése és a közösségi párbeszéd előmozdítása. Az alkotások gyakran közösségi problémákra vagy ügyekre reflektálnak.

-nyitottság és befogadás: bárki számára elérhető, korosztálytól, képzettségtől vagy háttértől függetlenül.

-közös alkotás: a résztvevők közösen hoznak létre műveket vagy projekteket, ez a folyamat ösztönzi a kooperatív gondolkodást és a közösségi együttműködést.

-községi helyszínek: a folyamat gyakran olyan nyilvános vagy közösségi helyeken zajlik, ahol a szélesebb közönség könnyen hozzáférhet az alkotásokhoz és az alkotási folyamathoz.

Közösségi művészeti projektek a Selye János Egyetem Tanárképző Karán

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán zajló vizuális nevelés és alkotóműhely kurzusok dedikált feladata a közösségben való gondolkodás megerősítése, a hallgatók alkotói helyzetbe hozása. Kiemelt célunk a kreativitásra nevelés, hogy közelebb hozva őket a valós élethelyzetekhez, a gyakorlatban sajátítsák el a helyzetfüggő rugalmas alkalmazkodás és a kezdeményezés művészetét.

Elsőként az *Egyetemi Totem* munkanéven futó közösségi alkotást mutatjuk be, melynek keretében a kar hallgatói különböző kerámiatechnikákat sajátíthattak el, miközben elkészítették a kart szimbolizáló totem egyes elemeit. Az oszlopok elkészítése egy hónapon keresztül zajlott, a résztvevők aktívan részt vettek minden folyamatban, a tervezéstől egészen az installálásig. Ezen keresztül egyedi és értékes tapasztalatokat szereztek, tapinthatóvá, láthatóvá vált számukra, hogyan válik munkájuk része egy nagyobb egésznek. Az egyetemi totemet gyűrűs szerkezetű oszlopként terveztük meg, amelynek egyes elemei egymásra épülnek. Csak az építmény alapszerkezetét határoztuk meg – az elemek nagyságát, hosszúságát – ezen túlmenően a hallgatók saját elképzelésük szerint díszíthették az egyes elemeket. Ahhoz, hogy ennyi résztvevővel harmonikusan működjön a munka, elengedhetetlen az egyes munkafolyamatok megszervezése, ami magában foglalja az egyéni képzettségi szintek becslését és a megvalósítható feladatok kiosztását. A munkafolyamatokat kisebb etapokra bontottuk, ahol ki-ki megtapasztalhatta az egyes munkafázisokat a saját tempójában. Az agyaggyűrűk elkészítése után a dekorálás következett ráépített elemekkel, kiválással, bekarcolással vagy ezek kombinálásával. Az elemek szárítása és égetése után a mázakkal való dekorálás, végül a másodégetés következett. Miután az elemek készen álltak az installálásra, csupán a totem megépítése maradt hátra.



1. ábra Dekorált agyaggyűrű, 2022
Forrás: Nagy Csilla felvétele, 2023

A projekt legizgalmasabb része volt, mikor egy-egy kerámia elemen egyszerre két-három hallgató is dolgozott. Mivel a szobrot alkotó agyag rendkívül képlékeny, bármelyik pillanatban előállhatott olyan helyzet, amelyre gyorsan és együtt kellett reagálni, hogy az elem stabil maradjon. Ez a kooperáció pedig minden egyes elkészült „gyűrű” esetében fontos volt ahhoz, hogy végül összeállhasson az oszlop.

Az alkotás szabadsága a díszítésnél érvényesült igazán, ahol a hallgatók saját elképzeléseik alapján dekorálhatták a felületet, amelyet a mázak színeivel méginkább kiemeltek. Ez a folyamat egy sokkal felszabadultabb hozzáállást igényelt, ahol már nem a monoton építésre és statikára kellett figyelni. Az elemek díszítése spontán módon valósult meg, ahol mindenki képességeinek megfelelően immár a saját motívumkészletével dolgozhatott. Az oszlopok motívumrendszere a sokszínű közösséget hivatott képviselni, melynek minden tagja kü-

lön szerepet kap a közös egészben, ugyanúgy, ahogy az egyes szegmensek a kerámia dom-
borműben.



2. ábra: Az egyetemi totem installálása
Forrás: Mészáros Tímea felvétele, 2022

Másodikként a *Sok kicsi sokra megy* workshopból kinövő közösségi alkotás folyamata-
tába nyújtunk bepillantást, melynek eredménye egy 10x10-es sík kerámialapokból készült
mozaikegyüttes a hallgatók egyéni díszítéseivel. A kerámialapok mozaik formájában alkotnak
egy egészet a Tanárképző Kar épületének falán. A workshopon résztvevők száma összesen
több, mint 100 hallgató volt és mindegyikük legalább kettő vagy annál több kerámialapot ké-
szített és díszített. Az egyes műveletekhez különböző segédeszközöket és szerszámokat hasz-
náltunk. A készítés folyamata a következőképpen zajlott: első lépésben egységes vastagságú
agyaglapokat kellett kihengerelni, amit két db 8 mm-es vastagságú vezetópálca segítségével
értünk el. A sodrófával kinyújtott agyagból egy erre a célra kifejlesztett vágóeszközzel egysé-
ges nagyságú négyzetformákat tudtunk készíteni. A lapok száradásánál olyan konzisztenciát
volt szükséges elérni, amelynél az agyag már elég nedvességet veszített ahhoz, hogy ne le-
gyen képlékeny, de még nem száradt ki teljesen és nem törékeny. Ezt nevezik *börkemény* ál-
lapotnak – a szárítási folyamat egy fázisát, amely során a még láthatóan nedves agyagtárgyra
különböző dekorációs technikák applikálhatóak.

A második és harmadik szakaszban került sor az agyaglapok díszítésére, ahol a
mishima és a *sgraffitto* technikáját választottuk. A *mishima* egy japán technika vagy díszítési
stílus, ahol a *börkemény* kerámiadarabba vésett motívumot, folyékony színezett agyaggal
fedik le, majd szikkadás után a felhordott agyagréteget lekaparva kirajzolódik a vésett vona-
lakban megmaradt rajzolat. A *sgraffitto* olasz művészeti szakszó a *graffiare* (kapar, karcol) ige
nyomán, a falfelület díszítésének technikája. Röviden szólva, a rajzolatot egy felső, világó-
sabb vakolatréteg lekaparásával állítják elő, ahol előtűnik az alsó, sötétebb réteg. A technikát
nem csak a kerámiában de a falfestészetben is használják. A kerámiaművészetben *sgraffitto*
vagy *sgraffiato* elnevezés alatt azt az eljárást értjük, ahol egy réteg máz vagy engób kerül a
kerámiadarabra, majd száradás után, ezt a réteget egy fazekas faragószerszámmal megkarcol-
ják, hogy megmutatkozzon az alapszín, ill. a máz vagy az engób alatti réteg.

A hallgatók a fent említett technikákat színes engóbokkal sajátíthatták el. A *mishima*
technika hosszadalmasabb, körülményesebb, ezáltal nehezebbnek bizonyult, mint a *sgraffitto*,

ahol nem kell előzetesen kivájni az agyaglap felültét. Valójában a két technika végeredménye egymás fordítottja. Míg a mishima technikánál az a rajzolat válik láthatóvá, amelyet belekarcolunk az agyagfelületbe, a sgrafittónál épp az ellenkezője történik – a színes festett felület lesz a domináns és a visszakapart vonalakat az engób alatti réteg képezi. A két technika ugyanakkor kombinálható is. Ennek két módja is lehetséges: 1. egymás melletti felületeket alakíthatunk ki mindkét technikával, 2. vagy egymásra applikálunk két rétegben, ahol az alsó réteg a mishima, a felső pedig a sgrafitto. Mindkét technika alkalmazása egyformán időigényes.



3-4. ábra: Sgrafitto és mishima technika egymás mellett és egymáson
Forrás: Nagy Csilla felvétele, 2023

A mishima technikánál különböző eszközökkel lehetett kísérletezni, amelyek különböző minőségű vonalakat ill. vajatokat eredményeztek. A hallgatók saját fantáziájukra hagyatkozhattak, elképzeléseik alapján dekorálhatták a felszínt a projektvezetők által megadott keretek közt. Az instrukció egy nonfiguratív, különböző minőségű, hosszúságú és formájú vonalakkal álló dinamikus kompozícióra vonatkozott. A sgrafittónál ebben a szakaszban annyi a teendőnk, hogy az agyaglap teljes felületét lekenjük egy vékony réteg engóbbal. Ez lehet monokróm, ill. tetszőleges színek kombinációja is.

A workshop harmadik szakaszát a megszikkadt színes engókkal való munka határozta meg. A mishima esetében az egész felület visszakaparása történt, amely láthatóvá tette a vajatban rekedt engób által kirajzolt képet. Ezt fém citlingekkel óvatosan, a felületet fokozatosan kaparva lehetett elérni. A sgrafitto esetében a vonalak visszakaparása következett.



5. ábra: Visszakaparás a mishima technikában
Forrás: Nagy Csilla felvétele, 2023

Reflexió

A kézműves foglalkozások szépsége, hogy csak a gyakorlatban lehet elsajátítani az egyes technikákat. Ebben az esetben is a gyakorlati tudás felülírta az elméletit, hiszen az anyagok és eszközök közvetlen megtapasztalása nélkül nem sajátítható el a technika. A workshop egy szenzorikus, motorikus, valamint esztétikai kihívás és gyakorlat egyben. Számos objektív tényező befolyásolta a kerámialapok sikeres technikai kivitelezését. A mishima technikánál a megfelelő és ideális vonalak kialakítása okozta a legnagyobb nehézséget. Csak akkor derült ki megfelelőek-e a vonalak, amikor az engób lekaparása is megtörtént. Az agyaglap egyenetlen felülete nehézséget okozott a visszakaparásánál. Az árkok kivájásánál figyelni kellett arra, hogy a vonalak egységesen vastagok, ill. mélyek legyenek. A finommotorikai hiányosságok itt nyilvánultak meg leginkább. A színes engóbok applikálásánál szükség volt némi képzelőerőre, mivel a pigmentekkel telített engób égetés után megváltoztatja a színét. Az engóbok égetett színmintái alapján lehetőség nyílt tájékozódni azok égetett változatról, ami tudatosabb eszközhasználatra sarkallta a hallgatókat.



6. ábra: Mozaikegyüttes a SJE TTK lépcsőházában
Forrás: Mészáros Tímea felvétele, 2024

KUTATÁS MÓDSZERTANA

Kutatási módszertanunkat a kvalitatív kutatás alapelveivel (interjú, adatelemzés) összhangban alakítottuk ki. A kvalitatív kutatók jellemzően a jelentés megértésére összpontosítanak. Ahogy Willig (2001, 9. o.) megjegyzi: "Az érdeklőket, hogy az emberek hogyan értelmezik a világot, és hogyan élik meg az eseményeket". Ez az alapvető szempont illeszkedik kutatási célunkhoz, mivel egy közösségi művészeti projektben való részvétel jelentéseit igyekeztünk feltárni a résztvevők szemszögéből.

A fókuszcsoportos interjú személyesen történt 2024 májusában 12 fő részvételével, kb. 60 percig tartott. Mindkét közösségi művészeti projekt két fő téma köré épült, ezek: a kreatív folyamat és a közösségen belüli tanulás. Ezt a két témát járták körül az interjúkérdések is. A résztvevőket például arról kérdeztük, hogy milyen jelentőséggel bír számukra az alkotási folyamat, és hogyan érzékelik a tanulást a közösségi tapasztalataikhoz kapcsolódóan. Arról is

megkérdeztük őket, hogy milyen általános tapasztalatokat szereztek a projekttel kapcsolatban, mit tanultak a részvételből, és hogyan befolyásolta ez a tanulócsoporttal kapcsolatos érzéseiket. Az interjút mobiltelefonnal rögzítettük, a felvétel alapján készült az átirat.

Charmaz (2000, 2003) és Willig (2001) megközelítését követve tematikus kvalitatív elemzést alkalmaztunk. Ez a folyamat a szó szerinti szöveg soronkénti olvasását, majd kódolását és kategorizálását jelentette. A kódok organikusan alakultak ki, ahogy az adatokat megvizsgáltuk és a mögöttes jelentéseket azonosítottuk. A kódolási folyamat befejezése után az elemzés következő szakaszában fogalmi kategóriákat vagy témákat alakítottunk ki. Ez a lépés olyan átfogó fogalmak vagy címkék létrehozását jelentette, amelyek közös jellemzőkkel rendelkező eseményeket, folyamatokat vagy eseményeket csoportosítottak (Willig, 2001). Ezután folytattuk az egyes témák mélyreható elemzését.

EREDMÉNYEK

A kreatív folyamat értelmezése

Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, milyen jelentéseket tulajdonítanak a hallgatók a kreatív folyamatnak egy közösségi művészeti projekt során. A totemoszlopra és a mozaikfalra eszközként tekintettük, amely arra ösztönzi az elkészítésükben résztvevőket, hogy elsajátítsák a kerámiatechnikákat, valamint újragondolják és átfogalmazzák meglévő vizuális sztereotípiákat, továbbá lehetőségük legyen különböző szempontokból reflektálni vizuális képességeikre.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúból az derült ki, hogy a projektekben résztvevők számára az igazi érték az volt, hogy közvetlenül megtapasztalhatták, mit jelent a kreatív folyamat. Öt fő elemet emeltek ki, ezek a következők: 1. *támogató környezet*, 2. *szabad tervezés*, 3. *különböző művészeti médiumok egyidejűsége*, 4. *korlátozott erőforrásokkal/szokatlan anyaghasználattal operáló feladatok*, 5. *az együttműködés lehetősége*, amely során a résztvevők megoszthatták és közösen dolgozhattak ki kreatív ötleteiket. Ezek az elemek inspirálóak voltak, és új nézőpontokat nyitottak meg a gondolkodásukban.

A válaszok szerint a kreativitásuk mindkét projekt esetében leginkább a díszítési folyamatban mutatkozott meg, amikor saját elképzeléseik alapján dolgoztak, és mázfestékekkel emelték ki a felületeket. Ez a szakasz már felszabadultabb hozzáállást igényelt, ahol a monoton építés és statika helyett a spontán díszítésre koncentrálnak, saját képességeikre alapozva.

Tanulás közösségben

Az eredmények rámutattak, hogy a résztvevők számára a projekt középpontjában nem maga a totemoszlop vagy a mozaikkegyüttes elkészülése állt. Sokkal inkább a közösségi élmény és az együttműködés jelentette a valódi értéket, különösen olyan környezetben, ahol a művészeti interakciók korlátozottak. A hallgatók a közösséget olyan térként értelmezték, ahol szerepeket játszanak, és szoros társas kapcsolatokat alakítanak ki.

Megfogalmazásaikból az derült ki, hogy a közösséget azok alkotják, akik képesek együtt dolgozni és közösen létrehozni valamit, amelynek eredményeként a munka produktívá válik. Egy csoport akkor válik közösséggé, ha az egyének érdekei összefonódnak, és közös cél felé haladnak. Az elfogadó légkör és a közös érdeklődésük támogatja a hatékony működést.

A hallgatók a közösségi művészeti projekteken számos tanulsággal gazdagodtak:

“Figyelmet kell fordítani a részletekre, mert ha nem koncentrálnak, az egész összeromolhat. A díszítésben lehetünk szabadabbak, de az alapnak illeszkednie kell.”

“A pontosság és egymásra figyelés kulcsfontosságú, hiszen ha az irányelveket (forma, méret) nem tartjuk be, a totem nem áll össze. Különösen fontos, hogy a részek összehangoltak legyenek.”

Hiba esetén meg kell találni a probléma forrását és továbblépni. A türelem és a precizitás segít abban, hogy a munka másokéval összhangban legyen.

Amikor az eredményről kérdeztük őket, a következőket mondták:

“A totemoszlop az alkotók közösségét jelképezi. Örömmel tölt el, hogy az iskolának van egy ilyen szimbóluma, és fontos, hogy ki van állítva.”

“A mozaikkal szépségét és tekintélyét sok kéz munkája adja. Büszke vagyok, hogy egy ilyen alkotás fogadja az egyetemre érkezőket.”

“A különböző minták és szimbólumok kiegészítik egymást, és bár nem minden darab illeszkedik tökéletesen, a befektetett munka teszi teljessé az eredményt.”

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen esetben a totemoszlopok és a mozaikegyüttes egy konkrét pedagógushallgatói közösség alapvető értékeit és vizuális kultúráját tükrözik az ezeket az jeleket-jegyeket hordozó ábrázolásokon keresztül. Gyakorló pedagógusokként tisztában vagyunk azzal, hogy a különböző kompetenciákhoz kapcsolódó alapvető készségek és képességek némelyike a vizuális művészetek közösségi gyakorlása révén hatékonyan elsajátítható. Az is fontos, hogy az egész közösség jelen legyen minden folyamatban, ami segít a közös munkáért való felelősségtudat és a csapatjátékos attitűd kialakításában. A leírtakból világosan kitűnik, hogy a közösségi művészeti projektek mögött álló koncepció a szociális készségek fejlesztése, amely egy kreatív szituációban zajlott, a kreativitás felszabadításának jegyében. A projektek legfontosabb építőköve az agyag mellett a résztvevők aktivitása volt. A fentiekén kívül úgy gondoljuk, hogy a közösségi művészetnek számos előnye van a tanulás és az elsajátítás szempontjából is. Ahhoz, hogy az egyének képesek legyenek új ismeretekhez és készségekhez hozzáférni, azokat elsajátítani, feldolgozni és elsajátítani, meg kell tanulniuk hosszú időn keresztül kitartóan koncentrálni. Képesnek kell lenniük arra, hogy időt szánjanak az önálló tanulásra (egyéni munka), ugyanakkor a tanulási folyamat részeként képesek legyenek másokkal együtt dolgozni (kooperatív munka) és megosztani másokkal a tanultakat. Képesnek kell lenniük arra, hogy reflektáljanak saját és mások munkájára, és szükség esetén tanácsot vagy támogatást kérjenek. Kreativitásunkra egész életünkben szükségünk van, nem csak a tanulásban. A problémamegoldó hozzáállás szintén támogatja a tanulást és a változásokra való reagálást. A tapasztalati tanulási módszerek teret biztosítanak a hallgatóknak a tapasztalatszerzésre, a konkrét emlékekhez kötődő tapasztalati tudás mélyebben és könnyebben felidézhető, mint a frontális tanítás során tartott előadások. A visszajelzésekből az is kiderült, hogy a közösségben, közös céllal végzett kreatív tevékenységek kikapcsolódási lehetőséget is biztosíthatnak, ami nyitottabbá teszi a résztvevőket az új ismeretekre. Az elkészült totemoszlopok és a mozaikegyüttes végső soron a közösség szimbólumaként működhetnek, az alkotók egyedi és nélkülözhetetlen kézjegyét viselve.

BEFEJEZÉS

Esetanulmányunkban két, a szlovákiai Selye János Egyetem Tanárképző Karán megvalósuló közösségi művészeti projektben (*Egyetemi Totem, Sok kicsi sokra megy*) résztvevő pedagógushallgatók tapasztalatai nyomán mutattunk rá a kreativitásra nevelés lehetőségeire. A projektek lezárásaként 12 hallgatóval készítettünk fókuszcsoporthozos interjút. Az eredmények rávilágítottak a közösségi művészeti projekteken rejülő lehetőségekre a kreatív folyamatok és a közösségépítés támogatásában, leginkább a különböző kerámiatechnikák elsajátításán ke-

resztül. A fentiek alapján az alkotóképesség felébresztésének lehetőségei széles körben alkalmazhatók a közösségi művészeti projektekben, amely kezdeményezésekben a partnerség, a kreativitás és a tapasztalati tanulás alapvető fontosságú.

Kutatásunkat érdemes folytatni az oktatók bevonásával, további interjúk készítésével és más, eltérő szempontok megragadásával. Tapasztalataink alapján ezen alkotófolyamatok kifejezetten munka- és időigényesek, magasszintű pedagógiai szakmaiságot és hatékony együttműködést igényelnek mind a hallgatók, mind az oktatók részéről.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmányban szereplő két közösségi művészeti projekt a Kisebbségi Kulturális Alap (KULTMINOR) támogatásával valósult meg 2022-24 során.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Amabile, T. M. (1997): *Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do*. California Management Review, 40. 39–58
- [2] Bálint, M. (2017). *A participáció fogalma a művészetben és a társadalomtudományokban*. Doktori disszertáció. <http://phd.lib.uni-corvinus.hu/980/> (2023. 08. 10)
- [3] Cates, C. (1979): Beyond muddling: Creativity. Public Administration Review, 39, 527–532. <https://doi.org/10.2307/976179>
- [4] Charmaz, K. (2000). *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (second edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- [5] Charmaz, K. (2003). *Grounded theory*. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 81–110). London, UK: Sage Publications
- [6] Chen, K. H., Yien, J.M., Huang, C.J. (2011): *The Perceived Leader Support Behavior for Subordinate's Creativity: The Moderating Effect of Trust*. Journal of Social Sciences, 7, 2. 257–264. <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.257.264>
- [7] Council of Europe (1966). *Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*. <https://www.coe.int/hu/web/compass/the-universal-declaration-of-human-rights-full-version-> (2023. 08. 15.)
- [8] Dewey, J. (1938, 1963): *Experience and Education*. Collier Books, New York, USA
- [9] Dietrich, A. (2004): *The cognitive neuroscience of creativity*. Psychonomic Bulletin & Review, 11, 6. 1011–1026. <https://doi.org/10.3758/bf03196731>
- [10] Fodor, L. (2007). *A kreatív személyiség*. *Közoktatás* 18.7. 4-6.o. <http://www.oracler.ro/fodlink/a%20kreativ%20szemely.html> (2023. 08. 12)
- [11] Isaksen, S. G., Lauer, K.J. (2002): *The climate for creativity and change in teams*. *Creativity and Innovation Management*, 11. 74–86.
- [12] Kiss, V., Orosz, Cs., Egervári, J. (2022). *Részvételi és közösségi művészet, a kreativitás felszabadítása*. In Šefčić, M. & Jandrić Nišević, A. (eds.), *Arts of Freedom: Nužnost umjetnosti u zatvoru. Priručnik za zaposlenike zatvora, kreatora politika i javnost* (pp. 83–103). Hrvatsko društvo likovnih umjetnika pp.
- [13] Simonton, D. (2003): *Scientific creativity as constrained stochastic behavior: the integration of product, person, and process perspectives*. *Psychological bulletin*, 129, 4. 475–494.
- [14] Simonton, D. (2010): *Creative thought as blind-variation and selective-retention: combinatorial models of exceptional creativity*. *Physics of life reviews*, 7, 2. 156–179. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2010.02.002>

- [15] Sternberg, R. J. and Lubart, T. I (1999): *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. In: Robert J. Sternberg (ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 3– 16
- [16] Taylor, I. A. (1959): *The nature of the creative process*. In: Smith, P. (ed.): *Creativity: An Examination of the Creative Process*. New York, Hastings House. In: Fodor László, *Kreatív személyiség* című tanulmány.
<http://www.oracler.ro/fodlink/a%20kreativ%20szemely.html> (2023. 8.25.)
- [17] Vass, V. (2017). *A kreatív gondolkodás fejlesztése*. In: Róka, Jolán; Kiss, Ferenc (szerk.) *Annales Tomus IX : Universitas Budapestiensis de "Metropolitan" Budapest, Magyarország : Budapesti Metropolitan Egyetem*. 273 p. pp. 1-19., 19 p.
- [18] Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Maidenhead, UK: Open University Press.

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

<https://doi.org/10.36007/5062.2024.165>

MŰVÉSZETTERÁPIÁS MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEKKEL VÉGZETT MUNKÁBAN UKRAJNÁBAN

Anna REHO¹

*Isten elég nagy világot teremtett mindazoknak az élőlényeknek,
akiket életbe akart hívni.
Csak a mi szívünk nem elég nagy ahhoz,
hogy minden gyermeket akarjon és elfogadjon...”
(Teréz anya, katolikus apáca, a karitatív missziók alapítója)*

ABSTRACT

THE USE OF ART THERAPY METHODS IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN UKRAINE

Under martial law in Ukraine, ensuring the rights of individuals with special educational needs remains one of the priority areas of the state educational policy, particularly in preschool education.

The publication discloses statistical data on the number of inclusive groups of preschool education institutions and the number of pupils with special educational needs in Zakarpattia and generally in Ukraine. An analysis of innovative technologies in inclusive education of preschool children is carried out, particularly - art therapy - an educational technology of "treatment" through fine arts, namely drawing, graphics, painting, sculpture, music, etc., for the harmonious development of the child's personality. The functions that ensure the use of art therapy in working with children with special educational needs are characterized. The role of Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education in training specialists to work with preschool learners with special educational needs is analyzed.

KEYWORDS

Children with special educational needs, art therapy, preschool education institution, inclusive groups, Ukraine, inclusive education, preschool children.

BEVEZETŐ

A modern oktatás a huszonegyedik század elején Ukrajnában jelentős reformokon ment keresztül, beleértve az óvodáskorú gyermekek differenciált megközelítését, az egyes gyermekek érdekeinek és képességeinek azonosítását és felismerését; a szellemi és pszichológiai jellemzőik fejlesztésének szükségességét. A fegyelmezhetetlen érzelmek, a gyermek képzetlensége arra, hogy egyedül irányítsa őket és saját viselkedését, különböző negatív következményekkel járhat rájuk, szüleikre és a környezetre nézve.

A civilizált demokratikus társadalom fejlődésének fontos mutatója a sajátos nevelést igénylő gyermekekkel való humánus bánásmód. Sajnos a fejlődési rendellenességgel élő gyermekek száma az utóbbi időben egyre nő. A Gyermekkori Fogyatékoság Európai Aka-

¹ Dr. Reho Anna (PhD) a pedagógiai tudományok kandidátusa. A Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézet Óvodai-, Elemi és Inkluzív Oktatás Tanszékének tanszékvezetője. Ungvár (Ukrajna)

démiája szerint a világ bármely országában élő gyermekek 2-3%-a fogyatékos, és további 10-20% olyan gyermekek, akiknél a fogyatékoságnak semmilyen jele nincs, de folyamatos orvosi és pedagógiai támogatásra szorulnak. „Az ENSZ szerint a Földön minden tizedik ember (több mint 650 millió ember) testi, szellemi vagy érzékszervi fogyatékosággal él, és a teljes népesség 25%-a különböző egészségügyi rendellenességekkel küzd” (Soroka, 2019, 163. old).

Az Ukrán Egészségügyi Minisztérium állami statisztikája szerint Ukrajnában 168 000 fogyatékkal élő gyermek.

Feltűnő, hogy az ilyen gyermekek száma napról napra nő: évente 200-220 ezer egyént regisztrálnak, és 450 ezer terhességből 150 ezer születési rendellenességgel született gyermek lát napvilágot, köztük 20 ezer súlyos fogyatékkal (Soroka, 2019).

A 2023.12.01-i legfrissebb statisztikai adatok szerint: az óvodai nevelési intézmények inkluzív csoportjainak száma 6158, 11285 sajátos nevelési igényű tanulóval (Statisztikai adatok, 2024).

A Kárpátaljai Megyei Állami Adminisztráció Oktatási, Ifjúsági és Sport Főosztálya szerint 2023-2024-es tanévben Kárpátalján 167 óvodai nevelési intézmény működött 299 inkluzív csoporttal. Ezeket 421 sajátos nevelési igényű gyermek (a továbbiakban: SNI gyermekek) látogatta.

A 2024–2025-ös tanévre előrevetítve az ilyen intézmények száma 195 körül várható, melyekben előreláthatóan 446 SNI-s gyermek fog tanulni.

Napjainkig Ukrajnában 690 inkluzív erőforrásközpontot (IRC) hoztak létre. Ukrajna Miniszteri Kabinetje által 2017. július 12-én 545. számmal jóváhagyott, az inkluzív erőforrásközpontokról szóló rendelet 8. paragrafusának 4. bekezdése értelmében ezek az IRC-k együttműködnek az oktatási intézményekkel (7012 általános oktatási intézmény, 2840 speciális oktatási intézmény), elsősorban az oktatási intézményben lévő személyi pszichológiai és pedagógiai támogatást végző csoportok tevékenységében és az egyéni fejlesztési programok kidolgozásában (11285 IRC-t hoztak létre az SNI-s tanulók számára és 40354 IRC-t az SNI-s tanulók számára) vesznek részt.

A hadiállapot alatt továbbra is 664 IRC működik, amelyek átfogó pszichológiai és pedagógiai fejlődési értékelést, korrekciós és fejlesztési szolgáltatásokat, valamint pszichológiai és pedagógiai támogatást nyújtanak az SNI-s gyermekek, köztük a belső menekültek körében élő gyermekek oktatása során.

46 központ az ideiglenesen megszállt területen található (Donyeck - 7, Zaporizzsja - 22, Luhanszk - 9, Herszon - 8).

36 IRC és egy regionális központ megsemmisült/megrongálódott.

Annak ellenére, hogy a szakemberek jelentős része Ukrajnán belül lakóhelyet változtatott, vagy külföldre költözött, a működő IRC-k a teljes szükséglet 81,7%-át teszik ki (4045 fő) pedagógiai személyzettel (logopédusok, defektológia tanárok, rehabilitációs tanárok, gyakorlati pszichológusok) (Statistical data, 2024).

A hadiállapot alatt Ukrajna „A munkaügyi kapcsolatok szervezéséről hadiállapot alatt” szóló törvénye szabályozza az óvodai nevelést nyújtó intézmények tevékenységének szervezési szempontjait.

Az óvodai nevelés terén a hadiállapot idején folytatott tevékenységek összehangolása érdekében Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma azt javasolta, hogy a helyi önkormányzati szervek a régió demográfiai helyzetét, valamint a lakosság oktatási igényeit és szükségleteit figyelembe véve alkalmazzanak óvodai személyzetet; tartsák fenn a speciális csoportok hálózatát; nyissanak rövid távú, hétfélig és esti csoportokat; az oktatási folyamat valamennyi résztvevője számára biztonságos feltételek biztosítása érdekében ajánlott a csoportok gyermeklétszámának csökkentése (kisgyermeknél legfeljebb 10, óvodáskorú gyer-

mekeknél legfeljebb 15); különféle munkaórák bevezetése a felsőoktatási intézményekben (2-től-12 óráig), valamint az oktatási folyamat különböző szervezési formáinak (teljes munkaidő, vegyes munkaidő, távoktatás) biztosítása.

Egyúttal az óvodai nevelési intézmények számára prioritás a biztonságos, kényelmes, befogadó környezet megteremtése a nevelési folyamat minden résztvevője számára, illetve az óvodai nevelést nyújtó intézmények oktatási tevékenysége minőségének javítása.

Hadiállapot idején a sajátos nevelési igényű személyek jogainak biztosítása továbbra is az állam oktatáspolitikájának egyik prioritása, különösen az óvodai nevelés területén. Fontos, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek számára továbbra is az ideiglenes lakóhelyükön biztosítsuk az óvodai nevelést, megőrizzük az SNI gyermekek oktatását végző pedagógusok számát, valamint biztonságos oktatási környezetet teremtünk és minőségi pszichológiai és pedagógiai szolgáltatásokat nyújtunk (Statistical data, 2024).

A civilizált társadalom fejlődésének folyamatában fokozatosan kialakul egy humánus hozzáállás a fejlődési zavarokkal küzdő gyermekekhez, akiknek nemcsak a szülők, szakemberek, hanem az egész társadalom támogatására is szükségük van (Novak, 2021).

A modern tudományban és gyakorlatban az „integráció”, „mainstreaming” és „inklúzió” kifejezéseket használják annak a pedagógiai folyamatnak a leírására, amelynek során az egészséges és a fogyatékkal élő gyermekek együtt tanulnak és nevelkednek. Az inklúzió a fogyatékkal élő gyermekek nevelési problémáinak megoldását jelenti az óvodai intézmény nevelési terének az egyes gyermekek igényeihez való igazításával, a nevelési folyamat adaptálásával (a nevelési helyiségek átalakítása, az erőforrások biztosítása, a nevelők pszichológiai, pedagógiai és módszertani képzése az ezzel a gyermekcsoporttal való munkára). Így az inklúzió lehetőséget teremt a sajátos nevelési igényű gyermekek bevonására a többségi intézményekbe, ahol mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy ezek a gyermekek jól és biztonságban érezzék magukat.

Meg kell jegyezni, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeknek gazdagítaniuk kell a szociális és oktatási interakciók tapasztalatait a normálisan fejlődő társaikkal, de minden gyermeknek olyan modellt kell választania, amely elérhető és hasznos a fejlődése szempontjából, választania kell a speciális vagy az inkluzív oktatás között. Ilyen körülmények között egyre nagyobb szükség van olyan megelőző és korrekciós intézkedések alkalmazására, amelyek hozzájárulnak a gyermekek sikeres szocializációjához és alkalmazkodásához.

A speciális igényű gyermekekkel való munka során a korrekciós, terápiás és rehabilitációs technológiák arzenáljában különleges helyet foglal el a művészetterápia.

A művészetterápia a speciális szükségletű gyermekek korrekciójának és rehabilitációjának egyik legmodernebb megközelítése, egy olyan pszichológiai munkamódszer, amely a művészet erejét használja a szellemi, érzelmi és személyes fejlődés pozitív változásainak elérésére. A művészetterápia hatékonysága azon alapul, hogy a személyt kreatív egyéniségként értelmezzük, akit bizonyos okokból fizikai vagy szellemi fogyatékoságai korlátozhatnak.

A kutatók szerint a művészetterápia rehabilitációs és korrekciós célú, amely a finommotorikus készségek, a memória, a figyelem, az asszociatív és képzeletbeli gondolkodás, a pszicho-érzelmi szféra korrekciója, az önismeret, a világkép tágítása stb. fejlesztéséből áll (Klymenyuk, 2008), (Kiprijanov & Kovalchuk).

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Az inkluzív oktatás tanulmányozása a hazai kutatók részéről is figyelmet kapott. Az adott témával foglalkoznak: O. Budnyk, A. Kolupaieva, L. Mishchyk, O. Taranchenko és mások. Jelentős eredményeket mutatnak be O. Kopytin, Z. Leniv, I. Sadova, O. Soroka, D. Henley és mások tanulmányai a művészetterápia kiemelkedő lehetőségeiről. A tudósok ta-

nulmányozták a művészetterápia aspektusait az egyén pszichoszomatikus állapotában: zeneterápia, vokáletterápia, biblioterápia, imago-terápia², meseterápia stb. A kutatók egyetértenek abban, hogy a művészetterápia napjainkban egyre népszerűbb, mivel különböző típusai és alkalmazási területei aktívan fejlődnek.

A cikk célja, hogy feltárja az innovatív technológiákban, különösen a művészetterápiában rejlő lehetőségeket az óvodáskorú gyermekek inkluzív oktatásában.

EREDMÉNYEK

Az „inkluzív oktatás” (a francia *inclusif* – tartalmazó szóból) fogalma viszonylag új hazánkban, hiszen a 90-es évek végén került használatba. Az inklúzió sajátossága, hogy minden érdekelt félnek aktívan részt kell vennie a kívánt eredmény elérésében. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának „Az inkluzív oktatás fejlesztési koncepciójának jóváhagyásáról” szóló rendelete az inkluzív oktatás fejlesztésének kiemelt módjaként a következőket határozza meg Ukrajnában: a szabályozási keret javítása, az oktatási intézményekhez való akadálytalan hozzáférés feltételeinek megteremtése, kezdve az óvodákkal, az egységes oktatási tér megőrzése, az oktatási munka rendszerének összhangba hozása a gyermek és a család igényeivel, valamint a tanárok megfelelő képzése a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való munkára (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2024).

Ma sürgősen szükség van egy sor innovatív egészségmegőrző technológia bevezetésére, amelyek nélkül az óvodai intézményekben és a rehabilitációs központokban végzett munka hatástalanná válik. Bár a világ gyakorlatában már régóta nem számítanak innovációnak, használatuk és integrálásuk új megközelítései új lehetőségeket nyitnak meg az óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésében. Ezek közé tartozik a művészetterápia, a zeneterápia, a meseterápia, a játékkerápia, a kertterápia³, a hippoterápia, a színházterápia, a tánc- és mozgásterápia, az állatterápia, a delfinterápia stb. E technológiák között különleges helyet foglal el a művészetterápia, amelyet úgy értelmeznek, mint a „művészetterápia – a képzőművészet, nevezetesen a rajz, a grafika, a festészet, a szobrászat eszközeivel történő „kezelés” innovatív oktatási technológiája a gyermek személyiségének harmonikus fejlődése érdekében. A művészetterápia segédeszközeiként használják a zenét, a mesét, a táncot, a játékot, a drámát stb.” (Soroka, 2019, 167 old.).

A művészetterápia a gyermekekkel való munkában nagyon szelíd és „toleráns” terápiás eszköznek számít, amelynek nincsenek ellenjavallatai (természetesen a megfelelő munkaválasztás mellett). Minden korosztály és állapotú ember használja, akik élvezik és békésnek érzik a „terápiás” alkotás folyamatát. A művészetterápia tökéletesen megbirkózik a felgyülemlett érzelmek felszabadításával, megnyugtat, segít megérteni az érzéseket és érzelmeket, kiváló pszichodiagnosztikai anyagot szolgáltat és fejleszti az egyén potenciálját.

A művészetterápiát mind önálló beavatkozási formaként, mind más eszközökkel – gyógyszeres kezelés, pszichoterápia, logopédia stb. – együtt alkalmazzák. Az integrált meg-

² Az Imago-terápia a pszichoterápia olyan típusa, amelyben a terápiás hatás elérésének fő eszköze a páciens személyiségének fejlesztése és gazdagítása a páciens vagy a páciensek egy csoportja kreatív tevékenységének aktiválásával. Az imago-terápia során egyre összetettebb technikákat alkalmaznak: prózai irodalmi mű újramondása, népmese újramondása és dramatizálása, egy történet színrevitele, a páciens részvétele drámai művek töredékeinek újrajátszásában, színdarabban való szereplés. Ezt a fajta terápiát a gyermek- és serdülőkorú pszichoterápiában is alkalmazzák. Az imago-terápia megalapítójának I. E. Wolpertet tartják (1972).

³ Ez a rehabilitáció egy különleges területe azáltal, hogy az embereket a növényekkel való munkára ösztönzi. A név magáért beszél: kertterápia. A virágokkal való munka révén az emberek úgy érzik, hogy a természet részei, és megtanulnak gondoskodni róla és önmagukról.

közelítés a leghatékonyabb, mivel a művészetterápia nagyon hatásos, de mégis inkább kiegészítő korrekciós eszköz.

A művészetterápia mint alapvető technológia kiválasztása a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív oktatásában hozzájárul önazonosságuk megtalálásához (a személyes azonosításukhoz). Ez annak köszönhető, hogy a művészetterápia a legteljesebben kielégíti a gyermek önismereti és társadalmi integrációs igényeit.

A művészetterápia alkalmazása a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való munkában a következő funkciókat biztosítja:

- 1) diagnosztikai (minden egyes alkotói produktum egy „különleges dokumentum, amely sok információt tartalmaz a szerzőjéről..... de nem lehet a diagnózis alapja”);
- 2) terápiás (az egyén gyógyulása a művészet által, a pszichológiai integritás visszanyerése);
- 3) katartikus (megtisztulás, negatív állapotoktól való megszabadulás);
- 4) szabályozó és relaxációs (idegrendszeri és mentális stressz megszüntetése, pszichoszomatikus folyamatok szabályozása); pozitív pszicho-érzelmi állapot modellezése;
- 5) kommunikatív és reflektív (biztosítja a kommunikációs eltérések korrekcióját, az adekvát interperszonális viselkedés kialakítását, önértékelést);
- 6) kulturális (az egyénnek a kultúrával mint értékrenddel való objektív kapcsolata miatt; a személyiség fejlődése a művészeti kultúra elsajátítása alapján, alkotói kezdeteinek kialakulása);
- 7) oktató (a személyiség fejlődését és a valóság elsajátítását célozza a művészet segítségével, amely művészeti ismereteket és gyakorlati készségeket biztosít a művészeti és alkotói tevékenységben);
- 8) nevelő (a személyiség erkölcsi és esztétikai, kommunikatív és reflektív alapjainak kialakítása, szociokulturális alkalmazkodásának elősegítése a művészet segítségével);
- 9) korrekciós (elősegíti a fejlődési hiányosságok megelőzését, korrekcióját és kompenzálását).

Ez egy olyan technológia, amely számos olyan funkciót lát el, amely releváns a fogyatékkal élő gyermekekkel való munka szempontjából:

- a siker és a bizalom légkörét teremti meg;
- növeli az egyén képességeibe vetett bizalmat és javítja a tapasztalatok megértését;
- a művészi kép elősegíti a különböző érzések integrációját és tudatosítását;
- a művészi produktumok lehetővé teszik az egyén tapasztalatainak és eredményeinek dinamikus elemzését;
- lehetőséget nyújt az egyén katarzisz érzésének és különböző pszichológiai szükségleteinek kielégítésére (Poltorak, 2014).

Az óvodai intézményekben a művészeti terápiát speciális foglalkozások formájában kell végezni, ahol a gyermekeknek különböző feladatokat lehet kínálni, például:

- 1) gyakorlatok a képzelet, a figuratív érzékelés fejlesztésére, a vetítés elvén alapuló feladatok („Varázsfoltok”), egy tárgy reprodukálása a képen és annak megértése („Rajzolás pontokkal”);
- 2) tárgyi és tematikus feladatok, amelyek egy személy képén alapulnak a környező tárgyi világgal és emberekkel való interakciójában („A kedvenc tevékenységem”, „A család”);
- 3) játékok, gyakorlatok különböző anyagokkal (festékek, ceruzák, papír, gyurma stb.), tulajdonságaik és kifejezési lehetőségeik tanulmányozása („Rajzolás ujjakkal”), kísérlete-

zés a színekkel, gyurmával, tésztával, különböző formák létrehozása, azok későbbi megsemmisítésével a „rombolás - építés” típusú játékokkal;

- 4) figuratív és szimbolikus feladatok, amelyek absztrakt fogalmak („Jó”, „Barátság”, „Gonosz”, „Boldogság”), érzelmi állapotok és érzések („Öröm”, „Harag”, „Félelem”) rajzolását foglalják magukban a gyermek képzelete által létrehozott képek formájában;
- 5) a közös tevékenységekre vonatkozó feladatok – kollektív rajzolás, amelynek célja a társaival való kommunikáció problémáinak kijavítása, a „gyermekek - szülők” rendszerben lévő kapcsolatok javítása (Kipriyanov & Kovalchuk, 2014).

A művészetterápiás módszerre két fő pszichológiai korrekciós hatásmechanizmus jellemző. Az első mechanizmus az, hogy a művészet lehetővé teszi a traumatikus konfliktushelyzet speciális szimbolikus formában történő rekonstruálását, és a szubjektum kreatív képességeire alapozva a helyzet átstrukturálásán keresztül a megoldás megtalálását. A második mechanizmus az esztétikai reakció természetéhez kapcsolódik, amely lehetővé teszi, hogy az „affektus hatása fájdalmasból kellemesre változzon” (Soroka, 2019, 167 old).

A legtöbb esetben a művészetterápiás munka pozitív érzelmeket vált ki, és segít egy aktívabb élethelyzet kialakításában.

Az I. Zvereva szerint a művészetterápiás területek sokfélék: izoterápia (képzőművészeti eszközök: rajzolás, modellezés, díszítő- és iparművészet); imagoterápia (színházi eszközök, dramatizálás); kinezioterápia (ritmikus mozgás, tánc); zeneterápia (zenei eszközök, éneklés, hangszerjáték); nemezterápia (gyapjúval való munka); filmterápia (mozi, animáció); homokterápia (homokkal való munka) stb. (Zvereva, 2008). Az ilyen foglalkozásokon a gyermek az interakció több szakaszán megy keresztül: a művészet világával, a gyerekekkel, a tanárral.

A pszichofizikai fejlődési zavarokkal küzdő gyermekekkel végzett korrekciós és rehabilitációs munka erősítése érdekében javasoljuk a különböző művészetterápiás technikák alkalmazását: agyag, gyurma, tészta modellezés; szálszövés; szakadt applikáció; lego; origami stb. A modellezés során fejlődnek a kéz izmai, javul a szemmozgás és a gyermekben kialakul a következetes munka szokása.

A sajátos nevelési igényű gyermekekkel való munka során célszerű a zeneterápiát alkalmazni. Ez egy olyan módszert, amely a zenét használja fel az érzelmi rendellenességek, félelmek, motoros, beszéd- és viselkedési zavarok, bonyolult kommunikációs problémák, különböző szomatikus és pszichoszomatikus rendellenességek eseteinek kezelésére. A zeneterápia rehabilitációs hatása egyrészt a fizikai helyreállítás a motoros funkciók, a kéz ügyesség és a hallás fejlesztésén keresztül, másrészt a pszicho-emocionális szféra terápiája, a finommotorika fejlesztése, a gátlások oldása, a hallás és a képzelőerő fejlesztése; harmadszor, az esztétikai nevelés, amely magában foglalja a ritmusérzék, a zenei képek érzékelésének, a hang, a légzés lehetőségeinek használatára való képesség fejlesztését; negyedszer, az erkölcsi és akarati szférában, amely az aktivitás, az önállóság, az elszántság, a kitartás, a kollektivitás érzésének, az együttműködési készségnek a fejlesztésére, a kommunikációs kör bővítésére, a szociális aktivitásra stb. összpontosít (Novak, 2021).

Meg kell jegyeznünk, hogy a rajzolás különleges szerepet játszik a gyermeki fejlődés korrekciós folyamatában. Ez azzal magyarázható, hogy a művészeti tevékenységnek számottevő biológiai jelentősége van – a rajz a test és a psziché javítását célzó program végrehajtásának egyik mechanizmusa. Ezenkívül a rajzolás segíti a gyermekek érzékszervi-motoros koordinációjának fejlődését, vizuális képeket formál, elősegíti az agyféltekék közötti interakciót, a konkrét-ábrázoló és absztrakt-logikai gondolkodást (Soroka, 2019).

A homokjáték (sandplay), amely egy művészetterápiás technika, jelentős hatással van az óvodáskorú, pszichofizikai fejlődési zavarokkal küzdő gyermekekre, amely során a gyer-

mek a homokból és apró figurákból álló miniatűrben megteremtheti saját világát, kifejezheti a homok formázása által az érzelmeit és érzéseit. A homokterápia alkalmazható a különböző problémákkal küzdő gyermekekkel való munkában, mint például a viselkedési zavarok különböző formái; nehézségek a felnőtt társaikkal való kapcsolatokban; fokozott szorongás, félelmek; neurózis stb. (Sadova, 2012).

Hangsúlyozni kell, hogy a művészetterápia egy olyan módszer, amely segít a sajátos nevelési igényű gyermeknek „kifejezni” magát egy rajz, mese, kollázs, fénykép vagy tánc segítségével, saját egyedi képet alkotva. Emellett a művészetterápia lehetőséget ad a gyermekeknek arra, hogy „lássák önmagukat” a kreativitáson keresztül, ami nemcsak azt jelenti, hogy saját érzéseiket, érzelmeiket, cselekedeteiket vagy tetteiket reprodukálják a kreatív alkotásban, hanem azt is, hogy a saját képüket a gyermek által létrehozott különböző énképek prizmáján keresztül láthatják. Minden egyes kép fokozatosan jön létre, a következő séma szerint:

- ◆ a gyermek felkészítése a kép létrehozására (feladat elolvasása, anyagválasztás a rajzoláshoz);

- ◆ saját művészi és kreatív tevékenység (a kép létrehozása);

- ◆ megbeszélés a szakemberrel a létrehozott képről, válaszok a szakember kérdéseire;

- ◆ a létrehozott kép finomítása (ha szükséges és a gyermek kívánja);

- ◆ a létrehozott képek bemutatása és megbeszélése (ha kívánja).

A gyermek önismeretének diagnosztizálását segítő kérdések, amelyek segítségével a gyermek azonosíthatja önmagát és nyomon követheti jellemvonásait a megrajzolt képhez viszonyítva, a következők:

- 1) Kérlek, nézd meg a rajzodat, és írd le a képet (növény, állat, mesefigura) három jellel: „Milyen ő/az?”;

- 2) Szeretnél-e valamit megváltoztatni a rajzodon?

- 3) Milyen színeket szeretsz a legjobban a rajzodon?

- 4) Milyen színeket nem szeretsz, és melyeket szeretnéd eltávolítani vagy kicserélni?

Végezetül fel kell hívni a gyerekek figyelmét arra, hogyan rajzolják meg magukat a különböző képeken, milyen vonások tetszenek vagy nem tetszenek nekik a saját rajzaikon, és hogyan reagálnak mások és hogyan írják le az általuk készített képeket. Az ilyen beszélgetések eredményeként a gyerekeknek fokozatosan meg kell érteniük, hogy minden ember más, de fontos ebben a világban, és ezért tisztelni és értékelni kell őket (Soroka, 2019).

A művészetterápia során egyéni foglalkozások vagy csoportos munka is alkalmazható.

Az egyéni foglalkozások segítenek az érzelmi stressz oldásában, a félelem vagy a negatív érzelmek leküzdésében, valamint a helytelen családi nevelés következményeinek korrigálásában.

Ezzel szemben a csoportos munkaforma segít kielégíteni a gyermek azon igényét, hogy kommunikáljon társaival, megtanulja kifejezni és megvédeni saját álláspontját, tiszteletben tartani mások véleményét és figyelme a gyermekek közötti csoportos interakcióra irányuljon.

A leghatékonyabb megoldás a két munkaforma kombinálása. Például először egyéni korrekciós munkát végzünk és csak ezután vonjuk be őket a csoportmunkába. A legjobb, ha hetente kétszer tartunk ilyen foglalkozásokat, legfeljebb 30 percig.

A művészetterápiás munka egyéni formájának legfőbb hátránya azonban az egy szakember által biztosított korlátozott nevelési és korrekciós tér, amely megfosztja a funkcionális fogyatékossgal élő gyermeket a szociális önmegvalósítás élményének kialakulásától. A csoportos munkaforma minden változatában lehetővé teszi, hogy a gyermek kollektív alkotótevékenységbe kapcsolódjon be, ahol a többi gyermek viselkedésének megfigyelésével és

utánzásával sikerélményt és örömet szerezhethet. Ezen túlmenően minden egyes művészeti és kreatív művészetterápiás jellegű egyéni tevékenység hozzájárulhat:

- a gyermek pszichofizikai stresszének enyhítéséhez és az agresszió vagy az autoagresszió megnyilvánulásának csökkentéséhez;
- a pszicho-emocionális stressz enyhítéséhez és az érzelmi állapot stabilizálásához.

Mindez lehetővé teszi a nevelő, a tanár és az asszisztens számára, hogy fokozatosan fejlessze az érzelmi állapotok önszabályozásának készségét, a gyermek számára elérhető maximumra hozva azokat (Khilya & Sarancha, 2024).

A művészetterápiás technikák óvodai nevelésben való alkalmazása mellett lehetőség van otthoni használatukra is, de ehhez a gyermek szüleivel konzultálni kell a megfelelő technikákról és azok helyes alkalmazásáról. Ebben az esetben is figyelembe kell venni a gyermek életkorát, igényeit és érdeklődési körét. Például meseterápia azoknak a gyerekeknek, akik szeretnek mesét hallgatni, homok- vagy ujjfestés azoknak az óvodásoknak, akik szeretnek rajzolni. A zeneterápia, a homokterápia, a hóterápia, a kreatív táblára való rajzolás, az asztali festőállványok stb. szintén alkalmasak az óvodáskorú gyermekekkel való munkára.

Az óvodai nevelési intézmény inkluzív csoportja nevelőjének feladata a szülőkkel való együttműködés megszervezésében az, hogy maximalizálja a szülők érdeklődését és bevonását az aktív együttműködésbe. A szülők korrekciós munkába való bevonása azonban bizonyos nehézségekkel jár:

- a szülők úgy gondolják, hogy ők beírátták gyermeküket az óvodába, ezért a pedagógusoknak kell felelősséget vállalniuk a nevelésért és fejlesztéséért;
- a szülők túlságosan elfoglaltak a munkával és a házimunkával;
- a szülők a külső szemlélő pozícióját foglalják el;
- a szülőknek fogalmuk sincs arról, hogy milyen valódi segítséget tudnak nyújtani gyermeküknek.

Az óvodai nevelési intézménye és a sajátos nevelési igényű gyermekek családja közötti pedagógiai interakció fő feladata egy jól átgondolt munkarendszer létrehozása az oktatás és nevelés folyamatában, a gyermek életében és tevékenységeiben. Vagyis létre kell hozni a pedagógusok és a szülők olyan társulását, amelynek közös célja van, amely megszervezi a korrekciós és oktatási környezetet és átfogó pszichológiai és pedagógiai támogatást nyújt, amely ösztönzi a sajátos szükségletű gyermekek fejlődését. Nagyon fontos a megfelelő információk kiválasztása és a családtagokkal való közlése hozzáférhető módon.

A napjainkban uralkodó körülmények megkövetelik a pedagógustól, különösen az óvodai nevelési intézmény pedagógusától, hogy folyamatosan fejlessze és használja az innovációkat, vezesse be a legújabb technológiákat és teremtsen megfelelő környezetet a gyermekek harmonikus, átfogó fejlődésének biztosítása érdekében.

A Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézetben működik az Óvodai, Elemi és Inkluzív Oktatás Tanszék és az Inkluzív Oktatást Támogató Forrásközpont, amelyek szoros együttműködésben dolgoznak azon, hogy továbbképzések, workshopok, szemináriumok és webináriumok szervezésével és lebonyolításával fejlesszék az inkluzív forrásközpontok és oktatási intézmények tanárainak szakmai kompetenciáját a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában; tanácsadást és módszertani segítséget nyújtanak a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásával kapcsolatban; tájékoztató és figyelemfelkeltő tevékenységet végeznek a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, köztük a fogyatékkal élő gyermekekkel kapcsolatos társadalmi tudatosság növelése érdekében, együttműködve a társadalmi szervezetekkel, a gyermekek szüleivel (más törvényes képviselőivel), az oktatási intézményekkel, előadások, képzések, szemináriumok, webináriumok szervezésével és lebonyolításával, tájékoztató anyagok terjesztésével a médiában stb.

A Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézet a „Biztonságos és befogadó oktatási környezet megteremtése, az inkluzív oktatás jellemzői (sajátosságai), kiegészítő támogatás nyújtása a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatási folyamatában” témakörben az inkluzív erőforrásközpontok tanárai szakmai kompetenciáinak fejlesztésén dolgozik.

Mivel az inkluzív oktatást szervező oktatási intézményekben a fejlesztés, a korrekció és a helyreállítás az erőforrásszobák fő feladata, a Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézet Erőforrásközpontja a „Sajátos nevelési igényű (oktatási nehézségekkel küzdő) gyermekek érzékszervi integrációjának sajátosságai: az erőforrás- és érzékszervi szoba lehetőségei” címmel képzéssorozatot tartott a kárpátaljai pedagógusok számára. Az a képesség, hogy az információt minden érzékszervünkkel – látás, hallás, szaglás, tapintás, mozgás – érzékeljük, hogy kiemeljük a legfontosabb információkat, elemezzük azokat és ennek megfelelően reagáljunk. Ez az érzékszervi integráció, amellyel a képzés résztvevői a Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézet képzési forrás/szenzortermében ismerkedtek meg. Az erőforrásközpont szakemberei módszertani segítséget nyújtanak az ilyen terekben való munkavégzéshez. Különös figyelmet fordítottak a szenzoros-integrációs terápia elméletére és alapelveire, amelyet Jean Ayres (1920-1988) amerikai pszichológus és foglalkozásterapeuta dolgozott ki az 1950-es években Kaliforniában.

A Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézetben az „Inkluzív oktatás elősegítése a kárpátaljai régióban” című projekt részeként saját erőből és az Osztrák Nemzetközi Oktatási és Kutatási Együttműködési Szolgálat (OeAD) való együttműködéssel jött létre az erőforrás/érzékszervi szoba.

ÖSSZEFOGLALÁS

A művészetterápia és a művészetpedagógia tudományosan megalapozott előnyei az SNI személyek oktatásában a következők: pozitív érzelmi hangulatot teremtenek a csapatban, aktív élethelyzetet, önbizalmat alakítanak ki; megkönnyítik a kommunikációt a társakkal, tanárokkal, pszichológusokkal; erősítik az egyén kulturális identitását, segítenek a nyelvi akadályok leküzdésében; megnyitják a gondolatokat, érzelmeket, tapasztalatokat, amelyeket a személy magában tart; fejlesztik a belső kontroll érzését; növelik a SNI személyeknek a mindennapi oktatási élethez való alkalmazkodóképességét; korrigálják a személyiségfejlődés eltéréseit és zavarát; az emberek egymáshoz való közelítésének eszköze, azaz „híd” a „tanár (pszichológus) - gyermek”, „gyermek - gyermek”, „gyermek - szülők” kapcsolatokban.

Általánosságban elmondható, hogy a művészetterápia és a művészetpedagógia segíti az SNI személyek szocializációs folyamatát a fejlődési rendellenességgel nem rendelkező társaik csoportjában. Ha a fenti módszereket megfelelően megszervezik az inkluzív oktatásban, akkor minden résztvevő számára pozitív eredmények születnek.

A művészetterápia korrekciós, terápiás és rehabilitációs fókuszja a finommotorika, a testrészek képességeinek fejlesztése (kéz hiányában), az önismeret, a pszicho-érzelmi szféra korrekciója, a világgép tágítása, az észlelés, a memória, a figyelem, az asszociatív és képzeletbeli gondolkodás fejlesztése a sajátos nevelési igényű gyermekeknél.

A művészetterápia alkalmazása az óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésében hozzájárul az alkalmazkodásukhoz és szocializációjukhoz, és lehetővé teszi a gyermek személyiségének harmonizálását a világgal, az emberekkel és önmagával. További munkánk során az óvodás gyermekek pszicho-érzelmi állapotának elemzésére összpontosítunk az óvodai intézményekhez való alkalmazkodás során.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Зверева, І.Д. (2008). Арттерапія. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. [Zvereva, I.D. (2008). Art therapy. Social pedagogy: a small encyclopedia].
- [2] Кіпріанов, І.Ю., & Ковальчук, Т. І. (2014). Використання арт-терапії у роботі з дітьми з особливими потребами. Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова]. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), (5), 77-81. [Kipriyanov, I. Y., & Kovalchuk, T. I. (2014). The use of art therapy in working with children with special needs. Scientific Journal [of the National Pedagogical Dragomanov University]. Series 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sport), (5), 77-81].
- [3] Клименюк, Н. В. (2008). Використання інтегрованої арт-терапії в процесі соціокультурної реабілітації дітей з особливими потребами. Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія. Сер.: Педагогічні науки, (97, Вип. 84), 46-52. [Klymenyuk, N. V. (2008). The use of integrated art therapy in the process of socio-cultural rehabilitation of children with special needs. Scientific works of the Mykolaiv Petro Mohyla State Humanitarian University of the Kyiv-Mohyla Academy complex. Ser: Pedagogical Sciences, (97, Issue 84), 46-52.] URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2008_97_84_11
- [4] Наказ МОН України «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» № 912 від 01 жовтня 2010 р. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On Approval of the Concept of Development of Inclusive Education” No. 912 of October 1, 2010.] URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogonavchannya>
- [5] Новак, О.М. (2021). Потенціал інноваційних технологій в інклюзивній освіті дітей старшого дошкільного віку. Корекційна педагогіка. Інноваційна педагогіка. Випуск 31. Т. 2. с.101-104 [Novak, O.M. (2021). Potential of innovative technologies in inclusive education of senior preschool children. Correctional pedagogy. Innovative pedagogy. Issue 31. Vol. 2. pp. 101-104]. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-2.19>
- [6] Полторак, Л. Ю. (2014). Арт-терапія в соціальній роботі: навчальний посібник. Херсон: ФОП Грінь ДС. [Poltorak, L. Y. (2014). Art therapy in social work: a textbook. Kherson: FOP Green DS.].
- [7] Садова, І. І. (2012). Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки, (3), 197-205. [Sadova, I. I. (2012). Art therapy as a modern method in the system of social work of a teacher with children with disorders of psychophysical development. Topical issues of correctional education. Pedagogical Sciences, (3), 197-205.]. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/427/379.pdf/>
- [8] Сорока, О. (2019). Можливості арт-терапії в інклюзивній освіті дітей з особливими потребами. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету, (45), 163-172. [Soroka, O. (2019). Possibilities of art therapy in inclusive education of children with special needs. Scientific Bulletin of Izmail State University of the Humanities, (45), 163-172]. [https://doi.org/10.31909/26168812.2019-\(45\)-20](https://doi.org/10.31909/26168812.2019-(45)-20)

- [9] Статистичні дані. МОН України. [Statistical data. Ministry of Education and Science of Ukraine] URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>
- [10] Khilya, A. V., & Sarancha, I. G. (2020). Арт-терапевтичні технології в освітній соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями [Art therapy technologies in educational socialization of children with intellectual disabilities]. Publishing House “Baltija Publishing”. <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-37-2.2.17>

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

<https://doi.org/10.36007/5062.2024.181>

AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK FELKÉSZÜLTSEGE ÉS KREATÍV GYAKORLATA, AZ ÉNEK-ZENEI NEVELÉS GYAKORLATÁNAK SZEMSZÖGÉBŐL

József RÉVÉSZ¹

ABSTRACT

THE PREPARATION AND CREATIVE PRACTICE OF PRE-SCHOOL TEACHERS, FROM THE PERSPECTIVE OF THE PRACTICE OF SINGING AND MUSIC EDUCATION

During almost a century and a half of music education in kindergartens, a number of approaches and ideas have been developed in response to social challenges, which can be seen as a process. The foundations of music education in kindergartens today were laid down by Katalin Forrai (1974) on the basis of Zoltán Kodály's instructions, one of the most important paradigms of which is that Hungarian folk songs, children's songs and roundelays provide the musical basis. The guiding principle in defining the research objective was that creativity is an essential and indispensable skill in everyday life. As a musician and a teacher and educator actively involved in music education, I see an elementary link between arts education and the development of creative skills. My sensitivity to the topic is heightened by the fact that no complex, large-scale national study has yet been conducted on the relationship between creativity and music education. My investigation therefore included a national sample of pre-school teachers to explore the general practice of music education in pre-school, knowledge of alternative music education methods, music listening habits and attitudes towards music education and creativity education. With the help of my results, it was possible to draw a picture of the situation of singing and music education in Hungarian kindergartens today, the methods and trends used, and thus it was also possible to formulate recommendations.

KEYWORDS

pre-school music education, creativity development, emotional creativity, complex artistic development, Forrai methodology

BEVEZETŐ

Óvodai zenei nevelésünk mintegy másfél évszázada alatt számos szemlélet, elképzelés valósult meg, mintegy válaszként a társadalmi kihívásokra, melyet egy folyamatként is szemlélhetünk. Az óvodákban napjainkban folyó zenei nevelés alapjait Kodály Zoltán útmutatásai alapján Forrai Katalin (1974) fektette le, melynek egyik legfontosabb paradigmája: a magyar népdalok, gyermekdalok és körjátékok szolgáltatják a zenei alapot. A kutatási cél meghatározása során alapelveként az vezérelt, hogy a kreativitás a mindennapi életben rendkívül fontos, nélkülözhetetlen képesség. Zeneművészként, valamint zenei neveléssel aktívan foglalkozó oktatóként és pedagógusként elemi kapcsolatot látok a művészeti nevelés, valamint a kreatív

¹ Révész József tanársegéd, gordonkaművész Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, revesz.jozsef@uni-sopron.hu

képességek fejlesztési lehetőségei között. A téma iránti érzékenységet fokozza, hogy a kreativitás és a zenei nevelés összefüggéseiben komplex, nagyobb mintát összefogó országos kutatást még nem végeztek. Vizsgálódásom ezért kiterjedt egy, az óvodapedagógusok körében végzett országos mintavételre, melynek célja az óvodai zenei nevelés általános gyakorlatának, az alternatív zenepedagógiai módszerekkel kapcsolatos ismeretek, a zenehallgatási szokások, valamint a zenei nevelés és a kreativitás oktatási attitűdjeinek a feltérképezése volt. Eredményeim segítségével lehetővé vált egy helyzetkép felvázolása, a mai magyar óvodai ének-zenei nevelés helyzetéről, az alkalmazott módszerekről, tendenciákról, így lehetőség nyílt ajánlások megfogalmazására is.

AZ ÓVODAI ZENEI NEVELÉS ALAPKÖVEI

A mai modern értelemben vett óvodai oktatás kialakulásához hosszú és meglehetősen összetett társadalmi és gazdasági változások vezettek, hiszen ezek a folyamatok jelentős befolyást gyakoroltak a gyermekkor megítélésre, arra a szerepre, amit a nevelés betölt, valamint arra a kérdésre, hogy az intézményesített óvodai nevelés milyen pedagógiai elvárások mentén kell, hogy működjön (Kissné, 2018). Az 1828-ban alapított első magyar óvodától több mint egy évszázad telt el addig, míg az 1940-es években végre megvalósult az a ma már természetes követelmény, hogy a magyar gyermeknek ne csak az anyanyelve, de a zenei anyanyelve is magyar legyen. A kicsinyek zenei nevelése Kodály útmutatása alapján vált közérdekű tudományos feladattá (Sándor-Forrai, 1964). Ennek folytatásaként jelent meg 1951-ben az „Óvodai énektanítás” című módszertani kézikönyv, Barát Istvánné, Forrai Katalin és Oláh Zsuzsanna munkájaként. Forrai Katalin a későbbiekben, mintegy összegzésként adta ki 1974-ben az „Ének az óvodában” című terjedelmes munkáját.

A Kodály által képviselt zenepedagógiai koncepció az 1920-as években megjelenő, illetve már ekkorra kiforrott zenepedagógiai koncepciókhoz hasonlóan (Émile Jaques-Dalcroze és Fritz Jöde) egyfajta reform-zenepedagógiaként értelmezhető, és nemcsak a reformpedagógiai mozgalomhoz, de azon belül a századelőn különösen elterjedt művészpédagógiai irányzatokhoz is kapcsolható.

Úgy vélem, hogy szükség van a Kodályi reformok alapján kidolgozott zeneoktatási gyakorlat újraértelmezésére. Ezt arra alapozom, hogy bár Kodály nemzetnevelő koncepciójának egyik legfontosabb alaptétele a zenével való teljes embernevelés gondolata, egyre inkább azzal kell szembesülnünk, hogy a mai oktatáspolitikai csaknem zene nélkül képzelel el az ifjúság nevelését. A közoktatásban megvalósuló csökkenő óraszámoknak köszönhetően napjainkban már teljes generációk nőnek fel úgy, hogy csak töredékes és igencsak hiányos ismereteket kapnak a zene területén, és ennek „köszönhetően” nem alakul ki egészséges viszonyuk a zenével, így azt felnőttkorukban sem értelmezni, sem értékelni nem tudják igazán.

Azonban kifejezetten napjaink óvodai ének-zenei nevelésére fókuszálva, ha a Kodály-módszert reformpedagógiaként értelmezzük, adódik a lehetőség annak tovább-gondolására, fejlesztésére, a mai megváltozott társadalmi viszonyokhoz alkalmazkodó alkalmazási lehetőségeinek a kidolgozására. Fontos azonban, hogy reális képet tudjunk alkotni arról, hogy a magyarországi óvodákban jelenleg milyen tendenciák figyelhetők meg az ének-zenei nevelés területén. Az alkalmazott módszertan milyen változásokon esett át az elmúlt évtizedekben? Mennyiben módosult az eredeti elképzelésekhez képest a zenei nevelés? Az általános gyakorlat mennyiben segíti elő a kreativitás fejlesztését?

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Kutatásomat három fő kérdéscsoport köré építettem fel:

- Milyen, az óvodai ének-zenei nevelés szereplőinek kreatív gyakorlata?
- A pedagógusok gyakorlatában a zenei nevelés csomópontjai, kooperatív tanulásszervezési technikák, a 19-20. század fordulóján kibontakozó reformpedagógiai mozgalomban elterjedt ének-zenei módszertani megoldások megjelenése.
- Milyen kapcsolat mutatható ki az óvodai mindennapok és a felsőoktatásban elsajátított technikák között és ezekben a kreativitás és annak fejlesztése mekkora szerepet kap?

Mivel vizsgálódásom a pedagógiai valóságból indult ki, kutatásom egyfajta állapotfelmérésnek feleltethető meg. A kutatási cél eléréséhez kérdőíves vizsgálatot végeztem gyakorló óvodapedagógusok körében. A vizsgálat célja az óvodai zenei nevelés általános gyakorlatának, az alternatív zenepedagógiai módszerekkel kapcsolatos ismereteknek, a zenehallgatási szokásoknak (különös tekintettel a klasszikus zenére), valamint a zenei nevelés és a kreativitás oktatási attitűdjének a feltérképezése volt. A kérdőívet (Google Docs) online lehetett kitölteni.²

A kérdések egymásra épülését kérdéscsoportok biztosították, összesen 26 kérdést tartalmaztak. Az első 8 kérdés a válaszadók alapadataira, háttérváltozóira vonatkozott. Ezt követően 3 kérdés vonatkozott a válaszadók zenei képzettségével, zenei neveléssel kapcsolatos (továbbképzés, kiegészítő zenei tanulmányok, specializáció) háttérváltozóira. A következő 9 kérdés az óvodai zenei nevelés általános gyakorlatát hivatott feltérképezni. A zárórész 5 kérdése pedig a válaszadók felsőoktatásban szerzett tapasztalatait térképezte fel. A kérdőívet 1 befejező kérdés zárta. A kérdőívet összesen 204-en töltötték ki (N=204).

EREDMÉNYEK

Demográfiai adatok

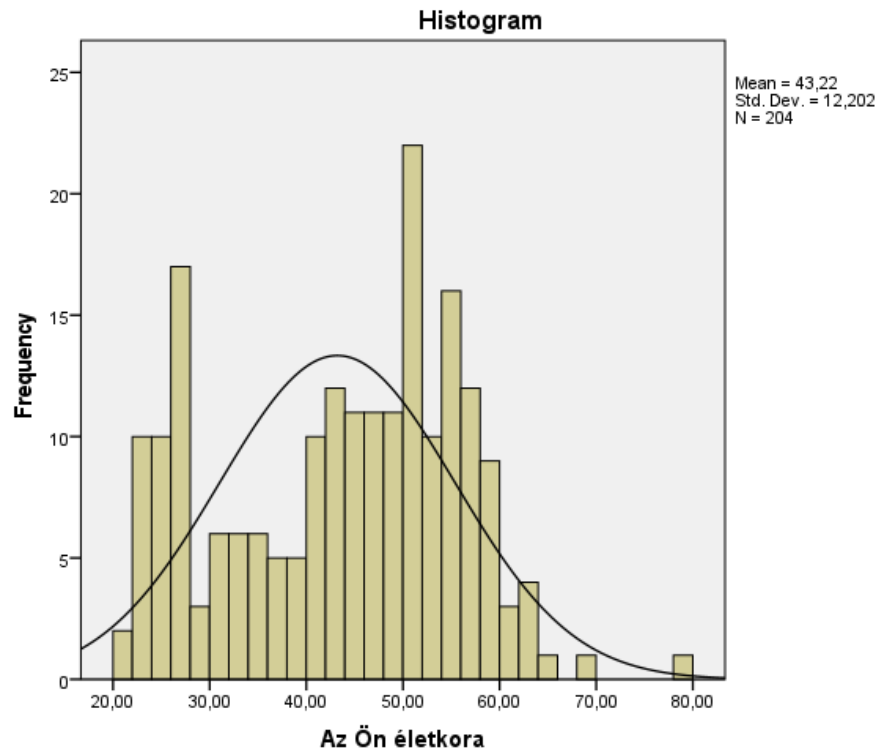
A válaszadók 98%-a nő (200), míg 2%-a (4) férfi volt.

A válaszadók életkora:

A válaszadók életkora igen tág keretek között mozgott. A legidősebb 78, a legfiatalabb 21 éves volt a válaszadáskor. A válaszadók közül legtöbben (61 fő) a 41 és 50 év közötti korosztályba tartoztak, ugyanakkor **a válaszadók átlag életkora 43,22 év volt.**

² A kitöltésre az alábbi linken volt lehetőség:

docs.google.com/forms/d/1u_IJLOvMq6v8P-4UzQVkoflb65xExw-zUruXzm5l6ow/edit



1. ábra: A válaszadók életkor szerinti elosztása
Forrás: SPSS

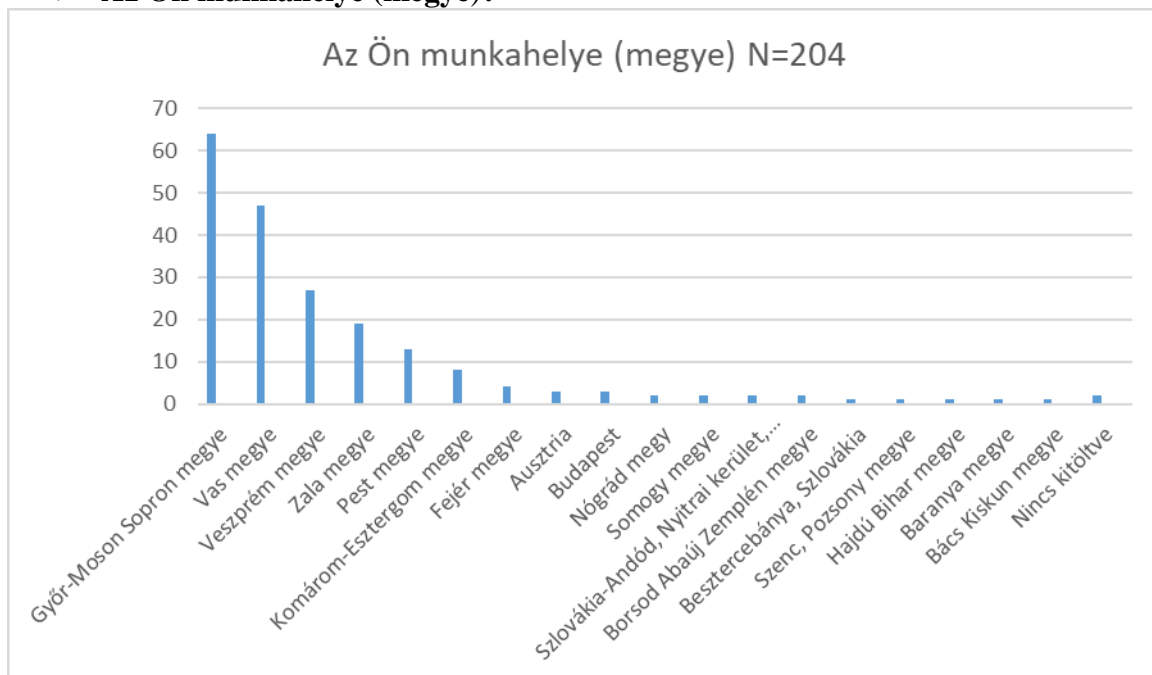
➤ **Melyik felsőoktatási intézményben szerezte Ön az óvodapedagógusi diplomáját?**

A válaszadók az ország 11 egyetemén szereztek óvodapedagógus diplomájukat, ezek közül legnagyobb számban (148 fő) a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán vagy annak jogelődjén szerzett diplomát, 3 esetben a válaszadók egy külföldi oktatási intézményt, a Selye János Egyetemet (Komarno, Szlovákia) jelölték meg.



2. ábra: Melyik felsőoktatási intézményben szerezte Ön az óvodapedagógusi diplomáját?
Forrás: Google Docs

➤ **Az Ön munkahelye (megye)?**



3. ábra: Az Ön munkahelye (megye)
Forrás: Google Docs

➤ **Az Ön munkahelyének településtípusa?**

A válaszadók 45,6% (93 fő) városban, 18,6% (38 fő) megyeszékhelyen, 16,7% (34 fő) falun, 13,2% községben, 5,9% (12 fő) a fővárosban dolgozik

➤ **Hány éve dolgozik óvodapedagógusként?**

A válaszadók 43,1% (88 fő) több mint 20 éve, 28,9% (59 fő) 1-5 éve, 15,2% (31 fő) 5-10 éve, 10,8% (22 fő) 15-20 éve, 2,9% (6 fő) nyugdíjasként dolgozik.

➤ **Hány óvodai csoport működik az óvodában (tagóvodában), ahol Ön dolgozik?**

A válaszokból megállapítható, hogy a megkérdezettek legnagyobb számban olyan óvodában dolgoznak, ahol 4 (19,11 %), 6 (15,68%), illetve 2 (14,20%) csoport van.

➤ **Mennyi jelenleg az óvodában az átlagos csoportlétszám?**

A csoportlétszám nagy változatosságot mutat, de a leggyakrabban előforduló átlagos létszám 20-25 fő (51%), ezt követi a 25 feletti átlagos csoportlétszám ((31.)). A bevezető kérdésekre és a kapott eredményeket összegezve a válaszadók (N=204) életkora 26 év volt, akik az ország 13 vármegyéjéből adtak válaszokat. Jellemzően városokból, de arányos számban községekben és falvakból is kitöltötték a kérdőívet. A válaszadók nagy arányban tapasztalt és gyakorlott óvodapedagógusok, hiszen 43.1%-ban több mint 20 éve gyakorolják hivatásukat, de mind a rövidebb, mind a már hosszabb ideje óvodapedagógusként tevékenykedők megtalálhatók a válaszadók között.

1. Kérdéskör. Az óvodapedagógusok zenei neveléssel kapcsolatos kiegészítő tanulmányai

➤ **Van-e valamilyen zenei képzettsége?**

Nincs: 60,3% (123 fő), zeneiskola: 34,3% (70 fő), zeneművészeti szakközépiskola: 2% (4 fő), zeneművészeti egyetem: 1% (2 fő), egyéb: 6,4% (13 fő).

Az egyéb válaszok során: tanfolyamok, óvónői szakközépiskola+ főiskola, zeneterapeuta, zongora különórák, ének-zene érettségi, citera/zongora magánúton, néptánc, autodidakta gitár, koragyermekkorai zenepedagógus, magánénekes OKJ, hobbi szinten nőikar alapítótag, általános iskola zenei tagozat, gitár magántanárnál, énekkar, színpadzenetanítás.

➤ **Végzett-e az óvodapedagógusi tanulmányai alatt valamilyen zenei nevelés specializációt, szakirányt? Ha igen, kérem, nevezze meg, hogy milyent?**

A válaszadók 93,6% (191) semmilyen zenei nevelés specializációt, szakirányt nem végzett, csak 6,4% (13) rendelkezik efféle képzettséggel.

A specializációt/ szakirányt végzett óvodapedagógusok válaszai: Kreatív zenei nevelés akkreditált tanfolyam, Kokas Klára zenei tanfolyam, egyházzene, kreatív zenei gyakorlatok, zenetertápi Magyar néphagyományokhoz kapcsolódó népi dalosjátékok, mondókák, zenedráma, koragyermekkorai zenepedagógus képzés NYME 2012, kántorképző, citera fakultáció, hagyományápolás zenei eszközökkel fakultáció.

➤ **Részt vett-e valamilyen zenei neveléssel kapcsolatos továbbképzésen?**

A válaszadók 56,4% (115 fő) nem vett részt zenei neveléssel kapcsolatos továbbképzésen, míg a válaszadók 43,6% (89 fő) igennel válaszolt a kérdésre. Ezek közül azonban 36 fő jelölt meg olyan továbbképzést, amely nem tartozik szorosan az óvodai ének-zenei neveléshez. (20 fő: Így tedd rá, 16 fő: néptánc) Így a zenei neveléssel kapcsolatos továbbképzésen részt vett óvodapedagógusok száma és aránya a válaszadók körében 38.72% (79 fő). Azon válaszadók száma, akik akkreditált ének-zenei nevelés továbbképzésen vettek részt: 3.43% (7 fő)

Az első kérdéskör volt hivatott felmérni, hogy az óvodapedagógusok milyen zenei neveléssel kapcsolatos kiegészítő tanulmányokat folytattak. A válaszokból kitűnik, hogy általában elismert zenei képzettséggel a vizsgálatba bevont személyek, óvodapedagógusok 37.3% rendelkezik, 6.4% egyéb végzettséget jelölt meg. Ugyanakkor a válaszadók 60.3%-a

semmilyen zenei végzettséggel nem rendelkezik. További kérdés vonatkozott arra, hogy óvodapedagógusi tanulmányaik alatt a gyakorló pedagógusok végeztek-e zenei nevelés specializációt, szakirányt. A válaszadók 93.6% semmilyen efféle végzettséggel, kiegészítő tanulmánnyal nem rendelkezik.

Az óvodapedagógusi diploma megszerzését követően elvégzett zenei irányultságú továbbképzések számaránya is hasonló mintázatot mutat. A válaszadók 61.58%-a nem vett részt zenei továbbképzésen, csak 38.72% (79 fő) részesült ilyen képzésben. Az akkreditált továbbképzésen részt vevő óvodapedagógusok aránya pedig csak 3.43% (7 fő). **Ez felveti annak a szükségességét, hogy az óvodai nevelés területének egy igen fontos szegmensében azon pedagógusok számára, akik igényelnék és szükségesnek látnák az óvodai ének-zenei nevelés módszertanában és gyakorlatában való elmélyülést, a magyarországi képzőhelyeken akkreditált képzési, valamint továbbképzési lehetőséget kellene biztosítani.**

2. Kérdéskör. Az óvodai zenei nevelés általános gyakorlata.

➤ Hallott-e már a következő zenei nevelési koncepciókról?

Forrai Katalin: igen: 192, nem: 12

Kodály Zoltán: igen: 188, nem: 16

➤ Ön szerint van-e különbség köztük? Ha igen miért?

Nem tudom megítélni: 48% (98), Igen van: 31,9% (65), Nincs: 20,1% (41)

➤ Ha igen miért?

A két nevelési koncepció közötti különbséggel kapcsolatos véleményüket a kitöltők közül 47 fő fejtette ki. A válaszok lényegét a következőképpen lehet összefoglalni:

- Forrai Katalin módszere Kodály Zoltánéra épül, azt a gyakorlatban alkalmazza.
- A néphagyományok ápolása előtérbe kerül.
- Kodály mára elavult.
- Kodály tágabb értelemben gondolkozott, Forrai az óvodás korosztályra szűkítve.
- Mindkettőnél fontos a zene szeretete, de Kodály „professzionálisabb”.
- Nem tudom megítélni.
- Forrai módszere tulajdonképpen Kodály-módszer, de Forrai a gyerekdalokat az akkori párt utasítására megváltoztatta, lerövidítette.

➤ Hallott-e már a zenei nevelésben más, alternatív lehetőségekről? Ha igen melyikről? Kokas Klára, Carl Orff, Émile Jaques Dalcroze, egyéb

172 válasz érkezett. Kokas Klára: 157 (91,3%), Carl Orff: 69 (40,1%), Émile Jaques Dalcroze: 16 (9,3%), Egyéb: 13 (7,6%)

Ha az egyéb opciót választotta: 12 válasz. Így tedd rá: 5, Színes kotta: 2, Kovács módszer: 1, Ringató: 1, Spontán, jó sokat éneklő óvónő: 1

➤ Az óvodai zenei nevelési gyakorlatban Ön hogyan valósítja meg a zenei nevelést? (mikor, milyen gyakorisággal, hogyan, milyen módszerekkel)

A válaszokból (N=204) a kérdés feltevésének alapján több adatot is nyertem. Egyrészt kvantitatív adatokat (a zenei nevelés foglalkozások gyakorisága), másrészt kvalitatív adatokat (alkalmazott módszertanok).

- Milyen gyakorisággal valósítja meg a zenei nevelést?

1. táblázat

Milyen gyakorisággal valósítja meg a zenei nevelést?

Mikor, milyen gyakorisággal	fő	százalékérték
Minden nap	93	45,58
Hetente egyszer	84	41,17

Hetente kétszer	20	9,80
Hetente háromszor	3	1,47
Alkalmanként	2	0,98
Nem tart foglalkozást	1	0,49
Nincs válasz	1	0,49

Forrás: Saját szerkesztés

- *Milyen módszereket alkalmaz?*

A válaszadók lehetőséget kaptak véleményüket hosszabban kifejezni. A vélemények, nézetek, módszerek között más és más szempont állt a középpontban. Ezeket az összevetést követően csoportokba rendeztem olyan módon, hogy a kutatási kérdésekre választ kapjak. Mivel ebben az esetben szabad, szöveges válaszra volt lehetőség, a kérdőív válaszadói azt hangsúlyozták, amit a maguk szempontjából a legfontosabb elemnek tartottak saját óvodai zenei nevelésük gyakorlatának szemszögéből. A csoportosítás szempontjai a mozgásos tevékenységek beépítése, népi játékok/körjátékok alkalmazása, zenehallgatás, improvizatív jelleg, tervezett foglalkozás, hangszerhasználat voltak. A válaszadók közül legtöbben (87 fő) azt emelték ki, hogy a tervezett foglalkozásokra hangsúlyt fektetnek. Az ének-zenei foglalkozások menetében a válaszadók jó része (46 fő) emelte ki az improvizatív jelleg fontosságát. Több alkalommal tértek ki a válaszadók (42 fő) arra is, hogy a népi játékok/körjátékok az óvodai zenei nevelés fontos részét képezik. Ugyanakkor az alkalmazott módszerek tekintetében a zenehallgatás (21 fő), a hangszerhasználat, (21 fő) valamint mozgásos tevékenységek (14 fő) fontossága és prioritása már arányaiban jóval kevesebb hangsúlyt kapott.

- **Milyen főbb célokat tart fontosnak az óvodai zenei nevelésben?**

A válaszadók ebben az esetben is lehetőséget kaptak arra, hogy véleményüket hosszabban és részletesebben ismertessék. 203 személy adott választ. Ezeket olyan módon vettem össze, hogy a válaszokból a kutatási kérdések megválaszolásához releváns adatokat kapjak. A kapott válaszok gyakran összetettek voltak, egy-egy válasz több fontos célt is megjelölt elérendő célnak. Ezért a besorolásoknál minden megnevezett elérendő cél külön került be az adott csoportba (N=460).

1. csoport: Az ének-zenei neveléssel kapcsolatos képesség- és készségfejlesztés. Tiszta énekhang, ritmusérzék fejlesztése, hallásfejlesztés, zenei fogalompárok ismerete, minél több dal megtanítása.
2. csoport: A zene érzelmi hatásainak fontossága, zenei ízlés fejlesztése, élményújítás, igényesség, örömforrás/örömnnyújtás, érzelmi intelligencia fejlesztése.
3. csoport: A zene és az éneklés szeretete, zenei érdeklődés felkeltése.
4. csoport: Néphagyomány ápolása, népdalok, gyermekdalok, mondókák, körjátékok.
5. csoport: Zenehallgatóvá nevelés, zenehallgatás, hangszerek megismertetése, változatos zenei stílusok megismertetése.
6. csoport: Kreativitás és a személyiség fejlesztése, improvizáció.

A 203 adatközlőnél a válaszokat összegezve megállapítható, hogy az 1. csoportba tartozó zenei nevelési célok messze kiemelkedő prioritást élveznek a válaszadó óvodapedagógusok ének-zenei nevelés gyakorlatában, hiszen 173 alkalommal nevezték meg elérendő célnak. Kiemelkedő még a 3. csoport, hiszen a válaszadók közül 116 fő jelölte meg ezen célok valamelyikét.

- Az ének-zenei neveléssel kapcsolatos képesség- és készségfejlesztés: 173 jelölés, (85,22%)
- A zene és az éneklés szeretete, zenei érdeklődés felkeltése: 116 jelölés, (57,14%)

Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a kutatás szempontjából kiemelkedően fontos „Kreativitás és a személyiség fejlesztése, önállóságra nevelés, improvizáció” témakör és fejlesztési csoport csak 23 jelölést (11,33%) kapott.

A pontos válaszok számát és százalékos arányát a 6. számú táblázat ismerteti. (melléklet)
Mivel ez a kérdés és az azokra adott válaszok kutatásom szempontjából kiemelkedően fontosak, szükségesnek véltem, hogy a megjelölt prioritásokat, fejlesztési célokat, valamint a kreativitást célzó válaszokat mélyebben vizsgáljam, az elemzés területét pedig csökkentsem. A felállított kategóriák/csoportok ugyanis gyűjtőfogalomként szerepeltek, ezért fontosnak találtam, hogy, ezeket szétbontva, az egyes fejlesztési célokat külön-külön vizsgáljam meg.

2. táblázat

Az ének-zenei neveléssel kapcsolatos képesség- és készségfejlesztés. (N=203)

Nevelési cél	fő	százalékérték
Zenei képességek fejlesztése	26	12,80%
Tiszta énekhang	41	20,19%
Ritmusérzék fejlesztése	66	32,51%
Hallásfejlesztés	30	14,77%
Zenei fogalompárok ismerete	7	3,44%
Minél több dal megtanítása	3	1,47

Forrás: Saját szerkesztés

3. táblázat

A zene és az éneklés szeretete, zenei érdeklődés felkeltése.

Nevelési cél	fő	százalékérték
A zene szeretete	64	32,52%
Az éneklés szeretete	32	15,76%
Zenei érdeklődés felkeltése	20	9,5%

Forrás: Saját szerkesztés

4. táblázat

Kreativitás és a személyiség fejlesztése, önállóságra nevelés, improvizáció.

Nevelési cél	fő	százalékérték
Kreativitás	12	5,91%
Személyiségfejlesztés	10	4,92%
Improvizáció	1	0,49%

Forrás: Saját szerkesztés

➤ **Véleménye szerint mik a zenei nevelés súlypontjai az óvodában?**

Likert skálán volt lehetőség a kérdéseket megválaszolni.

1 = Egyáltalán nem fontos egy 3-7 éves gyermeknek.

4 = Nagyon fontos egy 3-7 éves gyermek számára.

- Minél több gyermekdal és népdal megtanulása.
- Minél több körjáték megtanulása, a pedagógus által közvetített szabályokkal.
- Tiszta éneklési képesség.
- A zenei fogalompárok ismerete.
- Egyenletes lüktetés ismerete.
- Ritmusok ismerete és visszatapsolása.
- Körjátékok játssza saját maguk által kitalált szabályok alapján.

- Művészeti ágak összekapcsolása a zenei nevelésben (zene-rajz-szabad mozgás).
- Egyéni, saját dallamok kitalálása.
- Egyéni, saját ritmusvariációk kitalálása.
- Közös improvizációk (ének, rajz, szabad mozgás).
- A FLOW élmény elérése.
- Zenehallgatás az óvodapedagógus előadásában.
- Zenehallgatás felvételtől, IKT eszközök segítségével.
- A magyar és rokon népek népzenei kincsének megismertetése.
- Klasszikus zeneművek és zenei részletek megismertetése.

A válaszokból árnyaltabb, ugyanakkor pontosabban körülírható kép rajzolódik ki, az óvodai ének-zenei nevelés súlypontjairól, arról, hogy az óvodapedagógusok mit tartanak fontosnak a zenei nevelésben.

A kapott adatokból pontosabban lehet következtetni azokra a fejlesztési/nevelési súlypontokra, melyet az óvodai ének-zenei nevelés során fontos célnak és kiemelt feladatnak tekintenek az óvodapedagógusok. Ezek közül azokat emeltem ki, melyek 50% fölötti jelölést kaptak, vagy a kutatási téma szempontjából fontosnak minősülnek. Ezek a kreativitással összefüggésbe hozható nevelési/fejlesztési célok. (Művészeti ágak összekapcsolása a zenei nevelésben; Egyéni, saját dallamok kitalálása; Egyéni, saját ritmusvariációk kitalálása; Közös improvizációk)

5. táblázat

Súlypontok a nevelésben

Súlypontok a nevelésben	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
Mínél több gyermekdal és népdal megtanulása	104	50,98
Egyenletes lüktetés ismerete	147	72,05
Ritmusok ismerete és visszatapsolása	111	54,41
Művészeti ágak összekapcsolása a zenei nevelésben	126	61,76
Egyéni, saját dallamok kitalálása	88	43,13
Egyéni, saját ritmusvariációk kitalálása	85	41,66
Közös improvizációk	100	49,01
Klasszikus zeneművek és zenei részletek megismertetése	71	34,80

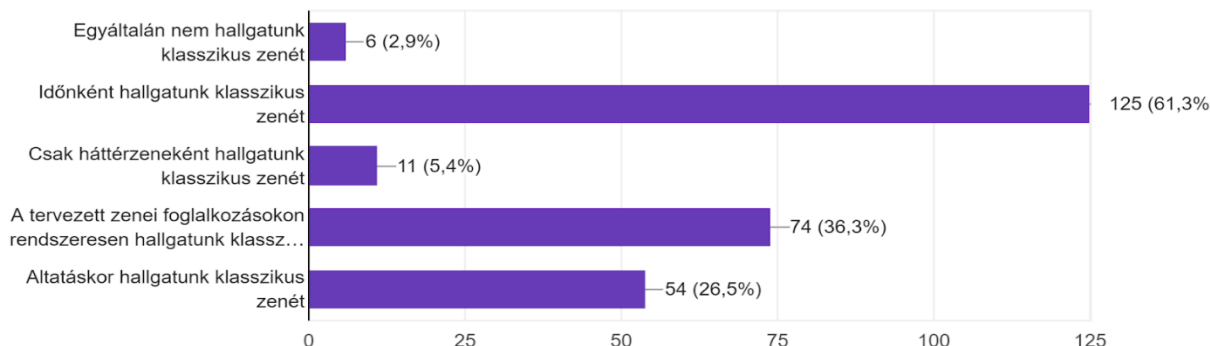
Forrás: Saját szerkesztés

➤ **A klasszikus zene megjelenik-e az óvodai zenei nevelésben és milyen módon?**

Mivel véleményem szerint a klasszikus zene az óvodai zenei nevelésben majdnem ugyanakkora hangsúlyt kellene, hogy kapjon, éppen a klasszikus zenében rejlő potenciál miatt, mely felépítésénél fogva talán a legalkalmasabb eszköz az óvodapedagógus kezében a kreativitás fejlesztésére, külön kérdésben foglalkoztam a hazai óvodák klasszikus zenehallgatási szokásai irányában.

17. A klasszikus zene megjelenik-e az óvodai zenei nevelésben és milyen módon?

204 válasz



4. ábra: A klasszikus zene megjelenik-e az óvodai zenei nevelésben és milyen módon?

Forrás: Google Docs

A témánk szempontjából az az eredmény érdemel külön figyelmet, hogy a válaszadók közül (N=204), csak 74 fő (36,3%) viszi be tervezett zenei foglalkozás keretében a klasszikus zenét az óvodai foglalkozásokra/kezdeményezésekre. Ezt azért tartom fontosnak, mert a kapott adatok tükrében az óvodai ének-zenei nevelés tervezési folyamatában a válaszadók kicsit több mint harmada (36,3%) foglalkozik azzal, hogy a klasszikus zene szervezett, tervezett és tudatos formában kapjon helyet az óvodai ének-zenei nevelésben.

➤ **Ha hallgatnak klasszikus zenét, a zeneművet milyen kritériumok mentén választja ki?**

Tekintve, hogy a klasszikus zene kiválasztását több szempont is indokolhatja, azt több módon is ki lehet választani és beleilleszteni a zenei nevelés anyaga közé, több válasz is megjelölhető volt. A lehetséges kritériumok/válaszok a következők voltak:

Zeneszerző (1), előadó (2), stílus (3), napszak (4), az Őn hangulata (5), a gyermekek hangulata (6), évszakok (7), ünnepkörök (8), óvodai tevékenységi forma (pl. mese, mozgás, kézműves foglalkozás) (9), természeti jelenségek (10), a heti témába való illeszkedés (11), egyéb (12).

Összesen 1016 válasz/jelölés érkezett. Ezeket összevetve az óvodapedagógusok zenei nevelés gyakorlatában a klasszikus zene kiválasztásának esetén kiemelkedő kritérium az évszakok (153 fő, 75%), az ünnepkörök 63 fő, 79,9%), óvodai tevékenységek (133 fő, 65,2%) és a heti témába való illeszkedés (155 fő, 76%).

A második kérdéskör az óvodai ének-zenei nevelés általános gyakorlatát vette nagyjító alá. Bizonyítást nyert, hogy a nevelési koncepciók/módszertanok közül **Forrai Katalin módszertana kiugróan magas jelölést kapott, és Kodály Zoltán módszertánával együtt prioritást élvez.** Azonban meg kell jegyezni, hogy a két koncepció közötti különbség eléggé elmosódik, vizsgálódásom során valahogy az az érzés fogalmazódott meg bennem, hogy az eltérések nem igazán világosak a válaszadó óvodapedagógusok körében. Egyéb, alternatív szemléleteket ugyan sokan ismernek (pl. Kokas Klára szemlélete 91,3%), de ezeket nagyon kis mértékben alkalmazzák. **Ez összességében viszont azt a problémát veti fel, hogy az egyetemi képzés során szükséges lenne a módszertani alapok, elméletek és szemléletek oktatásában világosabban és jobban meghatározni az elméleti kereteket, az óvodai ének-zenei nevelésben szóba jöhető módszertani megfontolásokat tágabb látószögbe helyezve nagyobb kitekintést nyújtani a hallgatók számára.**

Kíváncsi voltam arra is, hogy az óvodai nevelés gyakorlatában az ének-zene területe mekkora figyelmet kap, milyen gyakran kerül rá sor, a módszerek és célok és súlypontok tekintetében milyen tendenciák figyelhetők meg. A kapott adatok fényében jellemző módon minden nap, vagy legalább hetente egyszer sor kerül tervezett énekfoglalkozásra az óvodákban. Az alkalmazott módszerek tekintetében olyan csoportosítások voltak megfigyelhetők, melyeket a válaszadók által legfontosabbnak tartott fejlesztési területekre koncentráltak, vagyis a tervezett foglalkozásokra (87 fő), az improvizációra (42 fő), valamint a népi játékok/körjátékok alkalmazására (42 fő).

Azt gondolom, hogy egy adott pedagógiai módszer alkalmazását jelentős mértékben az befolyásolja, hogy milyen célok és súlypontok kerülnek meghatározásra, illetve esetünkben az óvodapedagógusok számára a zenei nevelésben rejlő fejlesztési lehetőségek közül - melyek nagyon széles spektrumon mozognak, - melyeket tartanak igazán fontosnak, és így milyen célok és súlypontok kapnak nagyobb figyelmet a zenei nevelés és fejlesztés során. Éppen ezért a kérdőív vonatkozó kérdésére adott válaszokat hat csoportba osztva részletesen elemeztem, majd a megállapított csoportokon belül további alcsoportokat hoztam létre. Ennek fényében négy fontos eredményt kívánok kiemelni.

Egyrészt a képesség- és készségfejlesztés az egyéb meghatározott és megnevezett nevelési/fejlesztési céloknál messze kiugróbb jelölést kapott. Tehát, megállapítható, hogy az óvodapedagógusok által megfogalmazott legfontosabb cél az óvodai ének-zenei nevelés során a képességek és készségek fejlesztése, tehát az éneklési és ritmus képességek, nagy mennyiségű dal megtanítása, elsősorban a mennyiségre és nem a minőségre helyezve a hangsúlyt.

Másrészt a válaszadók körében százalékarányos jelölésben fontos célként jelent meg a zene és az éneklés szeretetének átadása. Ez véleményem szerint az egyik legfontosabb kiindulópont kellene, hogy legyen, hiszen csak olyan módon lehetünk sikeresek a gyermekek között, ha elérjük, hogy szeressék azt, amit csinálnak.

Harmadrészt különös számomra az az eredmény, hogy a népdal és a népzene átadása mint nevelési cél jóval kevesebb, csak 27,58%. Miért különös ez? Azért, mert a magyar óvodai zenei nevelés, a Kodály Zoltán nyomán Forrai Katalin által lefektetett módszertan, az összes felsőoktatási képzőhelyen és a legtöbb óvodában alkalmazott és használt szöveggyűjtemény a magyar népdalra és gyermekdalra épül! Ezt a paradigmát oktatásunk jelen helyzetében senki sem vonja kétségbe! Természetesen egy paradigmától el lehet térni, meg is lehet azt változtatni, de jelen esetben nem erről van szó. Az eredmények mégis azt tükrözik, hogy noha az óvodákban Forrai Katalin módszertani ajánlása alapján, magyar gyermek- és népdalokra alapuló fejlesztés/nevelés van használatban, ez mégsem élvez nagymértékű prioritást.

Negyedszer a témám és kutatásom szempontjából legfontosabb a kreativitás kérdése és annak fejlesztése nagyon kevés számban, csak 11.33%-ban jelenik meg fejlesztési célként.

A válaszokból leszűrhető következtetések alapján fontosnak tartom, hogy **a felsőoktatásban, - legyen az BA képzés, vagy esetleg továbbképzés - más irányú prioritásokat, mintákat kellene közvetíteni a leendő, vagy a már gyakorló óvodapedagógusok számára.** Az a véleményem, hogy az egyetemes zenei kultúrának a népzene és a klasszikus zene egyaránt fontos része, sőt, számos esetben egyik következett a másikból. Ezért időtállóan gondolom azt a véleményt, hogy minden nép zenei nevelésének saját zenei kincséből kell kiindulnia.

A válaszok alapján tanulságként leszűrhető, hogy az óvodákban időnként, (61.3%), vagy tervezett foglalkozásokon (36.3%) előkerül a klasszikus zene, de kiválasztásánál elsősorban arra helyezik a hangsúlyt, hogy a mindennapi óvodai életbe harmonikusan illeszkedjék, akár témakörök, akár évszakok, ünnepkörök kapcsán.

A klasszikus zene alkalmazása az óvodában természetesen felveti annak a kérdését, hogy milyen módon, milyen eszközök, erőforrások igénybevételével tegyük ezt. Ragaszkodjunk az eredeti paradigmához, mely **szerint csak az élő zene a megfelelő, vagy éljünk a modern digitalizációs kor lehetőségeivel**, és használjunk „gépi” zenét, vagyis zenei felvételeket az óvodai ének-zenei nevelés során? Azt gondolom, hogy a válasz jelen esetben kettős. Egyrészt úgy vélem és tapasztalom, hogy az élő hangszeres zene bizonyosan az élő, testközeli élmény miatt jobb eszköz a kezünkben. De van egy másik, véleményem szerint ugyanilyen fontos szempont, mégpedig a **minőség** kérdése! Kutatási eredményeim szerint a válaszadó és országos mintát nyújtó óvodapedagógusok 60.3% semmilyen zenei végzettséggel sem rendelkezik, arról nem is beszélve, hogy óvodai környezetben reálisan igen nehezen megoldható az, hogy a pedagógusok akár több szólamban, kamarazenét mutassanak a gyerekeknek.

Természetesen semmilyen szinten sem kívánom csökkenteni az énekszó és esetleg a furulyajáték kiváló alkalmazhatóságát, de a klasszikus zenében, annak fejlesztő mechanizmusában sokkal több lehetőség rejlik, ami az átlagos óvodai környezetben élő zenével nem valósítható meg. Kodály véleménye szerint: „*Maxima debetur, puero reventia*” „*Szentnek kell tartanunk a gyermek érintetlen lelkét: amit abba ültetünk, minden próbát kiálljon!*” (Kodály, 1958:25).” Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a gyermeknek a legjobb is csak éppen elég jó!

Az internet lehetőséget nyújt számunkra, hogy az egyetemes zenetörténet legértékesebb műveit, az elmúlt évtizedek legjobb, legmagasabb minőséget nyújtó zeneművészek felvételei elérhetőek legyenek számunkra. Ennek segítségével eszköz kerül a kezünkbe egy olyan további fejlesztési lehetőség esetében, melyről az óvodai nevelés során jóval kevesebb szó esik. Ez pedig az **ízlés fejlesztésének a kérdése**. Ebben az esetben is lényeges elem a pedagógus értékítélő, értékteremtő és értékközvetítő szerepe. Az esztétikum, az ízlés közvetítésében itt az óvodapedagógus *saját* esztétikai értékrendje tükröződik (Forrai, 1979). Ezért kiemelten fontosnak tartom, hogy a leendő óvodapedagógusok alapos és értékelő zenei tudással, zeneirodalmi ismeretekkel rendelkezzenek, hogy az óvodai munka során a megfelelő és oda illő, magas művészeti és esztétikai értékű zeneműveket és előadókat ki tudják választani. Ezt azért is fontos, mert az óvodai ének-zenei nevelés kapcsán világosan meg kell fogalmazni egy-egy zenei részlet kiválasztásának okát. Alapként tekintek ebben az esetben a fejlett zenei ízlésre. Az alapján keressünk zenét, ami tetszik nekünk, ami számunkra igazán fontos. Azt, amit át akarok adni a gyerekeknek. Ez akkor működik, ha megfelelő bizalmi kapcsolat van a pedagógus és a gyermek között, hiszen ebben az esetben egyrészt jól ismerem az adott gyermeket, tudom, hogy mire fogékony, másrészt a kapcsolat révén egy hullámhosszon vagyok a gyerekekkel, így elfogadja tőlem, amit neki mutatok.

3. Kérdéskör. Az óvodapedagógusok felsőoktatásban szerzett tapasztalatai és az ezekből levonható tanulságok, vélemények, javaslatok

- **Az egyetemi képzés során tanult zenei módszertani ismereteket mennyiben tudja Ön hasznosítani a munkájában?**

A kapott adatok fényében elmondható, hogy a felsőoktatásban végzett óvodapedagógusok nagyjából fele, pontosan 50.3% (103 fő) tudja teljes mértékben hasznosítani mindazokat a módszertani ismereteket, amelyeket tanulmányaik során szereztek. 43.1% (88 fő) csak részben tudja hasznosítani, tudása így kiegészítésre szorul, míg 7.8% (16 fő) kevéssé, valamint 1.5% (3 fő) egyáltalán nem tudja hasznosítani tanulmányi alatt megszerzett ismereteit.

- **Mekkora a koherencia (egységesség, azonosság) a képzés során tanult zenei nevelés módszertana és a mindennapi óvodai zenei nevelés között?**

Fontos kérdés, hogy az óvodai mindennapok ének-zenei nevelésének gyakorlata, valamint a felsőoktatás által közvetített szemlélet és tudás milyen mértékben fedí le egymást. A kapott adatok fényében elmondható, hogy a válaszadók véleménye szerint legnagyobb mértékben (56.9%) csak részben van meg a koherencia. Teljes mértékben 30.4% (60 fő), kis-mértékben 11.8% (24 fő) tarja egységesnek az oktatásban megszerzett tudását a pedagógiai mindennapi valóság gyakorlatával. Ugyanakkor 1.5% (3 fő) véleménye szerint egyáltalán nincs meg a koherencia.

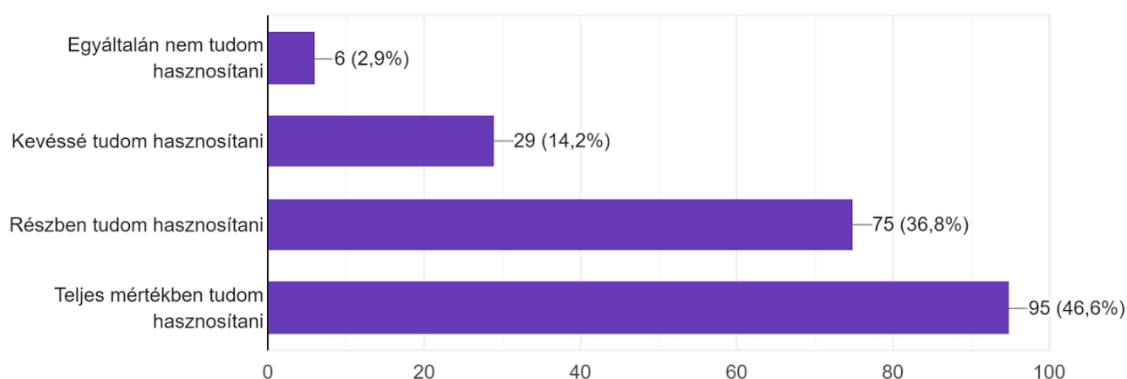
➤ **Milyen hangszert tanult az egyetemi képzés során?**

A kérdőív kitöltése során erre a kérdésre 203 válasz érkezett (N=203). 3 fő azt jelölte meg, hogy nem tanult hangszert egyetemi képzése során. **Ezen kívül mindenki a furulyát jelölte meg**, alt és szoprán furulyát vegyesen. Ezen kívül említettek zongorát (6 fő), gitárt (6 fő), ütős hangszereket (2 fő), tamburát (1 fő). A válaszok szoros egyezést mutatnak az óvodapedagógus-képzésben tevékenykedő, ének-zene oktatással foglalkozó oktatók adatszolgáltatásával, mert **a jelenlegi magyar óvodapedagógus-képzésben is a furulya, - legyen az szoprán, vagy alt - kizárólagos prioritást élvez.** Az egyéb hangszerek oktatása vagy szabadon választható kurzus, vagy egyéni oktatás formájában valósult meg.

➤ **Milyen mértékben tudja az egyetemi képzés során tanult hangszert alkalmazni az óvodai zenei nevelés során?**

Milyen hangszert tanult az egyetemi képzés során és azt milyen mértékben tudja alkalmazni az óvodai zenei nevelés során?

204 válasz



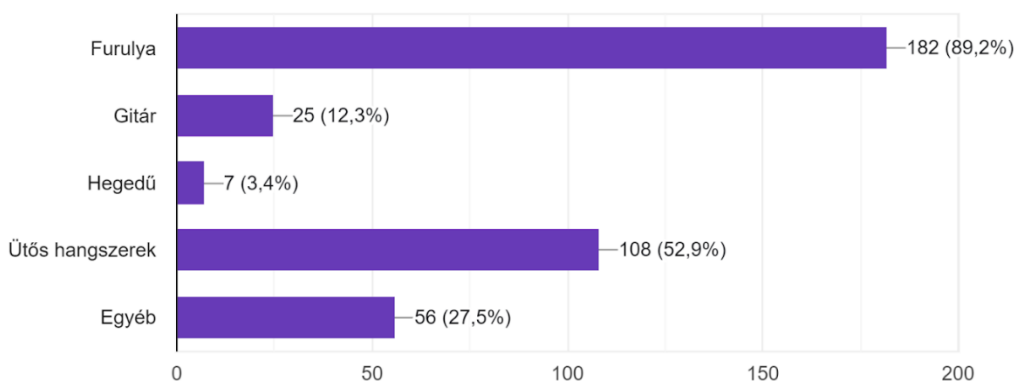
5. ábra: Milyen mértékben tudja egyetemi képzés során tanult hangszert alkalmazni az óvodai zenei nevelés során?

Forrás: Google Docs

➤ **Milyen hangszereket használ Ön az óvodai mindennapokban? Hogyan teszi ezt?**

28. Milyen hangszereket használ Ön az óvodai mindennapokban?Több válasz is lehetséges.

204 válasz



6. ábra: Milyen hangszereket használ Ön az óvodai mindennapokban?

Forrás: Google Docs

Az egyéb kategóriába érkezett 147 válasz. Zongora/szintetizátor: 9 fő. Citera: 7 fő. Ukulele: 3 fő. Tambura: 3 fő. Lira: 2 fő. Saját készítésű hangszerek: 12 fő. Óvodai hangszerek (csengők, triangulum, csörgők, dob, xilofon, metalofon, cintányér): 20 fő. Népi hangszerek: 3 fő. Kalimba: 4 fő. Oboa: 1 fő. Fuvola: 4 fő. Klarinét: 1 fő.

A hangszerek felhasználási módjában 160 válasz érkezett. Egy-egy válaszadó több módját is felsorolta a hangszerek használatának. A válaszok során kiemelkedő a zenehallgatás (47 válasz), az új dal bemutatása, tanítása (33 válasz), a dallamfelismerés (21 válasz), hangszerek kipróbálása, közös zenélés (19 válasz), közös zenélés (19 válasz), motiválás (18 válasz), mesére hívás, ráhangolódás (18 válasz), ének kíséret (15 válasz), valamint a ritmusérzék fejlesztése (10 válasz). A kapott válaszokat a 8. számú táblázat összegezi.

6. táblázat

Hangszerhasználat módjai

zenehallgatás	47
új dal bemutatása, tanítása	33
dalfelismerés, dallamfelismerés	21
hangszerek kipróbálása, közös zenélés	19
mesére hívás, ráhangolódás	18
motiválás	18
ének-kíséret	15
ritmusérzék fejlesztése	10
zenei fogalompárok érzékeltetése	7
mesedramatizálás során	5
altatáshoz	4
figyelem felkeltése	3
hangulatteremtés	3

zenei hallás, képesség fejlesztése	3
zene-mozgás összekapcsolása	3
egyenletes lüktetés	2
zenei ízlés formálása	2
természeti hangok imitálása, utánzása	2
a hangszerek hangjának megfigyelése	2
örömszerzés, élményszerzés	2
meditációs, relaxációs eszköz	2
fegyelmezés	1
figyelem fejlesztése	1
hangszeres játék oktatása	1
zeneterápiás eszköz	1

Forrás: Saját szerkesztés

➤ **Lát-e lehetőségeket abban, hogy hangszer(ek) segítségével fejlessze a zenei kreativitást? Ha igen, milyen módon?**

Mivel ebben az esetben is szabad, szöveges válaszra volt lehetőség, a kérdőív válaszadói azt hangsúlyozták, amit a maguk pedagógusi gyakorlatában a legfontosabb elemnek tartottak. A kérdésre 190 válasz érkezett (N=190). 12 fő nem válaszolt/nem tudja. 23 fő (12.01%) nem lát lehetőséget arra, hogy a zenei kreativitást hangszerek segítségével fejlessze. 167 fő (87.89%) lát lehetőséget arra, hogy a hangszereket - legyenek azok dallamjátzó vagy ritmushangszerek, - a zenei kreativitás fejlesztésében hatékony eszközként alkalmazzák. Ezek közül 159 olyan válasz állt rendelkezésemre, melyben részletesebben kifejtették a hangszerek alkalmazásának módjait, fejlesztésben alkalmazott módszereit. A kérdésre adott nemleges válaszadók közül 19-en írta le részletesebben azt, hogy miért gondolja úgy, hogy a hangszerek nem alkalmazhatók az óvodában a zenei kreativitás fejlesztésének eszközeként.

A válaszokat és az előfordulási gyakoriságot a 12. számú melléklet tartalmazza.

Ha igen, milyen módon?

Legtöbbet előforduló módszerek, alkalmazási területek:

Egyéni és csoportos hangszeres játék, improvizáció. 59 válasz, 31.05%

Zenei alapképzettség elősegítésére. 14 válasz, 7.36%

Hangszerkészítés. 12 válasz, 6.31%

Dallamfelismerés, daltanulás. 11 válasz, 5.78%

Zenehallgatás. 11 válasz, 5.78%

Motivációs eszközként alkalmazva. 10 válasz, 5.26%

Nem látok erre lehetőséget:

Leggyakrabban megfogalmazott okok:

Nem, vagy nagyon kevésbé tudok hangszeren játszani, ezért nincs rá lehetőségem. 7 válasz, 3.68%

Nincsen ötletem, először magamat kellene fejlesztenem. 3 válasz, 1.57%

Az óvoda felszereltsége, anyagi helyzete nem teszi lehetővé. 2 válasz, 1.05%

Ez a típusú fejlesztés nem áll hozzám elég közel ehhez. Nem foglalkozom vele. 2 válasz, 1.05%

A záró kérdések egy nagyon fontos kérdésben segítettek kutatásomat, hiszen vizsgálódásom egyik eredetileg is meghatározott célja az, hogy olyan ajánlásokat fogalmazzak meg a jövőre vonatkozóan, melynek nyomán a kidolgozott újfajta, innovatív óvodai zenei nevelési koncepció, módszertan alternatívaként jelenhet meg az ezt igénylő óvodapedagógusok számá-

ra. Éppen ezért fontosnak vélem, hogy a gyakorló pedagógusok felvetéseit egyenként sorra vegyem, megvizsgálva, hogy azok reálisan beépíthetők-e elképzeléseim, javaslataim közé, vagy éppen ellenkezőleg, a meghatározott értékek, nézetek és fejlesztési irányok közé nem illenek be. Külön szerepelnek a koncepcióba beilleszthető, de a realitás talaján állva nem megvalósítható elképzelések, ötletek, javaslatok.

A válaszokat négy csoportba soroltam: 1. Javaslatok az óvodai zenei- és dalanyagra vonatkozóan. 2. Javaslatok az óvodapedagógus-képzés fejlesztésére vonatkozóan. 3. Javaslatok az óvodai ének-zenei nevelés módszertanára vonatkozóan. 4. Javaslatok az óvodapedagógusok mentalitásával kapcsolatban.

Az *első csoport* meghatározásai során kiemelkedett a „több népzene, népi gyermekjáték”. Ez azt sugallja, hogy noha az alkalmazott módszertan és a „szokásjog” is kiemelt helyen kezeli a népdalokat és gyermekdalokat, ez különböző okok miatt kezd háttérbe szorulni egyes vélemények szerint. Említették még a klasszikus zenét, amit nagyon fontos megállapításnak vélek. Kevés vélemény foglalkozott a könnyűzene kizárásával vagy beengedésével.

Jelen írás nem irányul arra, hogy a klasszikus és a könnyűzene fogalmi körét meghatározza, és a köztük levő különbségeket és azonosságokat felfedje. Gondolatmentemben inkább értékes és kevésbé értékes zene a meghatározó szemlélet. Éppen ezért fontosnak tartom azt, hogy az óvodapedagógusok megfelelő és elmélyült ismeretekkel és kialakult ízléssel rendelkezzenek, hogy el tudják dönteni, mi való az óvodába és mi az, ami nem szolgálja a meghatározott fejlesztési célokat.

A *második csoport* az óvodapedagógus képzéssel kapcsolatos javaslatokat összegezi. Ennek értelmében kiemelkedik a BA képzés szintjének emelésére, valamint a továbbképzések lehetőségének biztosítására vonatkozó javaslatok száma. Ezzel kapcsolatban a későbbiekben vázolt koncepció és javaslat a felsőoktatási képzés struktúrájának újragondolását helyezi előtérbe, más súlypontokat és arányokat meghatározva, ami - reményeim szerint - a megváltozott társadalmi helyzethez jobban igazodó, naprakészebb tudáshoz juttatja a leendő pedagógusokat. Felmerült még a gitároktatás rendszeresítése a felsőoktatásban, ami azokon a képzőhelyeken, ahol német nemzetiségi képzés folyik, teljes mértékben indokolt.

A *harmadik javaslat-csoport* fogalmi körébe érkeztek legnagyobb számban és legszer-teágazóbban javaslatok és ötletek. Ezek közül is kiemelkedő arányban fordul elő két javaslat. A mindennapi ének-zenei nevelés bevezetése és alternatív módszerek beépítése a gyakorlatba. Kutatásom eredményei szerint a válaszadók 45,58%-ban minden nap tartanak ének-zenei kezdeményezést. Vélhetően olyan intézményekben, ahol az óvodai lét szervezése, a vezetés és a kollégák ezt lehetővé teszik; tehát ez nagyban függ az adott intézménytől.

Az alternatív módszerek, koncepciók kapcsán fontosnak tartok megjegyezni néhány érvet. Egyrészt paradigmának tekinthető a Kodály-szemlélet alkalmazása az óvodai ének-zenei nevelés kapcsán. Úgy gondolom, ezt nem szabad megváltoztatni, hiszen értékteremtő ereje az élet és a nevelés számos területén már bizonyított. A szemléletre szorosan ráépül a szintén paradigmának tekinthető Forrai Katalin nevével fémjelzett módszertan is. A nevezett módszertan véleményem szerint alapprogramnak még napjainkban is kiválóan használható.

Ugyanakkor a megalkotása óta eltelt mintegy ötven évben jelentős változások történtek a társadalom minden szegmensében. A családi körülmények, a kulturális fogyasztási szokások eltérnek a hetvenes évek életmódjától. Az informatika igen jelentős mértékben előre tört. Ezért szükség van arra, hogy az óvodákban, és különösen az óvodapedagógus-képzés során *alternatívát* tudjunk nyújtani a leendő pedagógusok számára. Az elmúlt években számos olyan reformpedagógiai irányzat látott napvilágot a zenei nevelés területén, melyek részben, vagy egészben kiválóan beilleszthetők az óvodai mindennapokba. Azt gondolom, hogy a pedagógusok számára módszertani arzenált és módszertani szabadságot kellene biztosítani.

A *negyedik csoport* javaslataiban konkrét ötletek helyett inkább olyan kívánalmakat fogalmaztak meg, melyek a pedagógus attitűddel és a zenei neveléssel kapcsolatos „ideális” óvodapedagógust írják körül.

5. További észrevételek, javaslatok az óvodai zenei nevelés módszerével kapcsolatban.

A kérdésre az alapsokaság (N=204) 50.49%, pontosan 103 fő válaszolt. 55 fő (26.96%) nem töltötte ki, vagy nem adott értékelhető választ. 46 főnek (22.54%) nincs észrevétele a témával kapcsolatban. Így a kérdés és annak megválaszolásával kapcsolatban a felhasználható és elemezhető adatmennyiség 113+46 fő (N=159). A válaszok feldolgozása során mintákat kerestem, olyan egyezéseket, melyek több esetben is megfogalmazódtak. Ezek értelmezéséhez a kapott javaslatokat, véleményeket és nézőpontokat olyan tematikus csoportokba soroltam, melynek segítségével képet kaphatunk arról, mit és miként változtatnának meg akár az óvodai ének-zenei nevelésben, akár az óvodapedagógus-képzésben, akár az alkalmazott módszerek tekintetében. Az összesítéshez négy tematikus csoportot alkottam, de három „javaslat csoport” fogalmazott meg konkrét, a képzési, az óvodai vagy nevelési területtel kapcsolatos javaslatokat. A három „főcsoporton” belül 18 alcsoportot alakítottam ki. Mivel a válaszadók véleményüket szabadon kifejezheték, egy-egy válaszon belül esetenként több javaslat is megfogalmazódott.

Így a feldolgozott válaszok száma: 175 (N=175)

A megállapított tematikus csoportok, alcsoportok és válaszok száma:

Javaslatok az óvodai zenei - és dalanyagra vonatkozóan: 36 javaslat

- Több népzene, népi gyermekjáték: 18
- Több klasszikus zene: 6
- A könnyűzene kizárása: 9
- A könnyűzene beengedése: 3

Javaslatok az óvodapedagógus képzés fejlesztésére vonatkozóan: 22 javaslat

- A felsőoktatási felvételi követelmények szigorítása: 3
- A főiskolai alapképzés szintjének emelése, átfogóbb módszertani ismeretek: 9
- Gitároktatás a felsőoktatásban: 3
- Több továbbképzés: 7

Javaslatok az óvodai ének-zenei nevelés módszertanára vonatkozóan: 66 javaslat

- A mindennapi ének-zenei nevelés bevezetése: 20
- Több intézményen kívüli foglalkozás: 2
- Hangversenyek látogatása, óvodán belüli hangversenyek meghívott zenészekkel: 9
- Alternatív módszerek beépítése (Orff, Kokas, Színkotta): 15
- A Forrai módszer következetesebb alkalmazása: 3
- A Forrai módszer kisebb mértékű alkalmazása: 7
- A digitalizáció eszközeinek a használata: 2
- Több, színvonalas szakmai anyag és új dalgyűjtemény szükségessége: 2
- Átfogóbb és gyakoribb óvodai hangszerhasználat: 5
- Az óvodán belül „zeneszoba” kialakítása: 1

Javaslatok az óvodapedagógusok mentalitásával kapcsolatban: 19 javaslat

- A zene szeretetének és annak továbbadásának szükségessége: 10
- Az óvodapedagógus pozitív személyiségének és egyéni felkészültségének a fontossága: 9

Nincs javaslata: 46

A válaszok, javaslatok összegzése: Az elemzés során a tényleges javaslatok kapcsán megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltő óvodapedagógusok körében az esetleges és kívánatos változtatások leginkább az óvodában alkalmazott ének-zenei nevelés módszertanával kapcsol-

latos meglátások (66 javaslat). Ezt követik az óvodában használatos zenei anyagra és dalanyagra vonatkozó ötletek (36 javaslat). A sort a felsőoktatási képzésfejlesztéssel kapcsolatos javaslatok zárják (22 javaslat).

ÖSSZEFOGLALÁS

Mi lenne tehát a feladatunk?

Véleményem szerint - melyet a kutatás során kapott adatok és a vonatkozó szakirodalmak is alátámasztanak, - a magyar ének-zenei oktatásnak van egy nagyon jó alapja, a paradigmaként elfogadható Kodály módszer. Az óvodai ének-zenei nevelés pedig szinte teljes mértékben a már említett szemléletre alapozó Forrai Katalin neve által fémjelzett módszerre épül. Ugyanakkor a módszer megalkotása óta eltelt 50 évben jelentős változások történtek a társadalom valamennyi szegletében, így az óvodában is. **Ezért azt gondolom, hogy szükséges egyfajta szemléletváltás az óvodai ének-zenei nevelésben és a felsőoktatás gyakorlatában is.** Nem elsősorban módszerbéli, hanem gondolkozásmódbéli váltásra gondolok. Kodály gondolata, hogy a zeneoktatás feladata az lenne, hogy „gyönyörűség” legyen a tanulás és nem „gyötrelém” (Kodály, 1974).

Mind a felsőoktatásban, mind az óvodában rendkívül fontos lenne, hogy a zene oktatása egyéni és csoportos élményeken alapuljon.

Kiderült, hogy a felsőoktatás szereplői és az óvodapedagógusok között nincs, vagy nagyon kevés nyoma van annak, hogy kialakulna egyfajta diskurzus, ami módszertani megújulást, az újabb eredmények ismertetését és azok gyakorlati alkalmazását tenné lehetővé. A felsőoktatásba belépő hallgatók nagyon különböző tudással érkeznek. Sajnos nagy részüknek még a kottaolvasás is problémát okoz, míg kisebb számban olyan hallgatók érkeznek, akik már értékelhetőbb tudással, zenei ismerettel, esetenként kiemelkedő hangszeres tudással lépnek be az egyetem kapuin. **Ezért már BA szinten szükséges lenne a differenciáló megközelítés.**

Valóban nagy szükség van arra, hogy **valamennyi** leendő óvodapedagógus megfelelő és értékelhető zenei ismeretekkel, ének- és hangszeres tudással rendelkezzen, hiszen a szükséges módszertani alapok csak ennek meglétét követően építhetők fel. Ezért az alapozó kurzusok kihagyhatatlanok az oktatás során, ez azonban sok időt vesz el, minimum két félév erre „rámegy”. Ugyanakkor azok a hallgatók, akik már ezen tudás birtokában kezdik meg tanulmányaikat, sokkal nagyobb ütemben tudnának haladni. Ezért már a képzés bemeneténél felmerül a differenciálás kérdése, ki kellene választani azokat a hallgatókat, akik zeneileg magasabb tudásszinttel rendelkeznek, és részükre vagy **zenei specializáció** formájában egy magasabb elvárásokat támaztó képzési formában gondolkodni, vagy ösztönözni őket arra, képességeiket olyan **szabadon választható kurzusokon** fejlesszék, melyek magasabb szintű tudásukra építenek.

Hasznos lenne például olyan kórusok alapítása, melyek az adott hallgatók teljes képzési ideje alatt lehetőséget nyújtanak a közös éneklésre, de a belépő itt is a megelőző tudás. Ez elhatárolandó a felsőoktatás gyakorlatában sok helyen meglévő énekkari kurzusoktól. Saját gyakorlatunkban is van ilyen lehetőség, amit a hallgatók egy, maximum két alkalommal felvesznek, de ezek a minőségi énekkari kultúra ápolására már az említett okok miatt nem alkalmasak. Nem utolsó sorban egy olyan egyetemi énekkar, ami képzett tagokból áll, jól szervezeten és kiszámíthatóan működik, tehát a tagok a képzés befejeztével egymást váltva, de folyamatosan és hosszú időn keresztül tagjai az adott együttesnek, a felsőoktatási intézménynek otthont adó település, város kulturális életének is meghatározó része lehet.

A kóruson kívül aktív zenei műhelyekbe is bele lehet vonni a hallgatókat, ösztönözve őket arra, hogy a zenei/művészeti kurzusok során az önkifejezést, a közös alkotás örömeit ta-

pasztalják meg. Ezek a kurzusok valószínűleg nagy népszerűségnek örvendenének, hiszen teljesítésük teljes mértékben az egyéni képességekre és a közös muzsikálásra épülnek, nem kötődve mennyiségi ismeretanyaghoz.

A mai magyar oktatásban különösen az óvodai szinten szinte kizárólag a gyermekdalok és népdalok képezik az zenei anyagot. Ezzel önmagában nincs semmi baj, minden vélemény, kutatás és tapasztalat azt támasztja alá, hogy alapnak jelen pillanatban ennél semmi sem jobb az óvodai ének-zenei nevelésben, hiszen mind a magyarságtudat kialakításában, mind az éneklési és ritmikai, nyelvi képességek fejlesztésében a lehető legjobb eszköz számunkra. Ennek dalanyaga, a megfelelő gyűjtemények és a módszertani megközelítések mindenki számára rendelkezésre állnak. Ugyanakkor szükség lenne arra, hogy a meglévő énekeket, az esetleg hozzájuk tartozó körjátékokat ne csak a már megtanult módon, a módszertani könyvben leírt és előírt módon alkalmazzák a pedagógusok, hanem lehetőséget és megfelelő ismereteket kapjanak azok egyéni, kreatív megközelítésére és alkalmazására. Ennek révén lehetőség nyílik arra is, hogy a képzés során a zenei formák, a dalok és körjátékok bevezetése az óvodai mindennapokba hatékonyabban történjen, maximálisan kihasználva a zenei tevékenységek során megszerzett ismereteket, képességeket és készségeket. Nyilvánvaló pl. a körjátékok közösségépítő, közösségi élményt nyújtó, szociális képességeket erősítő szerepe.

Lényeges elemnek tartom, hogy a **művészeteket komplex egységként kezeljük!** Olyan módon közelítsünk a zenéhez, hogy azt inspirációként felfogva, lehetőségek kapjanak a hallgatók - és később az óvodás korosztály, - hogy a különböző művészeti ágakat (zene, képzőművészet, szabad mozgás, mese/próza) összekapcsolják.

Másik fontos elem véleményem szerint a **klasszikus - vagy** nevezhetjük így: **komolyzene**. A népzene tagadhatatlanul rendkívül fontos része az egyetemes zenei kultúrának, de csak egy bizonyos tartományát fedi le a teljes egésznek. Ha azzal a gondolkodással kezdjük el és gyakoroljuk az ének-zenei nevelést, hogy csak és kizárólag a népzene és a gyermekdal, valamint a hozzájuk gyakran szervesen tartozó körjátékok alkalmasak az óvodai nevelésre, akkor az egyetemes zenei kultúra nagy részétől elzárjuk a gyermekeket.

Természetesen ez felveti a zene közvetítésének gyakorlati módját is. Nyilvánvaló, hogy az élő zene hallgatása közvetlenebb hatást vált ki. Az élményt erősítheti az előadóval/óvodapedagógussal való közvetlen kapcsolat és az azonnali visszajelzés lehetősége. Ugyanakkor vizsgálódásomból kiderült, hogy az óvodapedagógusok *átlagos* képességei ezen a téren korlátozottak, kevesen tudnak magas színvonalon, hangszeren zenélni. Kodály úgy fogalmazott, hogy a gyermeknek a legjobb is csak éppen elég jó (Kodály 1958). Ennek értelmében, gondolatmenetemben, rendkívül fontos a **minőség** kérdése!

Világos, hogy a legtöbb óvodában egyszerűen nincs lehetőség arra, hogy zeneileg és előadói értelemben minőségi zenét vigyünk be az intézményi mindennapokba. Korunk az internet világa is, így lehetőségünk van azt a cél elérésének érdekében alternatív módszerként alkalmazni a zenehallgatáshoz. Ugyanakkor egy zene kiválasztása esetenként gondot okozhat. Milyen megfontolások mentén válasszuk ki a zenét? Kodály véleménye szerint: „*Maxima debetur, puero reventia*” „*Szentnek kell tartanunk a gyermek érintetlen lelkét: amit abba ültetünk, minden próbát kiálljon!*” (Kodály, 1958, 25. old).

Az internet lehetőséget nyújt számunkra, hogy az egyetemes zenetörténet legértékesebb művei, az elmúlt évtizedek legjobb, legmagasabb minőséget nyújtó zeneművészeinek felvételei elérhetőek legyenek számunkra. Ennek segítségével olyan eszköz kerül a kezünkbe egy további fejlesztési lehetőség esetében, melyről az óvodai nevelés során jóval kevesebb szó esik, és ez pedig az **ízlés fejlesztésének a kérdése**. Természetes gondolat számunkra, hogy ugyan a család az első szocializációs közeg, de az óvoda és az óvodapedagógusok szerepe a mintanyújtásban legalább olyan fontos. Tehát ebben az esetben is lényeges elem a pe-

dagógus értékítélő, értékteremtő és értékközvetítő szerepe. Az esztétikum, az ízlés közvetítésében az óvodapedagógus *saját* esztétikai értékrendje tükröződik. Ezért kiemelten fontosnak tartom, hogy az óvodapedagógusok alapos és értékelő zenei tudással, zeneirodalmi ismeretekkel rendelkezzenek, hogy az óvodai munka során a megfelelő és odaillő magas művészeti és esztétikai értékű zeneműveket és előadókat ki tudják választani. **Alapként tekintek ebben az esetben a fejlett zenei ízlésre.** Az alapján keressünk zenét, ami tetszik nekünk, ami számunkra igazán fontos. Azt, amit át akarok adni a gyerekeknek. Ez akkor működik, ha megfelelő bizalmi kapcsolat van a pedagógus és a gyermek között, hiszen ebben az esetben egyrészt jól ismerem az adott gyermeket, tudom, hogy mire fogékony, másrészt a kapcsolat révén egy hullámhosszon vagyok a gyerekekkel, így elfogadja tőlem, amit neki mutatok.

Ugyanakkor hiába rendelkezem fejlett zenei ízléssel, hiába vagyok tisztában a zenei nyelvezettel, ha azt nem tudom az adott korosztályhoz igazítani. Szükséges tehát egy módszertani eszköztár és a különböző megközelítések kreatív alkalmazása, beépítve a mindennapi óvodai életbe. Tehát a képzési modell a **minőség – ízlés – átfogó módszertani eszköztár – kreatív megközelítés** egységében képzelhető el.

Ismert közhely, hogy mindenki tehetséges valamiben, de mindenki másban tehetséges. Ezért egy továbbképzés esetében is felmerül a **differenciálás** fontossága. Természetesen vannak pedagógiai alapelvek, a művészet megközelítésének is vannak alapszabályai, de ezen túlmenően jobban lehetne építeni az adott hallgató egyéni képességeire, tudására. Ezt nagymértékben elősegítené az ellenőrzési és értékelési formák újragondolása. A kurzuslezárást követő számonkérések során gyakrabban alkalmazhatnánk portfóliókészítést. Ezt kiegészíthetné olyan hallgatói önálló munka, melyben egy-egy projekt keretében egy adott tematikus művészeti-pedagógiai feladatot önállóan megterveznek, dokumentálnak, bemutatnak és értékelnek. Ebben az oktató csak tanácsadó, facilitátor szerepet töltene be. Lehetséges feladat például egy zenemű személyre szabott kiválasztása, melyet a hallgató feladatként kap kreatív, projektmunkával való feldolgozásra, ahol a komplex művészeti nevelés szellemében azt a lehető legkülönbözőbb módon dolgozzák fel, és teszik érthetővé és élvezhetővé a megadott korosztály számára.

„Az óvónő magasrendű, bonyolult munkájához mégis csak több éves, sokoldalú tanulmány és kiművelt ízlés szükséges. Ahol ilyen akad, csodát tud tenni a kicsinyekkel, zenében is. A gyerekek mindent megtanul, ha van, aki tanítani tudja (Kodály, 1958, 42. old)”.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Forrai K. (2009): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest
- [2] Kissné Zsámboki R., Patyi G. (2018): *Angyalkertek egykor és ma: Az óvodapedagógus hallgatók metaforáiban megjelenő óvodakép pedagógiatörténeti vonatkozásai és jelenkori sajátossága*. Belovári Anita (szerk.): *Képzés és Gyakorlat*. 16. évf., 4. sz., (pp. 17–28) <https://doi.org/10.17165/TP.2018.4.2>
- [3] *Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I.* Argumentum Kiadó, Budapest 2007. (pp. 71–74)
- [4] Sándor F. (szerk.) (1964): *Zenei nevelés Magyarországon*. Zenekiadó Vállalat, Budapest
- [5] Szabolcs É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- [6] Tóth L., Király Z. (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle kreativitás becslő skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106 (4), pp. 287-311

MESEZENE AZ OLVASÁSI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSÉÉRT

Antal Mór SZŰCS¹

ABSTRACT

MESEZENE FOR DEVELOPING READING SKILLS

The Mesezene method has been present in the Hungarian pedagogical palette since 2011. The system can be successfully used to develop language skills in pre-school children and to build literacy skills in school-aged children. The impact of the method on language awareness has been reported in several previous studies (see Szűcs, 2019; Szűcs, Tar, 2020a; Szűcs, Tar, 2020b; Szűcs, 2023). This thesis briefly presents the methodological principles of the Mesezene programme's pre-school module and summarises the studies to show how Mesezene can help children from typical economic situations and children from disadvantaged backgrounds to develop their reading skills. In the closure of the article, the author discusses the possibilities for adapting the method to the language of the target population and describes the experience gained in this field.

KEYWORDS

Phonological awareness; reading; literacy

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Marshall McLuhan (1962) már az előző század közepén a Gutenberg-galaxis végéről írt. A széles platformrendszerrel működő Digitális-galaxis legújabb eszközeként üdvözölhetjük az egyre nagyobb hírnévnek örvendő mesterséges intelligenciát. A technika bizonyos, hogy új dimenziót nyit meg az infokommunikációs eszköztárban, sőt, a pedagógiai metodológiák sem tehetik zárójelbe a digitális világ változásait. A szakma szempontjából is reagálnunk szükséges. Olyan eszközökre van szükség, melyek ma is érvényes technikákat (pl. elemi számolási műveletek, logikai gondolkodás, érvelés, olvasás, írás) tudnak átadni olyan módon csomagolva, melyet a 21. század gyermeke fogadni tud.

MESEZENE A PEDAGÓGIAI PALETTÁN

A Mesezene módszer 2011-től van jelen a magyarországi pedagógiai palettán. A metódus figyelembe veszi az alfa generáció megnövekedett impulzusigényét, ugyanakkor arra nem ingerdömpinggel, hanem az ősi technikák tudatosabb alkalmazásával reagál. Nem IKT eszközökre épít, újra felfedezi a jól ismert közösségi motivációt, a mesék varázsát, a játékot, a mozgást-táncot, valamint az elemi zenélés élményvilágát.

A Mesezene motivációs szempontból ernyő terminus, mely alá besorolható számos tárgyi tudást igénylő didaktikai szituáció. Jelen készletben elérhető az olvasás elsajátításához szükséges képességek fejlesztése, mely óvodás gyermekek számára lehet javallott, illetve a betűtanulást kísérő rendszer, amely az általános iskola elsősztályos gyermekei számára lehet gyümölcsöző pedagógiai megsegítés. A Mesezene rendszerébe beilleszthető számos más tantárgy

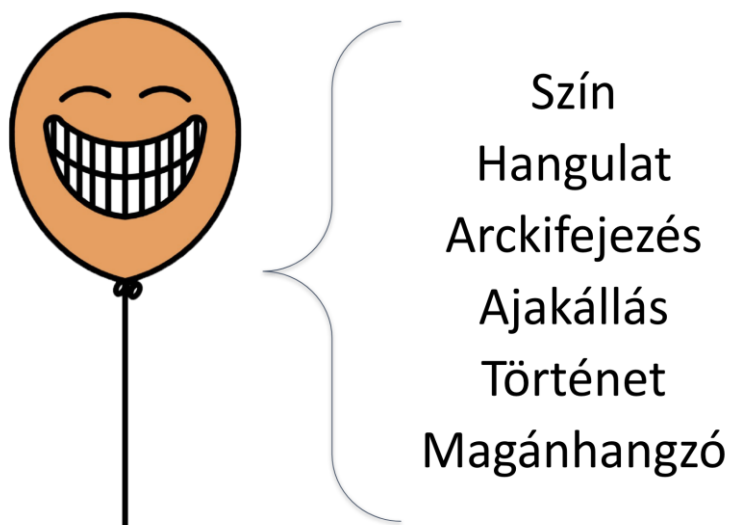
¹ Dr. Szűcs Antal Mór, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
szucsantalmor@gmail.com

matériája, többek között a vizuális nevelésre (Tornai, 2020). Kreatív pedagóguskollégák magasabb osztályfokokon az anyanyelvi nevelésbe integrálták egyes elemeit (Keksz, 2020). A pedagógia gyakorlata mellett a segítőpedagógiai lehetőségek is egyre szélesebb palettán alkalmazták a Mesezene eszköztárát. Megjelent hallássérült gyermekek szuroidpedagógiai nevelésében (Pogácsás, 2020), logopédiai óvodákban (Mikonya, 2020; Mag, 2020), fejlesztőpedagógiai foglalkozásokban (Sándor, 2020), a nyelvi kreativitás eszközeként (Gyarmati, 2020), illetve az artikulációs zavarok intervenciójában (Ványi, Szűcs, 2020).

MESEZENE: AZ OLVASÁSI KÉPESSÉGEKET FEJLESZTŐ PEDAGÓGIAI TECHNOLÓGIA

A Mesezene kétmodulos programcsomag, amely alkalmazható az óvodai nevelés, illetve az általános iskolai oktatás során. Előbbi esetben az olvasáshoz szükséges képességek fejlesztéséhez bizonyul sikerrel alkalmazható technológiának, míg utóbbi vonatkozásában elsősorban a betűtanítást ösztönző rendszerként gondolkodhatunk róla.

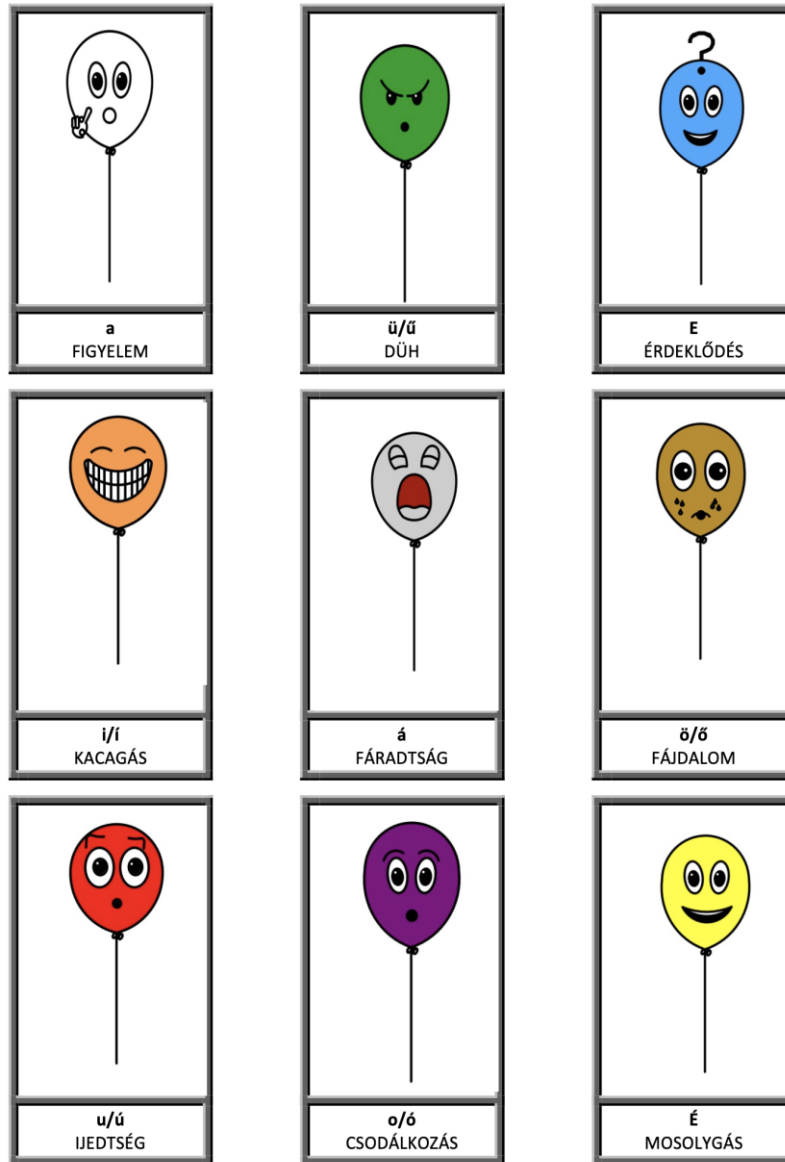
Az óvodai modul a beszédhangokat szimbólumokhoz (lufik, játékok) kapcsolja. Az asszociációs rendszer meséken keresztül épül ki, melyek egy egész nevelési éven ívelnek át. A történeti kontextus, illetve a megfelelő mennyiségű idő rendkívül fontos ahhoz, hogy a tudás elmélyülhessen. A gyorsan, felszínesen, kapaszkodók nélkül megszerzett információ pillanatok alatt halványodik el. A kapcsolatrendszer a fonológiai és a printtudatosságot egyszerre fejleszti. Mivel a gyermek beszédhangokat keres, "hall ki" szavakból, így hozzájárul a fonológiai tudásához, s mivel ezeket vizuális jelekhez köti, így a beszéd és írott nyelv közötti kapcsolódás elemi tudása is kiépül benne.



1. illusztráció: a Mesezene szimbólumai komplex asszociációs rendszerben segítik rögzíteni a vizuális jelek és a beszédhangok közötti kapcsolatot
Forrás: Ványi, Sándor, Szűcs (2024)

Külön szimbólumrendszer jeleníti meg a magánhangzókat (lufik) és a mássalhangzókat (játékok). A lufik különböző színekkel, arckifejezésekkel, érzelmekkel kerülnek asszociációba, míg a játékokhoz emberi tulajdonságok kapcsolódnak. A kapcsolati háló segíti az egyes beszédhangok felidézését. A kategóriák ezen felül időben is elkülönülnek: a nevelési év első felében lufikkal, magánhangzókkal foglalkoznak, majd a következő szakaszban elsősorban játékokkal, mássalhangzókkal foglalkoznak a programban résztvevők. Ezen túl a történeti kontextus is egyértelművé teszi a különbséget: teljesen más felépítéssel rendelkeznek a lufik

és a játékok meséi. Mindez nyelvi szempontból azt eredményezi, hogy a gyermekek számára implicit módon kiépül az evidens tudás: különbség jelentkezik a magán- és mássalhangzók között. Ezen a ponton ismét a fonológiai tudatosság megtámogatását említhetjük, hiszen a program játékos keret- és struktúrendszer alap fonológiai-fonetikai kategorizációt épít ki.



2. illusztráció: a színek, hangulatok segítik felidézni a hozzájuk kapcsolt magánhangzókat
Forrás: Ványi, Sándor, Szűcs (2024)

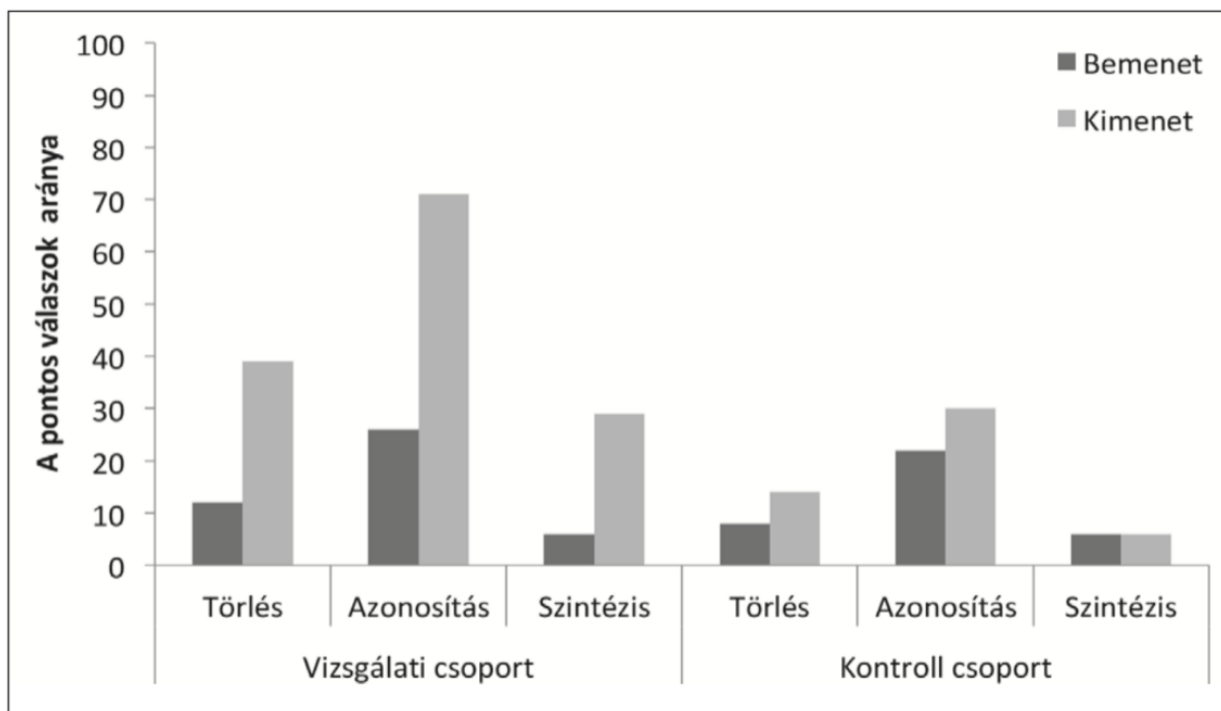
A mesés keret lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek játékos körülmények között vonjanak össze beszédhangokat. A történet logikusan mutat rá arra, miért és hogyan lehet egy mássalhangzót és egy magánhangzót egységben szemlélni. A mesei logika, illetve a vizuális szimbólumok egyaránt segítik ezt a nyelvi manipulációs műveleti szintet. Rendkívül fontos területről van szó, ugyanis az olvasástanulás sarkalatos pontjának, a szótagok összeolvasásának háttérében feltételezhetjük a szintetizáló fonológiai tudás képességét. Olyan metanyelvi képesség kiépítéséről beszélünk tehát, melynek konkrét pedagógiai lecsapódása lesz az általános iskolában az elemi olvasási tudás megszerzésének során.

MESEZENE AZ OLVASÁSI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSÉÉRT

Az alkalmazási területek között legmélyebb elemzésnek az óvodai nevelésben alkalmazott nyelvi fejlesztő rendszer örvend, melynek hatását számos kutatás vizsgálta.

Szűcs (2019) pilotkutatásában az első évfolyamon tapasztalható transzferhatást vizsgálta, mely szerint a programban részesülő gyermekek gyorsabban és pontosabban olvasnak betűsorokat (magán- és mássalhangzókat egyaránt), valamint szótagokat (minden esetben kételemű vokális, konzonáns egységeket). A nyelvi hatás mélyebb elemzésének érdekében Szűcs és Tar (2020a) a módszer fonológiai tudatosságra gyakorolt hatásának feltérképezését indították meg. Módszerük szótag és beszédhangszinten mért azonosítási és műveleti tudatosságot igénylő nyelvi képességet. A programban részesülő gyermekek a beszédhangszintű azonosítási és szintézis feladatokban önmagukhoz képest lényegesen jobb teljesítményt értek el, míg ez a jelenség a kontrollcsoport esetében nem volt kimutatható. Az azonosítási képesség során jelentkező változás nem csupán csoporton belül, de intergroup összevetésben is lényeges eltérést mutatott a két csoport között.

Szűcs és Tar (2020b) halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyermekeket vizsgált. A mérés célja az volt, hogy a nehéz gazdasági körülmények közt, feltehetően korlátozott nyelvi kóddal érintkező gyermekek esetében a Mesezene módszer hogyan, milyen módon gyakorol hatást a nyelvielemző-képességre. A szótagazonosítás területén megjelenő eltérés a gazdaságilag átlagosnak tekinthető gyermekek vizsgálatához hasonló eredményre jutott, hangsúlyozva ezzel a metodika pozitív hatását a szótagszintű fonológiai tudatosság tekintetében. Sőt, a fonémaazonosítás, illetve szintézis feladatok során kapott eredmények csoportközi és csoporton belüli összevetésben is jelentős eltérést mutattak a vizsgálati csoport javára. Sugallva ezzel azt, hogy bonyolultabb műveletek vonatkozásában is nagyobb különbség érzékelhető a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében a gazdaságilag átlagosnak nevezhető fiatalokhoz képest. A szerzők értelmezésében itt a módszer “felzárkóztató” hatása érzékelhető. Mivel a HHH-s gyermekek elsősorban korlátozott nyelvi kóddal rendelkeznek, így a nyelvi szegmentáló képességük kevésbé tudott tapasztalatokat szerezni spontán körülmények között, annak ellenére, hogy a potencialitás bennük csoportszinten ugyanúgy jelen van, mint a jó ökonómiai státuszú társaik esetében. Így esetükben azonos fejlesztés több nyelvi képességen tud nagyobb változást eredményezni.



1. ábra: Halmozottan hátrányos gyermekek fonológiai tudatosságának beszédhangszintű eredményei

Forrás: Szűcs, Tar, 2020b, p.70

Szűcs (2023) disszertációjában öt-hat éves gyermekek nyelvi képességeit vizsgálta. Az adatelemzésben kirajzolódik a korábbi mérések konklúziója, miszerint beszédhangok szintjén a fonémaazonosítás a legmélyebben érintett metanyelvi terület, melyet a fonémaszintézis követ, ahol több esetben (CV, VCCV blending feladatok) csoporton belüli és csoportközi összevetésben is eltérés mutatható ki a programmal haladó gyermekek javára.

Csoport	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Test Statistic	Standard Error	Standardized Test Statistic	Asymptotic Sig. (2-sided test)	r-érték
Vizsálati	1712	2747	1712	117.412	5.958	< .001	.628
Kontroll	1241	2466	1241	131.468	.308	.758	.031

1. táblázat: A mássalhangzó-magánhangzó szintézis statisztikai elemzése csoporton belüli összevetésben tipikus körülmények közt élő gyermekek esetében

Forrás: Szűcs, 2023, p.168.

A mérés során Szűcs olyan adaptált módszeralkalmazást vizsgált, melybe a törlési műveletekre való érzékenyítő egységeket is integráltak. Ennek eredményeként az adatelemzés során nem csupán az összevonás, de a törlés területén is megjelent a módszer hatása a résztvevők műveleti nyelvi képességein. A hatás beszédhang és szótagszinten, intra- és intergroup összehasonlításban egyaránt kirajzolódott. Az eredmény nem csupán a módszer hatásosságára világít rá, de arra is, hogy a 6 éves gyermek nyelvi potenciálja már nyitva van a manipulációs

feladatok irányába. Ez a praktikum szempontjából azt jelenti, hogy kívánatos és indokolt logopédiai/nyelvészeti/fejlődés pszichológiai háttérrel rendelkező módszerek kidolgozása a műveleti nyelvi tudatosság területére, tekintve, hogy ezzel hozzá tudunk járulni az írott nyelvi képességek sikeres kialakításához, megalapozva ezzel az önálló ismeretszerzés lehetőségét.

KITEKINTÉS

A Mesezene módszer gyakorlati oldalának megismerése után a módszeralkotói csapattal elindítottuk külföldi szervezetekkel való együttműködésünket (erről bővebben lásd: Szűcs, 2020). A romániai Partium területén működő 1-es Számú Napköziotthonnal átvittük a metodikát a határon túli magyarok lakta területekre. A kipróbálás évei után kollégáink segítségével elkészítettük a román nyelvi adaptációt, amelynek jelenleg kipróbálási fázisában vagyunk.

Az eddigi tapasztalatok alapján úgy véljük, hogy a metodikai elképzeléseink sikerrel átültethetők minden olyan nyelvre, mely hangjelölő írást használ, s melynek ortográfiája sekélynek, transzparensnek tekinthető. Ilyen esetekben az adaptált metodika a magyar nyelvi alkalmazáshoz hasonló eredményeket tud produkálni idegen nyelvi alkalmazás esetében is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Gyarmati, Csilla (2020). Kiskutyákat álmodni, avagy a Mesezene módszer tehetségfejlesztő hatásai a nyelvi kreativitás szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 88-96.
- [2] Keksz, Ernőné (2020). Mesezene? Életforma! *Fejlesztő Pedagógia*. 31(4-6) 145-148.
- [3] Mag, Adrienn (2020). Mesezenén innen, logopédiai terápián túl, avagy logopédus által vezetett nagyobb csoportos olvasáselőkészítés. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 182-185.
- [4] Mikonya, Hajnalka (2020). Egy, kettő, három, négy... Lila Lufi, hová mész? avagy Mesezene logopédiai óvodában. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 186-187.
- [5] Pogácsás, Nóra (2020). Zöld Lufi cipőt fűz, avagy a Mesezene módszer alkalmazása hallássérüléssel élő gyermek logopédiai fejlesztésében. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 188-190.
- [6] Sándor, Krisztina (2020). Hogyha fehér, figyelek, tengerkéket kérdezek, avagy Mesezene a kognitív funkciók fejlesztésében. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 55-64.
- [7] Szűcs, Antal Mór (2019). Fonológiai tudatosság fejlesztése a Mesezene élménypedagógiai módszerével. In: Bóna Judit (szerk.) *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után, konferencia kötet ELTE BTK, Budapest* 307–323.
- [8] Szűcs, Antal Mór (2020). A Mesezene rövid története. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 34-48.
- [9] Szűcs, Antal Mór (2023). A Mesezene módszer hatása a fonológiai tudatosságra, valamint a gyorsautomatizált megnevezésre. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola
- [10] Szűcs, Antal Mór & Tar Éva (2020a). A Mesezene program óvodai moduljának hatása a fonológiai feldolgozás műveleteire. In: Bóna Judit, Krepsz Valéria (szerk.) *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. Eötvös Kiadó, Budapest 67–82.
- [11] Szűcs, Antal Mór & Tar, Éva (2020b). A Mesezene módszer óvodai moduljának fonológiai feldolgozási műveletekre gyakorolt hatásának vizsgálata halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknél. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 65-74.
- [12] Tornai, Boglárka (2020). Festett történetek, avagy a Mesezene módszer kiterjesztése az 1. Évfolyamos vizuális kultúra tanórákra. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 133-144.
- [13] Ványi, Ágnes & Szűcs, Antal Mór (2020). Jépa, jetek, gyógyó, avagy Mesezene az artikuláció hibáinak javításában. *Fejlesztő Pedagógia* 31(4-6) 158-166.
- [14] Ványi, Ágnes & Sándor, Krisztina & Szűcs, Antal Mór (2024). *Hangulatmesék 1. Mesezene Egyesület*

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

A WALDORF-PEDAGÓGIA ZENEI NEVELÉSE – ZENE ÉS A FEJLŐDÉSI SZAKASZOK

Balázs TOKAJI¹

ABSTRACT

MUSICAL EDUCATION IN WALDORF PEDAGOGY - MUSIC AND THE STAGES OF DEVELOPMENT

In the Waldorf Education, based on Rudolf Steiner's idea, art education is an essential activity for improving personality. Two Hungarian authors Janurik & Pethő (2009) show the advantage of the Waldorf-school music teaching in Flow-experience and positive attitude towards classical music. This article draws attention to the attitude and elements of the Waldorf music education which can cause the advantage of this kind of music teaching method. Steiner's educational system is based on the three intervals of musical development called fifth, third and octave. Every day rhythmical activity, which includes also singing, and instrument learning (flute) can make a base for this musical experience. The thematic songs for epoch and the eurythmy movement art as well give a personal empathy of music.

KEYWORDS

Music, Education, Waldorf, Steiner, Flow, Teaching, Development stations, Reform pedagogy

BEVEZETŐ

A Rudolf Steiner, osztrák polihisztor által megalapított Waldorf-pedagógia 2019-ben ünnepelte 100. évfordulóját. A gyermekből kiinduló pedagógiai rendszer mostanra világszerte az egyik legelterjedtebb reformpedagógiai irányzat. 2020-ra Magyarországon már 54 Waldorf-óvoda és 45 Waldorf-iskola működött, nemzetközi szinten pedig 1214 Waldorf-intézmény volt bejegyezve, melynek 32%-a Európán kívül létesült (Mesterházy, 2020). A Waldorf-pedagógia hatása nem csupán az intézmény keretein belül működik, nevelési szemléletének alapjait számos az irányzattól függetlenül is elismert nemzetközi és hazai szakértő népszerűsíti, mint Kim John Pay, az *Egyszerűbb gyermekkor* c. könyv és Vekerdy Tamás, az *Érzelmi biztonság* c. könyv szerzője.

Steiner abban a szemléletben építette fel oktatási rendszerét, hogy a kerettantervnek önmagában is gyógyító, harmonizáló hatása legyen a felnövekvő gyermekekre (Roy, 1990), ezért a pedagógia számos terén túlhaladta korát és egy máig érvényes, eredményesen alkalmazható rendszert hozott létre. A művészeti nevelés terén dolgozók számára az irányzat kifejezetten inspirálóan hat, hiszen kidolgozója abból az alapvetésből indult ki, hogy serdülőkor

¹ Tokaji Balázs, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudomány Doktori Iskola, PHD hallgató, tokaji1996@gmail.com

előtt az érzelmi-lelkületi életet megalapozó művészeti nevelésnek és az érzelemdús, képszerű gondolkodásnak szükséges dominálnia.

A Waldorf-pedagógia ebből a két tényezőtől adódóan szolgálhat mintaként a „művészettel nevelés” és a „mesepedagógia” számára.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A Waldorf-pedagógia ének-zenei nevelését és zenetanárainak szemléletét Etherman (1990) értekezésében már sokoldalúan vizsgálta Észak-Amerikában. Ennek tapasztalata, többek között az, hogy az ottani ének-zenét oktató osztálytanítók és tanárok komolyan vették Rudolf Steiner zenei nevelésre vonatkozó eredeti irányelveit és kritikusan álltak egyes körökben elterjedt zenepedagógiai gyakorlatokhoz. Osztálytanítók saját bevallásuk szerint hangszerjáték terén kezdőbb, vagy átlagos szinten, míg zenetanáraik magas szinten voltak. A magyar sajátosságként ismert Kodály-módszerről jellemzően nem hallottak akkoriban az észak-amerikai pedagógusok.

A Waldorf-iskolák ének-zenei nevelésének eredményességére a magyar tudományos életben Janurik és Pethő (2009) áramlat-élmény (flow) tanulmánya hívta fel a figyelmet. A kutatásban a szerzőpáros 6-10. osztályos Waldorf, illetve többségi iskolába járó tanulóval végezte el Oláh (1999, 2005) Szituációspecifikus Flow Kérdőívét, mellyel az iskolai énekórai flow-élmény, szorongás, apátia és unalom értéke vált számszerűsíthetővé. A kutatás kimutatta, hogy a Waldorf-iskolába járó fiatalok általános iskolában és középiskolában is szignifikánsan magasabb énekórai flow-élmény szintet értek el, mint többségi iskolába járó társaik. A középiskolai korosztályban pedig az unalom mértéke is szignifikánsan alacsonyabb volt a Waldorfosoknál (Janurik & Pethő, 2009).

A kutatás rávilágított arra, hogy a Waldorf-iskolákban nem evidencia az, hogy az életkor előrehaladtával csökken az iskolai áramlat-élmény. Az ének-zene és irodalom tantárgyak esetében a Waldorfosok magasabb flow értéket mutattak középiskolában, mint általános iskolai osztályokban. A Waldorf-iskolai tanulók emellett pozitívabb attitűdöt mutattak a klasszikus zene iránt, illetve az iskolán kívüli hangszertanulás elkezdése nem függött szignifikánsan a szülők végzettségétől (Janurik & Pethő, 2009). A mérés azonban csak a Waldorfos és a többségi iskolás korosztályra terjedt ki általános és középiskolai vonatkozásban, az egyes évfolyamokra járók motivációit, illetve a Kodály-koncepció ének tagozatos tanulók ének-zenei flow-élményét nem vizsgálta.

A WALDORF-PEDAGÓGIA HÉTÉVES CIKLUSAI

A Waldorf-pedagógia nevelésszemléletében Rudolf Steiner alapelvei tükröződnek, aki szerint a gyermeknek hétéves korszakokként domináns szükségletei jelennek meg. Az oktatás gyakorlatát az *1. táblázatba* foglalt alapelvek figyelembevételével szükséges felépíteni.

1. táblázat: A nevelés szemlélete a Waldorfban Carlo Willmann (2019) nyomán

	(0-7 életév)	(7-14 életév)	(14-21 életév)
A világgal való találkozás módja	„A világ jó.”	„A világ szép.”	„A világ igaz.”
A hármasság elve	Test	Lélek	Szellem
Pszichés művelet	Akarat	Érzés	Gondolkodás
Személyre vonatkozó elv	Én	Te	Mi

Kulturális elv	Utánzás és példakép	Követés és autoritás	Szabadság és autonómia
A nevelő szerepe	Lelki vezető	Művész	Próféta
A tanuláshoz való viszony	Hála	Szeretet	Kötelesség

Az első hét év legfontosabb feladata, hogy a gyermekek megtapasztalják, hogy a „világ jó”. Ez a korszak a testi fejlődés és az akarati készségek kialakulásának legfontosabb időszaka, erről a fejlődésről nem szabad a testet képző erőket a tudatos oktatás irányába terelni. A spontán utánzáson és példakövetésen alapuló óvodai nevelést a derű és a hála érzésének szükséges áthatnia, az óvodai nevelőnek biztonságos, belsőleges, meghitt légkört kell kialakítania az optimális fejlődéshez.

Az általános iskolai, 7-14 éves korosztály számára kiemelt feladat, megtapasztalni, hogy a „a világ szép”. Ebben az életkorban az érzelmi-lelkületi nevelés a művészetek és alkotó tevékenységek irányába terelődik. A tanulók osztálytanítójukat és más tekintélyként tisztelt tanáraikat követve haladnak a tanulás kreatív útjain. Nevelőiknek „művész” szerepébe kell kerülniük, akik az elsajátítandó tananyagot nem intellektuális, hanem alkotói és gyakorlatias alapokon képesek átadni, megszerettetve azt a tanulókkal.

Az oktatás intellektuális, szellemi oldala a gimnáziumi tanulmányok idején és az azt követő években, 14-21. életév között válik hangsúlyossá a Steiner-i pedagógia szerint. Ebben az életkorban azt kell megtapasztalni, hogy „a világ igaz.” A fiatalok tanárainak ebben az életkorban „próféta” szerepbe szükséges kerülniük és a tanulókkal közösen keresni az igazságot a világban. Ebben a korszakban fejlődik a tanulóknak a kötelességtudat, így az oktatásban nagyobb hangsúly kerülhet az autonómiára, a szellemi szabadságra nevelésre.

MINDENNAPOS ÉNEK-ZENEI TEVÉKENYSÉG

A Waldorf-iskolában nincs mindennapos ének-zene óra, azonban általános iskolában mindennapos ének-zenei tevékenység igen. A „ritmikus résznek” nevezett, jellemzően 15-30 perces tevékenység 1-8. osztályig minden reggeli beszélgetőkör után jelen van. A tevékenység kezdetben hosszabb, majd egyre rövidül az életkor előrehaladásával. A tanulók itt összetett mozgásos, ritmikus, énekes gyakorlatokat végeznek, illetve csoportos furulyázást tanulnak, mondókákat, verseket szavalnak. Az óra állandó részeinek átvezetőit is szívesen töltik ki énekléssel, mely a tanulóknak szavak nélkül is jelzi a következő tevékenységet. A gyakran páros, térformában végzett ritmikus mozgások nem csak az egyenletes lüktetés és a ritmikai készséget, hanem a mozgáskoordinációt és az egymásra való figyelmet is erősen fejlesztik. Az énekek és versek jellemzően az adott évszakhoz, ünnepkörhöz, vagy az aktuális tananyaghoz kapcsolódnak valamilyen módon. A csoportos furulyázás az első években nem kottából történik, hanem utánzásos alapon valósul meg, Suzuki-módszerre emlékeztető módon.

Az ének-zenei tevékenység elmélyítésére a zeneórák szolgálnak, mely 1-2. osztályban évi 36, 3-4. osztályban 72, míg 5-12. osztályban 52-54 óra. Az óraszámok kapcsán szembevetendő lehet, hogy a Waldorf-iskola a 2020-as NAT-hoz képest, 6. osztálytól kezdve jelentősen több időt fordít ének-zene órákra, melyek végig kísérik a gimnáziumi tanulmányokat, nem szűnnek meg 10. évfolyam után. A Waldorf-iskolák 1-8. évfolyamán lévő mindennapos ritmikus részt beleszámolva kijelenthetjük, hogy a Steiner-i iskolákban minden évfolyamon több idő jut ének-zenei tevékenységekre, mint a NAT 2020 szerinti többségi iskolákban.

A ritmikus rész szerepe a flow-élmény irodalmának nyomán pozitívan értékelhető. A zenében a ritmusra és a mély basszus hangokra vagyunk a legérzékenyebbek. Ez vélhetően a méhen belüli szívverésre emlékeztethet minket (Csíkszentmihályi, 1997). Nijs és mtsai. (2012), valamint Varela és mtsai. (1991) kutatása felhívja a figyelmünket a zene és a test kapcsolatára. A szenzomotoros, tehát érzékszervekkel összehangolt mozgás segíti a zenei flow-élmény létrejöttét (Chirico és mtsai, 2015). Nem véletlen, hogy az óvodákban és az iskoláskor kezdetén rendszeres az énektevékenység mozgással való összekapcsolása. A Waldorf-pedagógia ezt a flow-élmény szemszögéből fontos elemet mindennapos ritmikus részében 8. osztályig igyekszik tovább vinni.

A WALDORF ZENEI NEVELÉS KORSZAKAI

Rudolf Steiner a Waldorf-pedagógia zenei nevelésének felvázolásakor három, minőségében eltérő korszakról mesélt a gyermekek életében. A *kvinthangulat*, a *terchangulat* és az *oktávhangulat* időszak meghatározó jelentőséggel bír a zenével való találkozás módjában.

1. „Kvinthangulat” 0-9. év

A kvinthangulat időszaka a születéstől a 9. életév táján bekövetkező, a „Rubikon” korszakig tart. A Rubicon korszakon való „átkelés” jelképezi azt, mikor a gyermek kilép a „mesevilágból” a „valós világba”. A Rubicon korszak előtt, a kvinthangulat korszakában a gyermek érzésben még egy a világgal. Ebben az időszakban az ősi népdalokra jellemző *pentaton hangkészlet* illik a leginkább a gyermekek lelkületéhez. A természetesség érzését fokozza, hogy az egyszólamú éneklésen és a *dallam* megélésén van a hangsúly. Ebben az életkorban még nem tanulnak zenei ismereteket, a cél csupán az éneklés-zenélés örömeinek átélése. A Waldorf-iskolai testneveléssel, a Bothmer-gimnasztikával erős tantárgyi koncentrációt alkotva hangsúlyos szerepet kapnak ebben az életkorban az énekes népi gyermekjátékok.

A Waldorf-pedagógia jellegzetessége, hogy a kvinthangulat (és részben a terchangulat) időszakában a tanulók az intézményben csak élőzenét hallanak. A gyermekek zenei élményeinek forrását az óvodapedagógusuk, tanítójuk éneklésben és hangszerjátékában, illetve az iskolai ünnepeken elhangzó élőzenei élményekben kell megtalálniuk. A zene és a mozgás ebben az életkorban még elválaszthatatlan. Ez a szemlélet legmagasabb szinten az euritmia mozgásművészet tantárgyban jelenik meg (Gajdos, 2021).

A kvinthangulat időszakában a mesepedagógia igen hangsúlyosan jelen van az énekezeti tevékenységek során is. A Waldorf-pedagógia szerint ugyanis a gyermekeknek biztonságot nyújt, ha a tananyagot mesei keretbe foglaltan tanulják élénk belső képalkotással kísérve (Waldorf, 2004, 2013, 2020). Egy korábbi észak-amerikai kutatásban az 1-3. évfolyamon ének-zenét oktatók 89%-a alkalmazta a történetmesélés módszerét (Etherman, 1990)

2. „Terchangulat” 9-13. év

A Rubicon korszak után, mikor a gyermekben már szétvált a belső és a külső világ, érkezünk meg a terchangulat időszakába, mely a kiskamaszkort öleli fel. Ebben az életkorban kezdődik meg a harmóniák megtapasztalása a többszólamú énekléssel és az akkordhangszerrel. „A gyerekek zenei érzésének le kell érkeznie a földre, vagyis biztos alapot kell találnia a hétfokúságban” (Waldorf Kerettanterv, 2004). Az iskolai dalanyagban előtérbe kerülnek a

pentatontól eltérő, modális, hétfokú hangsorok. A pentaton furulyáról pedig áttérnek a hétfokú szoprán furulyákra. 3-4. osztályban egy általuk választott további hangszeren is lekezdenek tanulni. A terchangulat korában a tanulók megkezdik a kottaolvasás és az elméleti ismeretek tanulását, melyet Magyarországon a Kodály kézjelek segítenek (Waldorf Kerettanterv, 2013, 2020). Az elméleti ismeretek megjelenése és az ének-zenei tevékenység komplexebbé válása miatt a 2013-as Waldorf Kerettanterv bevezetése óta 5. osztálytól kezdve már nem az osztálytanító, hanem ének-zene szakos tanárok, vagy műveltségterületi végzettséggel rendelkezők végzik a tantárgy oktatását általános iskolában. Az oktatási gyakorlat azonban gyakran már a terchangulat időszakának kezdetén (3. osztálytól kezdve) ének-zene szakos tanárokat alkalmaz.

3. „Oktávhangulat” 13. életévtől

Ahogy a tiszta oktáv hangköz során ugyanaz a hang megszólalhat egy felsőbb magasságban, úgy a serdülőkori zenei nevelés során is egy magasabb szinten tekintenek rá a zenére a Waldorf-iskolában. A gyakorlati ének-zenei tevékenység mellett megjelennek az intellektus bevonását igénylő zenei tevékenységek, mint a zenetörténettel, zeneelmélettel és zeneesztétikával való foglalkozás. Mindemelllett a serdülők érzelmi életének összerendezésében kiemelt jelentősége van a *ritmusnak*, fejlesztő hatású a dobokon, pl. afrikai jambéken történő közös játék (Gajdos, 2021). A serdülőkori személyiségfejlődés során, a hangulati kilengések idején, a ritmikus zene pozitív hatásáról Csíkszentmihályi (1997) is ír.

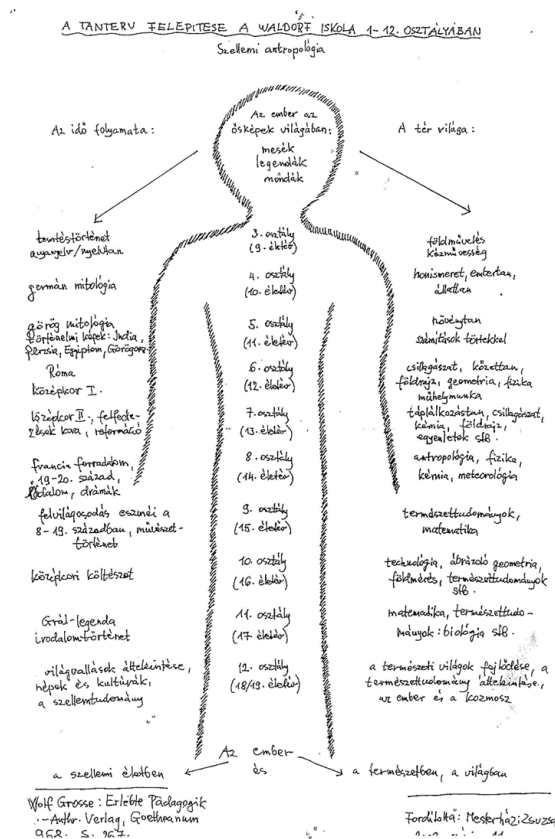
EURITMIA – A BESZÉD, MOZGÁS ÉS ZENE ÖSSZEFONÓDÁSA

A Steiner-i iskolák mindennapos testnevelésének része (1-4 osztályban heti 1, míg 5-12. osztályban heti 2 órában) egy sajátos Waldorf-iskolai tantárgy, az euritmia (Waldorf, 2013, 2020). A beszéd, a mozgás és a zene egysége az euritmiában (jó/szép ritmus) nyilvánul meg legerősebben. A Rudolf Steiner inspirálására kidolgozott mozgásművészet a beszédhangok és zenei hangközök mozgással és testtartással történő megjelenítésére törekszik. A tevékenységek közben létrejövő térformák jellemzően az adott korosztály lelki alapállapotának kivetítései. A klasszikus zenei nevelés terén kiemelkedő, hogy a tevékenységet a tanulók élő-zenei zongorajátékra végzik.

Az euritmia tanmenetében, zenei téren, első osztályban a pentaton dallamok és kvint hangköz mozdulata, másodikban az alapritmusok (jambus, trocheus, anapesztus), a rövid és hosszú hangok, a $\frac{3}{4}$ -es ütem és a dallamívek mozgásos megjelenítése kerül előtérbe. A harmadik évfolyam anyagába tartozik a kis és nagy terc hangközök és a kánon átélése. Negyedik osztályban a C-dúr skála hangjain és az alsó, felső szólam, egész, fél, negyed, nyolcad hangok megkülönböztetésén van a hangsúly. Ötödik évfolyamon továbbra is a többszólamúság, a kánon, majd a különféle dūr hangsorok állnak a középpontban. Hatodik és nyolcadik osztály között a dūr és moll hangsor megkülönböztetése, illetve a hangközök felismerése képezi a tantárgy zenei fejlesztési területét. Kilencedik osztályban a ritmusok, dinamikák, akkordok, hangmagasságok megjelenítésének tudatosítása zajlik. A tizedik és tizenkettedik évfolyam között a tantárgy tartalma egyre nagyobb teret biztosít a különböző területek pl. irodalom, költészet, történelem, csillagászat, biológia mozgásos megjelenítésére, mely a színpadi kifejezés irányába viszi el a mozgásművészetet (Waldorf, 2020).

AZ ÉVES TEMATIKÁHOZ KÖTŐDŐ DALANYAG

Rudolf Steiner szerint a gyermeknek tanulmányai során szükséges végig haladnia az emberi fejlődés kultúrtörténetén, minden életkorban egy adott korszak életszemléletét, jellegzetességét megtapasztalva. Ezek az évfolyamokhoz kapcsolódó tematikus korszakok befolyásolják a gyermeket körülvevő művészet megélését, megjelennek a képi világban és a dalanyagban is. Az általános népzenei és műzenei anyag mellett a Waldorf-iskolákban megjelennek az adott osztályhoz tartozó tematikus jellegzetességek.



1. ábra: A tanterv felépítése a Waldorf-iskolában

Harmadik osztályban, az Ószövetség történeteivel ismerkedve héber nyelvű énekek is bekerülnek a repertoárba, míg ötödik osztályban, a történelem tanulmányok kezdetén indiai és görög stílusú énekeket is tanulnak a diákok. Hatodik osztályban a korai kereszténység, míg hetedik osztályban a reformáció dallamkincsével is találkozhatnak a diákok. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve, nyolcadik osztályban forradalmakhoz kapcsolódó énekeket is tanulnak.

Az Waldorf-iskolák tananyaghoz és ünnepeihez kötődő kiegészítő énekanyag segít összekapcsolni az ének-zenei tevékenységet az általános ismeretszerzéssel, az ünnepek és drámaelőadások megélése során „rituális” jelleget is kaphat. Az intézményben zajló zenei élet nem különválasztható az iskolai tanulmányoktól, hanem szervesen kiegészíti azt.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányom során, a Waldorf-iskolai ének-zenei nevelés pozitív flow-élmény eredményeire (Janurik & Pethő, 2009) reflektálva, dokumentum és szakirodalom elemzéssel igyekeztem bemutatni a sarkalatos pontjait a Rudolf Steiner elképzelésére épülő zenei nevelési hagyománynak. A Waldorf-pedagógia tantárgyi rendszerében előkelő helyet foglal el az ének-zene, azonban szemléletmódja inkább élményszerző, mint professzionális zenészek képzésére irányuló. A Waldorf-intézmények életét szervesen áthatja az ének-zenei tevékenység, mely számos tevékenységhez kapcsolódhat. Karakteressége az élőzenéhez való kizárólagos hozzáállása az első években, illetve a korai, első osztálytól kezdődő csoportos hangszertanulás és a mindennapos ének-zenei élményhez juttató ritmikus rész. A reformpedagógiai irányzat eddigi pozitív zenei eredményei további összehasonlító ének-zenei kutatásokat indokolnak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Könyv

- [1] Csíkszentmihályi, M. (1997). *Flow, Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- [2] Gajdos A. (2021). *Az ember énekel: Waldorf-daloskönyv*. Budapest: Kláris Kiadó.
- [3] Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- [4] Varela, F. J. & Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- [5] Wilkinson, R. (1990). *Iskolázás a józan ész szabályai szerint*. Budapest: Genius Kiadó.

Folyóiratcikk

- [1] Chirico, A. & Serino, S. & Cipresso, P. & Gaggioli, A. & Riva, G. (2015). When music „flows”. State and trait in musical performance, composition and listening: a systematic review. *Frontiers in Psychology* 2015, (6), article 906. 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00906>
- [2] Janurik M. & Pethő V. (2009). Flow élmény az énekórán: A többségi és Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia* 109, (3) 193-226. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/422/409>
- [3] Nijs, L. & Coussement, P. & Moens, B. & Amelinck, D. & Leman, M. (2012). Interacting with the Music Paint Machine: relating the constructs of flow experience and presence. *Interact. Comput.* (24), 237-250. <https://doi.org/10.1016/j.intcom.2012.05.002>
- [4] Oláh, A. (1999). A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra* 1999, (6-7), 193–226. https://real.mtak.hu/61651/1/EPA00011_iskolakultura_1999_06_07_015-027.pdf
- [5] Tokaji B. (2023). Ének-zenei nevelés a Waldorf pedagógiában. *Parlando Zenepedagógiai Folyóirat*, 2023. (1). https://www.parlando.hu/2023/2023-1/Tokaji_Balazs-Waldorf.pdf

Egyéb

- [1] Etherman, L. A. L. (1990). *An approach to music education based on indication of Rudolf Steiner: implications for 1-3. grades*. University of the British Columbia. Thesis. <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/831/1.0055108/1>
- [2] Mesterházy M. (2020). A Waldorf-pedagógiával foglalkozó kutatási hálózat kialakításának lehetőségei. Kézirat.

- [3] Magyar Waldorf Szövetség (2004). A Magyar Waldorf-Iskolák Kerettanterve. Budapest.
- [4] Magyar Waldorf Szövetség (2013). A Magyar Waldorf-Iskolák Kerettanterve. Budapest. <https://waldorf-godollo.hu/wp-content/uploads/2014/01/Waldorf-Kerettanterv-2013-02-01.pdf>
- [5] Magyar Waldorf Szövetség (2020). A Magyar Waldorf-Iskolák Kerettanterve. Budapest. <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-8.pdf>
- [6] NAT2020.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- [7] Willmann, Carlo. „A Korszerű Vallásosság” Nemzetközi szimpózium. Budapest, 2019. április 5-6.

MŰVÉSZET, ALKOTÁS, ÖNISMERET – KAPCSOLÓDÁSOK

Enikő TURCSÁNYI¹

ABSTRACT

ART, CREATION, SELF-KNOWLEDGE - CONNECTIONS

Art, creation, self-knowledge...I wonder how these three words are related to each other? What can they have in common? Today's IQ-preferring education leaves little room for the development of emotional intelligence (EQ), which is very important for school integration. The arts (literature, music, painting, sculpture, etc.) can play an important role in the development of EQ by evoking emotions in us, which emotions we can display through various works (drawing, painting, collage, montage, etc.). Those around us can "read" these works, and based on their feedback, our image of ourselves, our self-knowledge, will become more and more accurate. In my study, I share my experiences during the course "The role of art in personality development".

KEYWORDS

Personality development, art therapy, montage, collage, watercolor, fairy tale, self-knowledge method

BEVEZETŐ

Napjainkban a közoktatás esetében az intelligenciakvóciens, vagyis az IQ túlsúlya figyelhető meg. Úgy gondoljuk, hogy az iskolai beválás legjobb mutatója, hogy mennyire okos a gyermek. Az iskola maga is elsősorban a tények, adatok ismeretére, számonkérésére helyezi a hangsúlyt. Pedig a személyiség fejlődése, kialakulása elsősorban nem a racionális elme által irányított folyamat, hanem nagymértékben befolyásolja azt az érzelmi intelligenciánk, amely fejlesztésében nagy szerepe van a művészeteknek.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Személyiségfejlődés, személyiségfejlesztés

Személyiségünk alakulása tulajdonképpen már a fogantatásunkkal kezdődik. Hiszen bizonyított tény, hogy vannak olyan tulajdonságaink, pl. a temperamentum (*Thomas és Chess, 1977*), melyekkel már születésünkkel rendelkezünk. Ez azonban „csak” egy alapot ad személyiségünkhöz, amelyet tovább már a külvilág hatásai formálnak. Először a család, a szüleink visszajelzései, majd a tágabb szocializációs közeg, úgymint bölcsőde, óvoda, iskolák, baráti, majd munkahelyi kapcsolatok, nagy társadalmi sorsfordulók. Ebből következik, hogy személyiségünk életünk végéig fejlődik, ahogy Erikson kifejti ezt pszichoszociális elméletében (1950).

A személyiségfejlesztés pedig a fejlődés várható ütemén túlmenő képességgyarapodást, integrációfokozódást, lelki fejlődést, szocializációt jelent, ami már tudatosan történik. Saját személyiségünket fejlesztjük például, amikor elmegyünk egy önismereti csoportba, más személyiségét fejlesztjük például, amikor szülőként a gyermekünket neveljük, vagy amikor

¹ Dr. Turcsányi Enikő, főiskolai docens, SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszék, eniko.turcsanyi@gmail.com

pedagógusként példát mutatunk a diákjainknak. A személyiségfejlesztés nem csak verbális úton, beszélgetés, tanácsadás útján történhet, hanem non-verbális úton is megvalósulhat, amelynek egyik formája a művészetterápia.

Művészetterápia helye a személyiségfejlesztésben

A 20. század társadalmát egyre inkább a tudás és ennek termékei, a technikai vívmányok, jellemezték. Teljesen háttérbe szorult a lélek, és a nem materiális dolgok, mint például a művészetek, leértékelődtek. Az iskolákban egyre kevesebb óraszámban foglalkoznak a gyermekek az ún. készségtárgyakkal, mint például a rajz és az ének. Vagy ha foglalkoznak is velük, a kötelező osztályozás miatt az ismeretterjesztő, élményt adó kategóriából átkerülnek a teljesítményelvű órák közé. A művekkel való ismerkedés, vagy az alkotás helyett nagyon sokszor a száraz tananyag magolása és dolgozatírás vár a gyerekekre. Ennek következtében azonban nem fejlődik a gyermekek művészetekkel kapcsolatos érzékenysége, és rengeteg gát épül ki bennük a használatukkal kapcsolatban. Az évek során egyre jobban háttérbe szorult az érző és intuitív funkció, fellazult a belső, szubjektív világgal való kapcsolat, melynek következménye a pszichés egyensúlyzavar lett. Megnövekedett az igény a pszichológusok iránt is, amit jól jelez az, hogy a közoktatásban megjelentek az óvoda-, és az iskolapszichológusok, akik mind a pedagógusoknak, mind a szülőknek, mind a gyerekeknek próbálnak segítséget nyújtani; elsősorban nevelési tanácsokat adni, feszültséglevezető technikákat tanítani. A művészetterápia a nonverbális terápiák közé sorolható. Ide tartoznak a zenét, a drámát, a mozgást, a vizuális művészeteket és a költészetet kifejező terápiák is (Szőnyi, 2015). A terápiának ez a fajtája a tudattalan területének feltérképezésével és a hozzá kapcsolódó pszichoanalízissel vette kezdetét. Ezért kapcsolódik az első művészetterápiás irányzat a mélylélektanhoz, melyen belül két irányzatot különítünk el: a freudi pszichoanalitikus megközelítést és a jungi analitikus pszichológiához kapcsolódó terápiás technikát (Antalfai, 2016). Bár a művészetterápia eredendően az alkotói terápiákhoz sorolható, mint a lelki zavarok kezeléséhez alkalmazható módszer, nemcsak klinikai kereteken belül használható, hanem egy általános, az emberi növekedést támogató tanulási módszerként is. Az alkotásnak, mint az önkifejezés kreatív formájának az egészséges személyiség megismerésében is fontos szerepe van (Vas, 2007).

A művészetterápia és a pedagógia találkozása

A művészet személyiségfejlesztő hatásával a 18. század végén, 19. század elején több gondolkodó is foglalkozott. Schiller, akinek nevét elsősorban drámái miatt ismerjük, a művészet hatásáról gondolkodva, a művészi kifejezőmódban az emberi lét megvalósulását látta. Friedrich Fröbel, az óvoda kitalálója is hasonló gondolatokat fogalmazott meg. Ő a művészi nevelést (éneklés, rajzolás, festés) minden gyermek számára fontosnak tartotta, de nem azért, hogy művészek legyenek belőlük, hanem mert - meggyőződése szerint - minden ember arra rendeltetett, hogy önmagát kiteljesítse (Wieland, Kessler, 2005). Ezek a gondolatok tovább éltek a reformpedagógiai mozgalmakban a 19-20. század fordulóján, és a művészi-zenei tevékenység kiterjesztésében köszöntek vissza. Magyarországon például Kodály Zoltán tevékenységében nyilvánult meg ez a megközelítés, a „zene mindenkié” mozgalomban. Ez alatt Kodály ugyanis azt értette, hogy minden emberben megvan a fogékonyság a zenére, ezáltal a zeneoktatás során a zenei képességek fejlesztése tulajdonképpen az egész személyiséget fejleszti és gazdagítja. Ahogy Kodály vallotta: „Zene nélkül nincs teljes ember”. Úgy vélte, hogy „Az irodalom és művészet nem szórakozás! Az a teljes emberré válás nélkülözhetetlen feltétele, alapja, tápláléka.” (Kodály, 1954). Ugyanezeket a nevelési célokat kívánják megvalósítani több-kevesebb sikerrel az 1990-es évek elejétől működő alapfokú művészeti iskolák. A művé-

szeti nevelés lehetőségeivel, eszközeivel személyiség- és kreativitásfejlesztést, értékörzést, hagyománytisztelést próbálnak megvalósítani, támogatni.

Ugyanezt az irányt megtalálhatjuk a rajzolás, a festés, és egyéb művészeti eszköz terén is. Rajzolás terén Hárdi István és Vass Zoltán módszerei, munkái kiemelkedő jelentőségűek (Hárdi, 1983; Vass, 2006). Polcz Alain pszichiátriai betegek esetében alkalmazott sikerrel művészetterápiás eszközöket, majd létrehozta saját módszerét, amely változatos képzőművészeti technikákra, és a játékokra épült (Pertorini- Polcz, 1976). Bánhidi Mária a kreatív tevékenység fejlesztő hatását vizsgálta idős elmebetegeknél (Bánhidi, 1984). Foglalkozásai „iparművészeti jellegűek” voltak, mivel textil-, műbőr-, szivacs-, műszőrme és termékkombinációból különböző figurákat készítettek, melyeket szobájuk díszítésére használtak fel. A foglalkozások hatására megindult a betegek között a verbális kommunikáció, és oldottabbá váltak.

A művészettel kétféle módon kerülhetünk kapcsolatba. Az egyik a befogadó-passzív kapcsolódás, amikor megnézzük a szobrokat, festményeket, táncot, különböző alkotásokat, vagy meghallgatjuk a zenét. Ezt nevezzük a művészetet befogadó folyamatnak. „Ilyenkor a figyelem beszűkül, egyfajta módosult tudatállapot jön létre, egyre több részlet hangsúlyossá válik a műből, megtörténik a láthatatlan kapcsolatfelvétel a műalkotások kisugárzása által az alkotóval, és mindezen lelki hatások a művet befogadó személyiségében is megindítják az érzések, gondolatok, belső képek, emlékek áramlását” (Antalfai és Fábiánné Harkácsi, 2011). A másik mód, amikor mi magunk alkotunk. Ez is kétféleképpen történhet; egyik, amikor az alkotásokat „készen” kínálják, és a mi feladatunk a megadott minták kiszínezése, vagy lemásolása, amelynek feszültséglevezető, sikerélményt adó hatása lehet. A másik lehetőség, amikor az alkotó a saját személyes világát, belső érzéseit, képeit jeleníti meg az alkotásokban. Ez az, ami terápiás hatással bír. Ilyenkor „... A figyelem szintén beszűkül, belső világunkra koncentrálnunk, az idő lelassul a számunkra. Az alkotás önálló életre kel, a tudatos ábrázolási szándék mellett megjelennek a tudattalanból érkező motívumok is” (Antalfai és Fábiánné Harkácsi, 2011).

A művészetek hatását tudományosan is vizsgálták, agykutatások folytak ez irányban. Ennek eredményeként kiderült, hogy a művészetek befogadásának és az alkotásnak a központi helye az agyban a jobb félteke. Legújabb kutatások arra is fényt derítettek, hogy a művészeteken belül bizonyos részképességek működéséhez mindkét agyfélteke hozzájárul (Hámori, 2006).

A verbalitás, azaz a beszéd, a nyelvkészség, a logikus gondolkodás, az éntudat elsősorban a bal félteke működéséhez kötődik, ugyanakkor a jobb félteke működése szoros kapcsolatban áll az öröklött mintákkal és az ösztönvilággal.

Megfigyelték, hogy a zenéhez, illetve az énekhez kapcsolódó (jobb féltekét is érintő) szöveges részek tanulása könnyebb, mint szöveg tanulása dallam, zene nélkül. Erre a tudásra épülnek a mondókák, a megzenésített versek. A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy a két félteke speciális működését a művészeti nevelés (zene, tánc, képzőművészet) pozitívan befolyásolja. Az öröklött képességek, adottságok kibontakoztatásához az agy érésének kritikus periódusaiban megkapott művészeti nevelői hatások szükségesek. A képességek fejlesztéséhez nagyon fontosak az agyi idegpályák működésére ható mozgások (zene, tánc, rajz) gyakoroltatása, az agy különböző területeinek ingerlése annak érdekében, hogy minél több idegi kapcsolat alakuljon ki. Az agyi idegpályákra ható különböző művészeti ágak az egész személyiségre is hatnak, beleértve a személyiségfunkciók differenciálódását (érzékelés, érzés, gondolkodás, megérezés, akarat), valamint a szocializációt is (Antalfai, 2006). A kutatások eredményeinek tükrében a kognitív idegtudományok egyre inkább neuronhálózatokban gondolkodnak, mintsem lokalizációban (Hámori, 2006).

Mára bizonyossá vált, hogy a művészeti nevelés és a művészetterápiák aktiválják a jobb agyfélteke működését, és az ahhoz kapcsolódó kreativitást. A kreativitással együtt járó rugalmasság pedig visszahat az egész személyiségre, a gondolkodási funkcióra abban a vonatkozásban, hogy új megoldásmódokat kínál, és fejleszti a problémakezelést. Az érzelmi funkciót illetően a művészeti nevelés elősegíti az érzelmek differenciált megjelenését, fejleszti az érzelmek kifejezésének skáláját, ami befolyásolja a személyközi kapcsolatok minőségét. Segíti az altruizmus, a szeretet, a megértés, a megbocsátás érzésének kifejlődését, és ezzel párhuzamosan az érzelmi-kapcsolati krízisek megoldási képességét (Antalfai, 2006).

Művészetterápiás elemek pszichés hatásai

Vízfesték/akvarell: A vízfesték sajátosságaiból adódó öröm és izgalom hozzásegít a változáshoz, oldja a szorongást, a merevséget, csökkentheti a teljesítménymegszállottságot, az egyoldalú kritikai beállítódást, az irreális elvárásokat önmagunkkal szemben. Vízfestésnél a belső érzésvilág könnyebben megjelenik, nem lehet újból és újból átfesteni, eltakarni, így többszöri használat során fokozatosan hozzásegít az önelfogadáshoz, ezáltal énerősítő hatású (Harper, 2004).

Különösen nehéz a vízfestékekkel alkotás a kényszeres, a „túlkontrollos”, szorongó embereknek. Ugyanakkor számukra különösen gyógyító hatású, hiszen a lelki tartalmak megjelenítése leginkább a vízfesték használatával valósítható meg (Antalfai, 2016).

Ujjfestés: A felnőtteknél a gyermeki létet ébreszti fel, aminek alkotói emlékeitől sokan még felnőttként is szoronganak. Egyrészt, mert legtöbbször erős kritikát kaptak, ha „belemásztak” a festékbe, agyagba, homokba, vízbe, mindabba, amivel „bepiszkolhatták” a kezüket, ruhájukat, környezetüket. Másrészt, mert él bennünk az előítélet, hogy az ujjal csak maszatolni lehet, mint egy kisgyerekeknek. Ezért az ujjfestés legtöbbször szorongást, ellenállást vált ki. Viszont erősen elfojtott vágyaknak, és agresszív, nehezen kezelhető indulatoknak a kifejezését is lehetővé teszi azáltal, hogy a kéz közvetlenül érintkezik a festékkel. Az ujjunkkal nagyobb erőt tudunk kifejteni a papíron, az érzések így nyersebben, közvetlenebben jelenhetnek meg (Antalfai, 2016).

Krétarajz (porpasztell, olajpasztell): Az olajpasztellel a vízfestékhez hasonlóan érzelmekkel teli képeket készíthetünk, azzal a könnyebbséggel, hogy a határok megtartása itt nem okoz gondot. Jobban kontrollálható vele az alkotói folyamat, mint a vízfestékekkel, jobban megtartjuk vele szemben a dominanciaérzésünket.

A porpasztellel könnyebb bánni, nagyon jól lehet vele játszani, alakítgatni, változtatni a színeket. Az érzések kifejezésére, érzelmek megjelenítésére kiválóan alkalmas. Az ujjal történő használata sokaknál szintén kihívást jelent, mint a vízfestékes ujjfestés. Szorongást válthat ki a testi szintű közel kerülés (a kréta por általi „bepiszkolódás”) az anyaghoz, a „megmártózás” – az internetes virtuális világgal szemben – a valóságos világban, még ha azt csak egy kréta szimbolizálja is (Antalfai, 2016).

Anyaggal való munka (plasztika): Az anyaggal való alkotói munkánál egy sajátos körfolyamattal találkozhatunk. Kölcsönhatás lép fel az alkotó, az anyag és a forma között, oly módon, hogy az alkotó hat az anyagra a tapintás, alakítás során, majd belép a látás, amely észreveszi a formai változást. Ez visszahat az alkotóra (közben az alkotó képzelete, fantáziája is változik, ahogy visszahat rá az alakuló mű), akinek fantáziáját ezek a változások tovább ösztönzik, asszociációkat váltanak ki belőle, fokozva az inspirációt, ami energiákat szabadít fel, és további cselekvésre, alkotásra ösztönöz. A kölcsönhatás az anyag és alkotó között egyben önismereti folyamatokat is elindít (Spemann, 1990).

Montázs – és kollázstechnika: Fejleszti a külső és a belső világ közötti kapcsolatot, ezzel növeli a szociabilitást, hozzásegít a külvilág elfogadásához. Az alkotás folyamatában különböző újságokból kivágott képeket (montázs), valamint a külvilág tárgyait (kollázs) kell összeilleszteni és összeegyeztetni belső világunkkal: fantáziáinkkal, vágyainkkal, tudati beállítottságunkkal. Mindez segíti a jelenhez, a kor adta realitáshoz történő illeszkedést, a valósághoz való alkalmazkodást (Antalfai, 2016).

Vers és a zene együtt

Művészetterápiás tapasztalatok alapján vers és a zene együttes alkalmazása nagyon jó hatással van az alkotófolyamatra. A racionalitásra épülő világunkban az érzelmek megjelenését segítik elő. A két művészeti ág együtt olyan ösképekre épül, melyek a létezés mindnyájunkban közös alapját szólaltatják meg, és a közös gyökérhez visz bennünket vissza (Antalfai, 2016).

KUTATÁS MÓDSZERTANA

A művészetek személyiségfejlesztésben betöltött szerepéről a „Művészet szerepe a személyiségfejlesztésben” című kurzuson „sajátélmény” keretében kaptak képet a hallgatók. A kurzusra először a 2020/2021. tanév II. félévében került sor online oktatás keretében, majd a következő évtől kezdődően már személyes jelenléttel valósultak meg az órák. Az alábbiakban leírt tapasztalatok 3 tanév eredményei, minden évben mintegy 30 óvodapedagógus-hallgató részvételével. A kurzus legtöbbször 14 alkalomból állt, így a félév során 7 alkalommal alkottak a hallgatók, és 7 alkalommal beszéltek meg az alkotásokat. Ennek következtében nem csak kipróbáltak 1-1 technikát, hanem a félév során megélt változásokat is megtapasztalhatták az alkotásokon keresztül.

A kurzus során a következő technikákkal ismerkedtek meg a hallgatók, az alábbi feladatokon keresztül:

1. „Ez vagyok én” - bemutatkozás kollázssal
2. Kedvenc mesém - zsírkréta/olajpasztell
3. Kis habléány - porpasztell
4. Versillusztráció - gyurma/agyag alkotás
5. Tavasz - akvarell (3 szín)
6. Ujjfestés zenére - akvarell (összes szín)
7. Jövőkép - montázs

EREDMÉNYEK

„Ez vagyok én” – kollázs készítése

Kollázs: Kisebb tárgyak (gombok, gémpapoccs, szalagdarab, rágógumi, kavics fakéreg, cigarettacsikk, madártoll stb.) - amelyek a legjobban illeszkednek az alkotó belső érzéseihez – kiválasztása, és egy választott színes lapra, mint háttérre ragasztása (1-2. ábra).



1. ábra „Ez vagyok én” 1
Forrás: saját készítésű fotó



2. ábra „Ez vagyok én” 2
Forrás: saját készítésű fotó

A tárgyakat szimbólumként kezeljük, melyekben a tárgyat választók önmaguk egy-egy tulajdonságára ismerhetnek. Tudattalan vágyaikat, árnyékaikat, problémáik hátterét ismerhetik fel választásaikban. A háttérnek választott szín is üzent az alkotójáról.

A hallgatók nagyon érdekesnek találták ezt a feladatot. Egyik visszajelzést szó szerint idézem: „Ha két szóban kellene összegeznem az élményt, akkor a jóleső döbbenet lenne az a két szó. Már az első feladatnál eluralkodott rajtam ez az érzés, amikor egy színes papírt és három apró tárgyat kellett választanunk. Nagyon tetszett a feladat, és tényleg rácsodálkoztam, hogy néhány hétköznapi tárgy is mennyi mindent képes elárulni a másik emberről.”

„Kedvenc mesém”

A következő órára otthoni feladatként adtam fel, hogy kedvenc gyerekkori meséjükből rajzoljanak le egy jelenetet olajpasztellel.

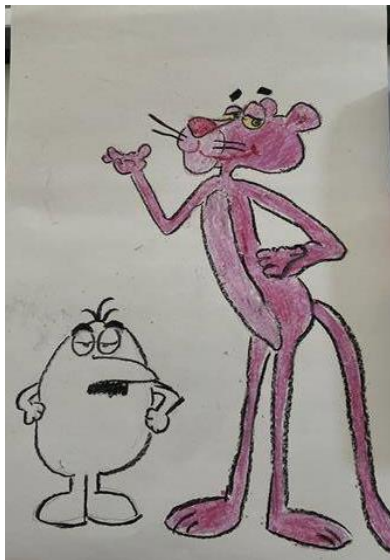
Az egyik legmeglepőbb tanulság az volt, hogy a hallgatóknak maga a „mese” szó már nem a hallott (a szülők, nagyszülők által mondott, felolvasott) mesét jelenti, hanem a mesefilmet (ami legtöbbször Disney mese). A másik tanulság az volt, hogy ki kellett hangsúlyozni, hogy ne másolás, és ne színezés legyen a rajzolás. Voltak olyan alkotások, amelyekben tényleg a saját élmény, a régi emlékek, az egyediség jelentek meg (3. és 4. ábra), de néhányan mesefilmekből vett jelenetet másoltak le, és színezték ki (5. és 6. ábra).



3. ábra Piroska és a farkas
Forrás: saját készítésű fotó



4. ábra Kisgömböc
Forrás: saját készítésű fotó



5. ábra Rózsaszín Párduc
Forrás: saját készítésű fotó



6. ábra Mackótestvér
Forrás: saját készítésű fotó

Az olajpasztell használata nem okozott gondot a hallgatóknak. Szívesen használták, egyetlen hátrányaként azt jelölték meg, hogy nehéz volt vele részleteket (pl. arckifejezés) megrajzolni.

A kis habléány

A harmadik témakör esetében még a meséknél maradtunk, de most egy általam adott mese – Andersen: A kis habléány - legjobban tetsző jelenetét kellett lerajzolni. A kis habléány eredeti történetét osztottam ki elolvasásra, mivel a Disney verzió erőteljesen eltér attól, és a gyerekek (fiatalok) többsége csak a Disney változatot ismeri. Az eredeti mese nagy meglepetést okozott számukra, így ennek mentén arról is tudtunk beszélgetni, hogy vajon az eltérő mesebefejezés változtat-e a mese tanulságán, a belőle levonható következtetéseken. Az elkészült alkotásokat megnézve azzal szembesültek, hogy mindenkit más jelenet fogott meg (6. és 7. ábra), a megbe-

szélések során pedig kiderült, hogy az a bizonyos jelenet megfelelt az illető aktuális lelkiállapotának, az őt foglalkoztató problémáknak.



7. ábra Kis hableány jelenet
Forrás: saját készítésű fotó



8. ábra Kis hableány –
„A tenger boszorkánya”
Forrás: saját készítésű fotó

Az alkotás során használt művészeti eszköz a porpasztell volt, aminek használata megosztotta a hallgatókat. Volt, aki nagyon élvezte, viszont volt, akinek határozottan rossz érzés volt használnia ezt az eszközt.

Versillusztráció

A negyedik feladattípus egy versillusztráció volt, és az előzőektől eltérően az órán kellett ezt elkészíteni. Az alkalmazott eszköz a gyurma (jelen esetben az agyag helyett) volt, amivel 3 dimenziós (térszerű) alkotást kellett készíteni. Az órákon történő alkotások során relaxálás, vers és zene (elsősorban komolyzene) segítette a témára hangolódást. A relaxálás azt segítette, hogy ne az értelmüket használják az alkotások során, hanem inkább az érzelmeikre, illetve a tudatalattijukra támaszkodjanak. Ami mindezek hatására megjelent a képzeletükben, azt kellett az alkotás során megjeleníteni. A vers és a zene témája a tavasz volt (Szabó Lőrinc: Március a körúton, Liszt Ferenc: Szerelmi álmok), ennek a hangulatát jelenítették meg a hallgatók alkotásaikban (9. és 10. ábra).



9. ábra Tavasz - madárdal
Forrás: saját készítésű fotó



10. ábra Új élet keletkezése
Forrás: saját készítésű fotó

Nagyon élvezték a hallgatók a gyurmával való dolgozást, a tenyér jótékony masszírozását, egy új dolog születését.

Akvarell

Az ötödik feladat során az akvarellt próbálták ki a hallgatók. A téma még mindig a tavasz, illetve az április hónap (11. és 12. ábra) volt. Ebben az esetben is relaxálás, majd vers (Tóth Árpád: Április) és zene (Liszt Ferenc: Manók tánca) előzte meg az alkotást. Egy kis nehezítés volt, hogy csak 3 alapszínt (sárga, kék, piros) lehetett használni, a többi szín kikeverése alkotás közben, a papírlapon történt meg. Néhány példa az alkotásra a 13. és 14. ábra.



13. ábra Szerelem

Forrás: saját készítésű fotó



14. ábra Varázsfű

Forrás: saját készítésű fotó

Az akvarellrel való munka nagy kihívás azoknak, akik félnek a kontrollvesztéstől, a véletlentől, az új benyomásoktól, és mindattól, ami nem az akaratuk szerint történik. Ezért az akvarellnél indulatba jönnek, azonban többszöri használata oldja a szorongást, a merevséget.

Ujjfestés

A következő technika, amit kipróbáltak a hallgatók, az az ujjfestés volt. Ennél a technikánál már mindegyik színt lehetett használni, egyetlen megkötés az volt, hogy az alkotás során csak az ujjukat lehetett használni, vagyis bele kellett nyúlniuk a festékbe. Ebben az esetben a relaxálás után csak zenét hallgattak a hallgatók, és a zene (Liszt Ferenc: Villa d'Este szökőkútjai) hatására megjelenő érzéseket, képeket kellett megjeleníteniük. Fantasztikus alkotások születtek (15. és 16. ábra).



15. ábra Ujjfestés: Pillangók a mezőn
Forrás: saját készítésű fotó



16. ábra A fuvallat
Forrás: saját készítésű fotó

Montázs

Az utolsó technika, amivel megismerkedtek a hallgatók, a montázkészítés volt. Ennek során egy megadott témához különböző újságokból, képes újságokból kivágott képek rajzlapra ragasztásával hoztak létre egy új képet. A kivágott képek általában szimbolikusak, az alkotó számára jelentéssel bírnak. A téma a jövőkép volt, vagyis, hogyan képzelik a jövőjüket, a megszerzett óvodapedagógus diplomával mik a terveik. Ennél az alkotásnál nem relaxáltak a hallgatók, mivel elsősorban a tudatos énjüket kellett használni. Változatos alkotások születtek (17., 18. és 19. ábra).



17. ábra Jövőkép 1.
Forrás: saját készítésű fotó



18. ábra Jövőkép 2.
Forrás: saját készítésű fotó



19. ábra Jövőkép 3.

Forrás: saját készítésű fotó

Ez a technika fejleszti a külső és a belső világ közötti kapcsolatot, ezzel növeli a szociabilitást, hozzásegít a külvilág elfogadásához. Oldja a merev énhatárokat, ezzel a külvilágtól való elzárkózást. Az alkotói folyamat során az egész résszé válik, majd a rész újra egészsé, egy új egészsé, alkotó komplexebb valóságává áll össze.

Hallgatói visszajelzések

„Szerettem, hogy verseket olvasva, zenét hallgatva kellett alkotnunk, mégha néha nem is úgy sikerült, ahogy azt a fejemben elképzeltem.”

„A porpasztell annyira bevált számomra, hogy szerintem néha-néha előveszem majd, és rajzolgatok vele”

„Én sose relaxáltam még, így nekem ez újdonság volt, de tetszett. El tudtam lazulni, kikapcsolódni, bár egy idő után már nem nagyon hallottam, amit a Tanárnő mondott, mert teljesen kikapcsoltam.”

ÖSSZEFOGLALÁS

A három tanév során szerzett tapasztalatok nagyon pozitívak. Volt, akinek már maga a relaxálás nagy élmény volt, mások önmagukról kaptak új információt. Eredendően csak azt szerettem volna, hogy a hallgatók tapasztalják meg azokat az érzéseket, melyeket egy-egy technika, művészeti elem, ág „okoz”, mert akkor könnyebben el tudják dönteni, hogy a gyerekek esetében melyik technika milyen érzéseket hoz elő. Illetve, ha beépítenek egy-egy művészeti elemet a foglalkozásaikba, akkor könnyebben fogják „olvasni” a gyermek alkotását. Ezt sokan vissza is jelezték, mint tapasztalatot, de ezen túlmenően sokan érezték úgy, hogy saját magukra vonatkozóan is kaptak új ismereteket, felismeréseket.

BEFEJEZÉS

A munka folyamatában szerzett tapasztalatok alapján úgy gondolom, hogy a művészetterápiás elemeknek helye van az egyetemi oktatásban, és nagy segítséget nyújt a hallgatók önismeretében, önbizalmuk megerősítésében, és pedagógusi eszköztáruk bővítésében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Antalfai Márta (2016): *Alkotás és kibontakozás*. Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány, Budapest
- [2] Antalfai Márta és Fábiánné Harkácsi Judit (2011): Művészetten keresztül önmagunkhoz – Katarzisz Komplex Művészetterápia, *Studia Causistica* 2013. 3. /1/, 77-84. oldal

- [3] Bánhidi Mária (1984): *Kreativitás és esztétikai érték az idő ábrázolásában*. In: *Kreativitás és deviáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 14-19.
- [4] Erikson, Erik (1950). *Childhood and society*. New York, Norton. In: Charles S. Carver – Michael F. Scheier: *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, 2004
- [5] Hámori József (2006): *Az emberi agy aszimmetriái. A zenei nevelés szerepe az emberi személyiség kialakításában*. In: *Integrált művészeti nevelés az iskolában és a családban*. Szerk.: K. Udvari Katalin. Psalmus Hungaricus Művészetpedagógiai Egyesület, Budapest, 43-50.
- [6] Hárdi István (1983): *Dinamikus rajzvizsgálat*. Medicina, Budapest
- [7] Harper, Sally (2004): *A vízfestés iskolája*, Egmont, Budapest
- [8] Kodály Zoltán (1954): *A zene mindenkié*. (szerk. Szöllősy András), Zeneműkiadó, Budapest.
- [9] Pertorini Rezső és Polcz Alaine (1976): *Orvosi pszichológia a gyakorlatban*, Medicina, Budapest
- [10] Spemann, Wolf (1990): *Plastisches Gestalten*. Hildesheim-Zürich
- [11] Szőnyi Gábor (2015): *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina, Budapest.
- [12] Thomas és Chess (1977): *Temperament and personality*. In: M. Cole and S. R. Cole: *Fejlődéslélektan*, 1996, Osiris Kiadó, Budapest
- [13] Vas József Pál (2007): *A kreatív folyamat jellemzői és dimenziói: spirituális, pszichotikus és szomatikus* (kézirat)
- [14] Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest
- [15] Wieland, Elke-Kessler és Wolfgang (2005): *Plastisches Gestalten in der Kunsttherapie*. Ton, Gips, Holz, Stein Techniken, Methoden, Einsatzmöglichkeiten. Verlag Modernes, Lernen-Dortmund

PROJEKTEK AZ SZTE MŰVÉSZETTEL AZ OKTATÁSÉRT KUTATÓCSOPORTJÁBAN

Emőke VARGA ¹

ABSTRACT

PROJECTS IN THE ART FOR EDUCATION RESEARCH GROUP OF THE SZTE

This study presents the history and achievements of the cultural, artistic and scientific programmes of the intellectual community of researchers, teachers, educators and students at the University of Szeged, which has been operating for fifteen years. The session will focus on two questions in the context of the key themes of art, culture and teacher education and talent management: (1) How can the joint teacher-student research methodological principles be used to expand the higher education curriculum for the arts education of young children, especially in the communicative forms of picture and digital book storytelling? (2) Under what conditions will the artistic phenomena experienced through the empirical research coordinated in the workshop inspire the talented students of the group to further research?

KEYWORDS

research group, art education, picture and interactive book, teacher training, talent management

BEVEZETŐ

A téma indoklása

A Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport (MűOK) 2009-ben alakult meg a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán, a magyarországi felsőoktatási praxisban nem vagy csak részben perspektivált művészet- és tudományközi kérdésekkel foglalkozik. Hogy története, illetve az arculatát meghatározó – a konferencia szűkebb szempontrendszerére utaló terminológiában fogalmazva – új metodikai „kongruenciái” keresésének a folyamata miért tarthat számot az anyaintézmény keretein kívül is a szakmai figyelemre, úgy véljük, a következőkkel indokolható. Egyrészt a kutatócsoport a művészetek közvetítésében a – nem csak hazai keretek közt népszerűsített – ún. kiterjesztett vagy harmadik generációs egyetemi modellnek megfelelő, egyéni és szervezeti szintű tudástranszfer megvalósítására és flexibilis módszerek kidolgozására törekszik, másrészt a megvalósítással kapcsolatos eredményei, az utóbbi években túlmutattak az anyaintézmény határain.

A kutatócsoport szerkezeti felépítése, célkitűzései

A MűOK célkitűzései alapvetően tehát a következő tématerületek kutatására irányulnak: milyen módon, a közös oktatói-hallgatói kutatások milyen metodikai elvei mentén és milyen kutatási problémák, (rész)kérdések tematizálásával bővíthető ki (1) a kisgyermekek digitális művészeti nevelésére, valamint (2) a képeskönyves mesélés kommunikációs formáira vonatkozó tananyag. E kibővítés, a különböző típusú intézményi (egyetemi, egyetemközi és a

¹ Dr. habil. Varga Emőke, tanszékvezető főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, e-mail: magonyne.varga.emoke@szte.hu

piaci szereplőkkel való mátrix-szerű) együttműködés célja továbbá, hogy a leendő pedagógusok majdani, a mindennapi gyakorlatba beágyazott, hasznossági és célracionális megfontolások alá rendelt tevékenységeiben minél több szerepe legyen az esztétikai szempontoknak. Pedagógiai praxisukban legyen szerepe a művészet expanziójának; a közös művészeti tevékenységben rejlő társadalom- és közösségformáló, szociális erő felfedezésének.

A kutatócsoport tagságát elsősorban óvodapedagógus, valamint tanító, szociálpedagógus és rajztanár szakos hallgatók, továbbá az egyetem (elsősorban a kar) oktatói és kutatói, valamint pedagógusok alkotják. A megalakulás időpontjában a 20 főt még alig meghaladó létszám a későbbiekben folyamatosan változott, az első, a 2010 tavaszán megrendezett, az országos média által is figyelemmel kísért művészeti és tudománypromóciós program, a MedvEst sikere ugyanis hamarosan hozzájárult a tagság összetételének komplexebbé válásához, létszámának bővüléséhez. Ugyanakkor már a kezdetekkor is látható volt, hogy a fenntarthatóságnak az oktatói jelenlét kontinuitása, valamint (legalább részlegesen) a hallgatói tagság alumni rendszerben történő megtartani tudása a záloga. Ez utóbbi azért is fontos, mert a 3–5 éves, de különösen a hároméves alapképzésben részt vevő hallgatók számára az ismeretszerzés és -átadás tekintetében felhasználható hasznos idő, rendkívül rövid. A diplomás pedagógusként vállalt „meghosszabbított” tagság viszont nemcsak az információcsere természetes átadásához teremti meg a feltételt, de mint példa, az új hallgatói státusú tagokra is ösztönzőleg hathat.

Az elnökből, az alelnökből és a titkárból álló vezetőség a tagok számára előkészíti a projekteket, koordinálja és promotálja a programokat, a tehetséges hallgatók számára szakmai-tudományosa és művészeti szereplések lehetőségét biztosítja (ehhez tagsági könyvet és igazolásokat állít ki, saját weboldalon keresztül publicitást biztosít (www.muok.ucoz.hu)).

A MűOK projektjeit a JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézete, valamint, pályázati lehetőségek felkínálásával, a kari Tudományos Pályázatok Bizottsága több alkalommal támogatta.

A MűOK létrejöttének okai

Az első ok, amely a kutatócsoport létrejöttéhez, formálódásához, majd végsősoron mátrix-jellegének kialakulásához, azaz a tudástranszfer – saját keretek közt megvalósított – metodikájának kidolgozásához vezetett el, a következő tényezőkkel van összefüggésben: az egyetemi intézményi struktúra (az elmúlt két évtizedben tapasztalható) megváltozása, az oktatói-kutatói szerepkörök és feladatok módosulása, az új jellemzőket mutató, a fogyasztói társadalom elvárásaihoz igazodó hallgatói mentalitás kialakulása.

Intézményi keretek és ezek változásai

A hazai osztatlan tanárképzés megszüntetését követően, 2007-ben a Szegedi Tudományegyetem Pedagógusképző Karán több szaktanszék működése vált lehetetlenné, ezzel együtt szükségszerűvé a kar szervezeti átalakítása. A művészeti oktatás, az irodalmi, a zenei, a vizuális művészeti nevelésre történő felkészítés már csak új intézményi keretek között folytatható tovább. Az intézetek, köztük a Tanító- és Óvóképző Intézet (TÓKI, jelenleg Alkalmazott Pedagógiai Intézet, API), valamint a Művészeti Intézet struktúrájának kialakításának újdonságai (a tanszékek és szakcsoportok létrehozásától a tantárgyi szerkezet kimunkálásán át az elméleti és gyakorlati képzési elvek kialakításáig, a személyi feltételek megteremtéséig), valamint művészet- és tudományközi elveken alapuló oktatási gyakorlata okán, kedvező feltételeket kínált az önszerveződő kutatócsoportok és műhelyek létrejöttéhez. Ezek a szerveződések ugyanis – mivel jellegükből kifolyólag az aktuális oktatói-hallgatói elvárásnak, kérdésfelvetéseknek, érdeklődési irányoknak stb. megfelelően, tehát viszonylag szabadon strukturálódhattak (programjaik tematikáját és metodikáját nem kötötte merev szabályrendszer) – csök-

kenteni tudták a korábbi oktatási szerkezet kényszerű felszámolása, valamint az új társadalmi és oktatáspolitikai elvárások következtében keletkező diverzitást.

Az oktatói feladatokat érintő változások

A felhalmozódott és 2007-től hasznosítatlanná vált szellemi tőke és tapasztalat egyéni oktatói szinten is indokolttá tette a még bejáratlan elméleti és praktikus területek feltérképezését, majd a tudástranszfer előkészítését és megkezdését, ezzel együtt az intézményi résztvevők közti kapcsolatok megújítását. Egyébiránt e folyamatot a TÓKI óvópedagógus és tanító szakjának képzési alapelvei – melyek a különböző tudomány- és művészeti területek közti komplexitásra épülnek –, eleve indukálták is, a más-más diszciplína és művészeti ág oktatásában érdekelt intézményi képviselők közös, tanórán kívül megvalósított projektekben kezdtek el együttműködni. A kényszerhelyzet szülte oktatói szituatizáltság indirekt következményeként könnyvelhető el tehát az oktatók önfejlesztési tevékenysége és fokozódó emberi-tőke beruházása, melynek részét képezi a tanórán kívüli műhely- és kutatómunka. A MűOK-ban az énekzene, a képzőművészet, az irodalom, a pedagógia, a matematika, a filozófia, a biológia tudományterületeit művelő oktatók kerültek az intézményi struktúra különböző szintjeinek képviselőivel kialakított alkalmi, önszerveződésen alapuló munkakapcsolatba. Számszerűsítve: 2010-2024-ben, 26 program keretében, 57 fő oktató-kutató vett részt közös projektekben, e létszámon belül 24 fő a Szegedi Tudományegyetem, 16 fő más felsőoktatási intézmény oktatójaként (Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Pázmány Péter Tudományegyetem, Pannon Egyetem, Kecskeméti Főiskola, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem) és 17 fő kulturális intézmények képviselőjeként.

A hallgatók integrálásának feladatait érintő változások

A Szegedi Tudományegyetem mint harmadik generációs egyetem működésére is jellemző piacosodás következménye az, hogy az intézménynek és dolgozóinak egyre több, az üzleti világ működését jellemző módszert kell alkalmaznia a hallgatók toborzásához, intézménybe vonzásához. (A kérdéssel kapcsolatban általános összefüggéseket fogalmaz meg Petőné (2014).) A minőség rovására menő mennyiségi elv, az eltömegesedés pedig nem kedvez a műhelyek működtetésének. A művészeteket közvetítő, a tanórán kívüli, a szabadidő „rovására” megvalósuló programok ma már csak a legelhivatottabb hallgatók számára vonzóak, hiszen a részvételnek nincsen kézzelfogható és azonnali haszna, ráadásul a kutatói vagy közvetítői munka idő- és energiaigényes is. Még egy bő évtized (2009-2024) viszonylatában is tapasztalható, hogy a legelső, a jelentős létszámú hallgatói kollektívától elinduló kezdeményezések – melyek célja a jó közösség megteremtése, a tudás megszerzése, a szak presztízsének növelése volt – egyre inkább elhalnak, az idealizmust felváltja a pragmatizmus. És bár egy kutatócsoport vagy művészetközvetítő műhely ügye sohasem volt a tömegek ügye, egy hallgatók, oktatók, kutatók együttműködésén alapuló szervezet, mint a MűOK, folyamatos működését ma már nem az „alulról” szerveződés, hanem vagy az oktatói-hallgatói interperszonális kapcsolat biztosítja (amennyiben ez elég dinamikus) vagy ösztöndíjak elnyerésére irányuló kreditszerzési cél, illetve szakdolgozat (elő)képzésére irányuló szándékok és tervek (pl. empirikus kutatásokban való részvétel).

Összességében a műhely saját keretein belül legkorábban megtapasztalhatóvá vált „inkongruenciát” egyrésztől tehát a tágabb kulturális jellemzők, ezen belül a felsőoktatás tömegessé válása eredményezte, másrésztől viszont, 2013–2018 közt, belső intézményi eredők is: elsősorban azok a vezetői rendelkezések, melyek a humán erőforrás bővítésére és az intézmény belső strukturálódási folyamataira vonatkoztak. Ebben az időszakban kevésbé volt

kontrollált például az, hogy egy szervezeti egységen belül egészséges-e a hallgatói létszám és a műhelyek számának aránya. Miközben ugyanis egyrésztől örvendetes volt, hogy két-három éven belül további hat frissen szerveződött kutatócsoport kezdhette meg a működését az 500-600 főt számláló intézeten (TÓKI) belül, és ez, kezdetben legalábbis, „pezsdítően” hatott az oktatók és a hallgatók szakmai működésére egyaránt, azon közben a humán erőforrás működése, a szakmai-pedagógiai célok kevésbé kerültek vezetői kontroll alá. Mivel a hallgatói „felvevő piac” rövidesen egyébként is túlzottan szűkösnek bizonyult, a kezdeményezések egy-két szakmai rendezvény megszervezése után elhaltak. (A háttérben gyakran játszott szerepet a műhelyt vezető oktató szakmai motiváltságának gyengülése vagy oktatói státuszának megszűnése.) Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a MűOK-ot is érintő elaprózódási veszélynek egy ideig ellen tudott tartani az a tantárgyi követelményrendszerre vonatkozó koncepció, mely lehetővé tette a tanszéki-intézeti empirikus kutatások szabadon választható kurzusok keretében történő integrálását. Ez a kétségtelenül kényelmet és konszenzust biztosító megoldás különösen azokban az években volt eredményes, amikor a szabadon választható tantárgyakat szűkebb intézeti és nem „bő” összegyűjtési kínálatból választhatták ki a hallgatók.

A MűOK viszonylatában egy példa: 2014-től a hallgatók a *Pedagógiai kommunikációs készségfejlesztés* című kurzus tanóráin ismerhették meg és próbálhatták ki a gyakorlatban is a nemzetközi piacon akkor még csak néhány éve, a hazai piacon pedig csak egy évvel korábban megjelent, innovatív meseközvetítési módként elismert alkalmazástípus, az interaktív mesekönyv használatát. A vonatkozó elméleti kérdéseket – az adott kurzus tematikus perspektíváinak megfelelően – a *Művészettel az oktatásért* és a *Képeskönyvkutatás* kurzus tanórái is tárgyalták. E szabadon választható tantárgyak – a nyomtatott és a digitális könyves meseközvetítés különbségeinek feltérképezése mellett – célul tűzték ki az óvodai foglalkozások során szerzett, a gyermekek interaktív és képeskönyves meseélményeivel kapcsolatos adatfelvételek, interjúk és mérési tapasztalatok feldolgozását is.

Nyilvánvaló, hogy a tematikákban követelményként megjelenített feladatok, majd ezek elvégzésének rendszeres számonkérése, rövid távon kiszámíthatóbbá tette a kutatócsoportok munkáját, ugyanakkor az is nyilvánvaló volt, hogy mind az oktatói, mind a hallgatói, a műhelyek működésének lényegét adó autonómiát korlátozta.

Bár az eredeti szándék szerint éppen a tanórán kívüli hallgatói-oktatói műhelymunka lényegét kívánta megőrizni egy kari, azaz egy magasabb szervezeti szinten létrehozott, a JGYPK-n működő műhelyeket és kutatócsoportokat tömöríteni kívánó szakkollégiumi „erőszervezet”, valójában, érdemi oktatói érdeklődés híján, célját nem tudta betölteni, néhány éven belül, intézeti és tanszéki keretek közé szorult vissza.

Az intézeti-tanszéki vezetési elvek, melyek tehát intézményesítették a tanórán kívüli műhelymunka és a hivatalos tanórák feladatvégzésének párhuzamosságát, a két platform szabad átjárását, továbbá propagálták a tanórán kívüli szakmai és kutatómunkát, rövid távon segítettek megakadályozni a MűOK önszerveződési folyamatainak lelassulását. Hosszú távon ugyanakkor mindez, nemcsak az ez idő alatt is érvényesülő elaprózódás okozta elszívó hatás és a műhelyek vezetői közti konkurencia harc miatt nem jelenthetett megoldást, de azért sem, mert pusztán elfedte, de orvosolni nem tudta a hallgatói mentalitásban is megmutatkozó szociális eredők következményeit (lásd a kitarás, a szakmai kíváncsiság, a motiváltság gyengülését).

Az említett oktatási és kulturális folyamatok következtében megváltozott gondolkodás, a hallgatói szemléletet is átformáló új értékrend az online oktatásra történő kényszerű áttéréssel jutott el ahhoz a ponthoz, melyet a kutatócsoport történetében paradigmaváltásként értékelhetünk. A korábban magától értetődőnek tűnő projektszervezési stratégiák átalakítása vált szükségessé. Az elsődleges feladatot, illetve a problémát nem elsősorban a leg-

megfelelőbb digitális platformok megtalálása vagy a közös munkaidő megszervezése jelentette, hanem több esetben is, a tagok pandémia általi egészségügyi érintettsége, valamint a kutatócsoportba történő új tagok bevonásához szükséges propagandisztikus eszközök elégtelensége. Míg ugyanis az egyetemi oktatók és kutatók projektbe integrálása a helyzethez képest gördülékenynek bizonyult, azon közben a hallgatói információátadási folyamatok diffúzzá és szakadozottá váltak. A jelenléti munkaformákat csak ideig-óráig lehetővé tevő szemeszterek számának emelkedése együtt járt a tagság folytonosságára és megújítására irányuló egyéni tervek, általában is az egyéni szakmai ambíciók kiteljesítésére irányuló törekvések elhalásával.

Mindennek ellenére, bár csak néhányan (4 fő), de egy országos hatókörű, több egyetem kutatóinak közreműködésével megvalósított online konferencián (Tabu a gyermekirodalomban, 2021) vettek részt a MűOK hallgatói képviselői. Szereplésüket a média (rádió, online sajtó) eredményesnek és figyelemre méltónak tartotta (Gődény, 2022).

Megújult tagsággal és új kutatói tervekkel 2022 tavaszán kezdte meg történetének új korszakát a MűOK. Kétségtelen, a tagok motiválása ma több praktikus mozzanatot kell, hogy tartalmazzon, mint korábban, és a kutatócsoport vezetőségének elveit, ma talán még inkább, mint a kezdetekkor, az oktatói elhivatottság, a jó stratégia és a kitartás kell, hogy jellemezze. Kétségtelen továbbá, hogy a pedagógiai motiváció eredménye a hallgatók kisebb körére (elsősorban óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók) és alacsonyabb létszámra (15-20 fő) terjed ki. Ugyanakkor új jelenségként könyvelhető el az, hogy a közös feladatokba való bevonódottság mértéke, a célokkal való azonosulni tudás intenzívebbé vált, a „jelenléti formák” régi (pl. részvétel strukturált tartalmú megbeszéléseken) és új formáinak (pl. közös videókészítések, tv-riportok alanyaiként való megnyilatkozások) kipróbálási lehetősége a kutatócsoport tagjaira ösztönzőleg hat. Az eredmények legalábbis – egy 2022-ben megvalósított művészeti program (*Kész csoda!*) és egy Pilinszky János illusztrált meséinek hatását vizsgáló gyermekkönyv-kutatási projekt – a munkában való hallgatói elmélyültséget látszanak bizonyítani. A 2023-2024-ben folytatott silent book-kutatások pedig egy kvázi-szeparatív működés életképességének kipróbálására is alkalmat adtak: a hallgatók kisebb csoportokban, egy-egy választott vizsgálati helyszínhez (óvodai intézményhez) kötődve, a vizsgálat tárgyául megjelölt silent bookra vonatkozó, csak az adott csoportban érvényesített kérdéssort fejlesztve, végeztek kutatást.

Szám adatokkal összegezve az eddigieket: 2010 óta a MűOK művészeti-tudományos programjaiban egyéni szereplőként több, mint 500 fő vett részt, csoportos (mozgásművészeti előadásban) további 100 fő, a diploma megszerzése után aktív szerepet vállalt 14 fő pedagógus.

MűOK-projektek

A komplex művészeti nevelés elméletének terminológiájában fogalmazva az elmúlt több, mint egy évtized kulturális-művészeti programjai a MűOK-ban elsősorban az „összművészeti rendszer”, míg a művészeti értékek befogadási folyamatát vizsgáló művészeti- és tudományközi kutatások az „egygyökerűség” elvére épültek.

Az „összművészeti rendszer” elve – művészeti programok

A művészeti ágak (képzőművészet, zene, tánc, irodalom, építészet stb.) átjárhatóságának elvére építő teoretikus hagyomány szerint a világ érzéki alapú megismerése egyrészt a konvergencia, azaz a médiumok és jelrendszerek közti átfedés révén, másrészt a komplexitás, a művészetek referenciaterületeinek egymást kiegészítő viszonya révén valósul

meg (Skrapits, 2014)². A műhelynek azok a tematikus programjai, melyek egy-egy jól körülhatárolható kérdés vagy egy egyetemes művészeti szimbólum többszemponútú bemutatását tűzték ki célul, lényegében ennek az elvnek a mentén strukturálódtak. 2009 és 2024 közt, a 26 alkalomból 7 alkalommal, mozgásművészeti, zenei (énekes és hangszeres), irodalmi, báb- és képzőművészeti (álló- és mozgóképi) elemek felhasználásával összesen több, mint 300 résztvevő közreműködésével, alkalmanként 80-100 fős közönség előtt mutatta be a csoport a medve, a fa, az ötös szám és a fény szimbolikája és kultúrtörténete köré szervezett programokat. Az előadók a SZTE JGYPK hallgatói, valamint a Tanító- és Óvóképző Intézet, a Művészeti Intézet, a SZTE Bölcsészettudományi Kar, a Pázmány Péter Tudományegyetem, a Kecskeméti Főiskola oktatói voltak (1. táblázat).

1. táblázat: *Kulturális és művészeti programok a SZTE JGYPK Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportjában, 2010–2024.*

időpont	rendezvény címe	meghívott előadó által képviselt intézmény
2010. március 9.	MedvEst	-
2010 ősze	Fa-art fotópályázat	SZTE BTK
2010. október 20.	Fa-art kulturális est	SZTE BTK
2012 áprilisa	Éjszakai tölgyfa – kiállítás gyermekek és a Művészeti Intézet hallgatóinak illusztrációiból	-
2013. március 26.	Mi a MűOK?	-
2014. november 5.	5-let(T) Az ötéves Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport művészeti-tudományos estje	SZTE JGYPK TÓKI Játékos Matematika Kutatócsoport
2015. szeptember 29.	Fény és árnyék. A Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport művészeti estje	SZTE JGYPK TÓKI Játékos Matematika Kutatócsoport
2016. március 22.	Család a tündérmesékben. Dr. Bárdos József könyvbemutatója	Kecskeméti Főiskola
2018. február 27.	Mese, mese, már ma. A MűOK vendége Dr. Bárdos József	Kecskeméti Főiskola
2018. december 4.	A könyvek életre kelnek - Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a BOOKR Kids alkalmazásaival. Könyvbemutató	BOOKR Kids Kft. ELTE
2021. november 5., 28.	A Tabu a gyermekirodalomban című tanulmánykötet bemutatói	Károly Gáspár Református Egyetem Eszterházy Károly

² Gazdagon példázza az összművészeti alkotásokat Agáta Csehiová és Anita Tóth-Bakos legutóbb megjelent kötete (Csehiová & Tóth-Bakos, 2022).

	Budapesten és Szegeden	Katolikus Egyetem ELTE Magyar Népmesekincstár Mesepedagógia Műhely Magyar Gyermekirodalmi Intézet
2022. március 29.	Kész csoda! Verses összeállítás a Csodaceruza magazin irodalmi anyagából	Szegedi ÓVI Vedres Utcai Tagóvodája
2023. április 18.	Öregek a mesékben. A MűOK vendége Dr. Bárdos József Professor Emeritus	Neumann János Egyetem

Forrás: szerző

Példaként kiemelve az „összművészeti” koncepciók közül a MedvEst című, legelső MűOK-rendezvényt, ennek értékkepző ereje egyrészt, a személyiséget tekintve, a státusok (hallgató, pedagógus, oktató, művész), másrészt a képviselt művészeti (rész)területek és közvetítési módok (fagott- és gitárzene, zongorajáték, szcenikus mondókák, vers- és mese-mondás, játék-kiállítás) sokféleségében rejlett. A több hónapon keresztül tartó felkészülési idő módot adott a tagságnak a különböző művészeti alkotások hatásmechanizmusának megismerésére, a saját előadói, szervezői, kommunikációs, szociális stb. képességek kipróbálására, fejlesztésére. A legutóbb megszervezett, a rendszerváltozás után a gyermekirodalom hazai emancipálásában jelentős szerepet vállaló Csodaceruza magazin évfordulós ünnepségén az összművészeti projekt korosztályos „kiterjesztésére” tett kísérletet a kutatócsoport, annyiban legalábbis, hogy a magazin szöveg- és képanyagának célközönségre gyakorolt hatását nemcsak empirikus kutatási eszközökkel mérte, de ezek prezentálásnak is teret adott: az oktatók és a hallgatók egy kisgyermekkel közösen megvalósított műsor keretében mutattak be verseket, meséket és illusztrációkat.

Az „egygyökerűség” elve – kutatási programok

A Németh László és Kodály Zoltán nevéhez kapcsolt „egygyökerűség” művészetpedagógiai elvének lényege a különböző művészeti ágak és diszciplínák viszonyrendszerének, a köztük lévő analógiák, kapcsolódási pontok és közös mintázatok felfedez(tet)ése (Skrapits, 2014). E koncepció mellett fontosnak tartva azt a jelenkor művészettudományos gondolkodását meghatározó álláspontot is, miszerint tudomány és művészet nem egymástól független, nem is egymással ellentétes, hanem korrelatív fogalmak, és velük az emberi megismerés különböző aspektusai írhatók le (Marosi, 2007), a MűOK a vonatkozó és profiljához illeszkedő vizuális-irodalmi műfajok közül a képeskönyvet és az interaktív mesekönyvet állította kvalitatív és empirikus vizsgálatainak középpontjába. A ma is folyamatos kutatások két szempontból innovatívak: témájukat és módszereiket illetően. A harmadik évezred első évtizedében a hazai irodalomtudományban emancipálatlan gyerekirodalom-kutatás, ezen belül a képeskönyv-kutatás jónéhány alapkérdése ugyanis tematizálatlan vagy tisztázatlan volt, a képeskönyv műfaj nemcsak általános elméleti, de a befogadás folyamatának empiriája (a kortárs illusztrációk, valamint a vers- és meseszövegek művészi hatásának) szempontjából is feltérképezetlen. Ez a hiány inspirálta a 2012-ben megkezdett adatfelvételeket, amelyek során a felhasznált kérdőívek pilot jellegűek voltak (a kvalitatív kutatási módszernek megfelelően körkörös szerkesztettek és az eredmények tükrében alteráltak), céljuk az esztétikai-poétikai jellemzők kisgyermek befogadókra, valamint a könyvek közvetítőire (a pedagógusokra és a szülőkre)

gyakorolt hatásának feltérképezése volt. Az eredményeket három, a Magyar Gyermekirodalmi Intézettel együttműködésben megrendezett hallgatói konferencia előadás-sorozata foglalta össze (2. táblázat).

A képes- és illusztrált könyvet digitálisan kiterjesztő, a gyermekirodalmat új platformra helyező, sőt forradalmasító műfajhoz, az interaktív mesekönyvhöz kapcsolódó kutatásokat magyarországi viszonylatban a legelsőként számon tartott – interaktív könyv, *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*-adaptációt tesztelte. A mintegy 200 óvodás és kisiskolás korú alany körében végzett kutatás adatfelvételeinek célja az Arany László-i mese digitális feldolgozásának kisgyermek felhasználókra gyakorolt hatása, valamint a nyomtatott képeskönyv-variációk befogadási folyamata jellemzőinek összevetése volt. A méréseket a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem fejlesztőivel, a Kreatív Technológia Laborral együttműködésben végeztük, az eredményeket a Torinói Egyetemen megrendezett, irodalom és média összefüggéseinek kérdéseit tematizáló IGEL konferencián, valamint az országos hatókörű szegedi App-nap programsorozatában mutattuk be (Ruttkay & Varga, 2014; App-nap, 2014).

2013-2014-ben a műhely az egyik első magyar nyelvű – a kutatási programmal kísért alkalmazások közt pedig a legelsőként számon tartott – interaktív könyv, *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*-adaptációt tesztelte. A mintegy 200 óvodás és kisiskolás korú alany körében végzett kutatás adatfelvételeinek célja az Arany László-i mese digitális feldolgozásának kisgyermek felhasználókra gyakorolt hatása, valamint a nyomtatott képeskönyv-variációk befogadási folyamata jellemzőinek összevetése volt. A méréseket a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem fejlesztőivel, a Kreatív Technológia Laborral együttműködésben végeztük, az eredményeket a Torinói Egyetemen megrendezett, irodalom és média összefüggéseinek kérdéseit tematizáló IGEL konferencián, valamint az országos hatókörű szegedi App-nap programsorozatában mutattuk be (Ruttkay & Varga, 2014; App-nap, 2014).

2014-2015-ben egy közismert Aesopus-mese, *A tücsök és a hangya* képeskönyv-variációinak, valamint a nemzetközi felhasználói piacon ismert alkalmazások, a TabTale és a Clue Pop The Ant and the Grasshopper-interaktív mesekönyveinek felhasználói tapasztalatait mérte a MűOK. A fontosabb témák a következők voltak: Az előzetes szövegismeret és a felhasználói tapasztalat különbségei; Prioritások az álló- és a mozgóképi elemek érzékelési folyamatában; Előnyök és hátrányok: a mesei adaptációk esztétikai hatása a 3-8 éves korú gyerekekre, a tanulásban akadályozott kisiskolásokra és hármaskörűkre; Az óvó- és a szociálpedagógus, valamint a tanító szakos hallgatók mint közvetítők tetszési indexe. A felsorolt témák kutatását 35 fő folyamatos közreműködésével, több hónapon át folytatták a műhely tagjai, az eredményeket hallgatói előadások összegezték A Kicsi, a Szorgos és a Lusta: Előadásorozat a Kiskakas gyémánt félkrajcárja, valamint A tücsök és a hangya interaktív könyves adaptációinak empirikus kutatásairól című konferencián (A Kicsi, a Szorgos és a Lusta, 2015).

2016-tól a MűOK-kutatások célja az ún. aktív-transzformatív részvételt feltételező fejlesztések, azaz olyan alkalmazások vizsgálata, amelyek korábban nyomtatásban már megjelent képeskönyveket adaptálnak multimediális környezetbe. Ezek a legnagyobb közép-kelet-európai startup céggel, a BOOKR Kids-szel folyamatos kapcsolatban zajló adatfelvételek az utóbbi évben jelentős szakmai, és szociális vonatkozásban is értékelhető eredményeket hoztak a MűOK-nak. Az együttműködés, amelynek tematikusan az alkalmazások nyelvi és képi jellemzőinek, így a készségfejlesztési, kommunikációs, befogadáselméleti kérdések mellett a művészeti-esztétikai értékek vizsgálata és közvetítése is célja – a maga keretei között – példázza a „kiterjesztett egyetemek” ún. tudástranzfer folyamatait. Az Ertzkowitz névéhez köthető, az új típusú intézményi működés lényegét modelláló Triple Helix koncepció szerint ugyanis az egyetemi-tudományos, a gazdasági és a kormányzati szervek három résztvevő kapcsolatán keresztül alkot az egyetem komplex innovációs faktort. Mátixszerűvé válik: a kutatóknak és oktatóknak átjárása van a fejlesztő központokba, lehetőség nyílik a hallgatók bevonására mind a kutatásba, mind az innovációk gazdasági alkalmazásaiba (Rámháp, 2017). A műhely tevékenységei vonatkozásában ez azt jelentette, hogy 2016–2020 közt a BOOKR

Kids szakmai szempontból a MűOK adatfelvételei és a műhellyel kapcsolatban álló szakértők véleménye alapján adott publicitást a saját pedagógiai fejlesztéseinek, a közös munkát kutatókódok, személyi státusz (gyakornoki munka) felkínálásával, workshopok szervezésével biztosította. A modell harmadik, kormányzati szervként megnevezett szereplőjének feladatkörét pedig a hivatalos oktatáspolitikai programot képviselő Digitális Jólétprogram látta el, mely 2017-2019 közt pályázati kerettel támogatta a cég és a SZTE által közösen indított, a JGYPK által akkreditált *Az interaktív könyv. Olvasás- és szövegértés-fejlesztés a BOOKR Kids digitális könyveivel* című. 30 órás pedagógus-továbbképzési tanfolyamot.

2. táblázat: *Művészet- és tudományközi kutatások a Szegedi Tudományegyetem Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportjában, 2010–2024.*

időpont	rendezvény címe	társszervező/ meghívott előadó által képviselt intézmény
2011. május 10.	I. K ³ – képes-könyv-kritika	-
2011. október 27.	Tehetséggondozás az alsó tagozatban	társszervező: Vasvári Pál Általános Iskola, Székesfehérvár meghívott előadó által képviselt intézmény: Vasvári Pál Általános Iskola, Székesfehérvár Pannon Egyetem
2012. április 27.	A Fa: fa-ábrázolások a művészetekben	meghívott előadó által képviselt intézmény: Pázmány Péter Katolikus Egyetem
2013. április 24.	II. K ³ – képes-könyv-kultúra	társszervező: SZTE JGYPK TÓKI Játékos Matematika Kutatócsoport
2014. április 15.	App-nap. Az interaktív mesekönyv	társszervező: MOME Kreatív Technológia Labor meghívott előadó által képviselt intézmény: MOME Kreatív Technológia Labor Magyar Gyermekirodalmi Intézet ELTE TÓK Kecskeméti Főiskola
2015. május 6.	A Kicsi, a Szorgos és a Lusta. Előadássorozat a Kiskakas gyémánt félkrajcárja, valamint A tücsök és a hangya interaktív könyves adaptációinak empirikus kutatásairól	-

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

<i>2015. szeptember 24.</i>	Az interaktív könyvek empirikus kutatásai a Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportban. Előadások a Kutató hallgatók éjszakáján	-
<i>2016. november 15.</i>	III. K ³ – képes-könyv-kutatás	-
<i>2017. május 9.</i>	Ki látott, ki hallott? Előadás-sorozat a Móra Kiadó - BOOKR KIDS elektronikus könyveinek empirikus kutatásairól	társzervező: BOOKR Kids Kft. meghívott előadó által képviselt intézmény: BOOKR Kids Kft.
<i>2021. május 14–15.</i>	Tabu a gyermekirodalomban. Online konferencia	meghívott előadó által képviselt intézmény: Neumann János Egyetem Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Népmesekincstár Mesepedagógia Műhely Magyar Gyermekirodalmi Intézet Szegedi Tudományegyetem BTK Debreceni Református Hit-tudományi Egyetem Pompás Napok Egyesület Újvidéki Egyetem Zombori Tanítóképző Kar Magyar Képzőművészeti Egyetem Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
<i>2022. március 29.</i>	Kész csoda! Beszélgetés Csodacerua magazin főszerkesztőjével, valamint a 3-6 éves gyermekekkel készített interjúk bemutatása	meghívott előadó által képviselt intézmény: Csodacerua Szerkesztősége Szegedi ÓVI Vedres Utcai Tagóvodája
<i>2022. május 11.</i>	Pilinszky-mesék 0–99 éveseknek. A Pilininszky-mesék empirikus kutatásainak bemutatása; kerekasztal-beszélgetés Pilinszky-kutatókkal	MTA BTK Irodalomtudományi Intézet Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szegedi Tudományegyetem BTK Solis Consort Régizenei Műhely Szegedi ÓVI Vedres Utcai Óvodája

		Szegedi Tudományegyetem Napközi Otthonos Óvodája
2022 – 2024.	Silent book -kutatások	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pázmány Péter Katolikus Egyetem ELTE Szegedi Tudományegyetem BTK Bródy Sándor Könyvtár Csimota Kiadó Pagony Kiadó Cerkabella Kiadó Szegedi ÓVI tagóvodái Szegedi Tudományegyetem Napközi Otthonos Óvodája

Forrás: szerző

A 2017-ben az esettanulmányok eredményeit bemutató, *Ki látott, ki hallott?* című konferencián a fejlesztők, a kutatók, a műhely óvoda- és szociálpedagógus szakos hallgatói, valamint – alumni program keretében – friss diplomás pedagógusok közösen tartottak előadásokat a digitalizált, interaktív könyvbe transzponált, kortárs irodalmi és képzőművészeti (illusztrációs) alkotások hatásáról, kommunikációs jellemzőiről (például: *Tetűmese, Ki ette meg a málnát?, Mesélek a Zöld disznóról, Terka a világ körül*) (Ki látott, ki hallott, 2017). Néhány tárgyalt téma: az interakcióra motiválás feltételei; akusztikai és képi közvetítés; az „elmélyült olvasás” kérdése; képeskönyv és interaktív könyv. Az előadások szerkesztett változata helyet kapott az interaktív könyvek oktatási-nevelési folyamatban történő felhasználását Magyarországon először tematizáló, *A könyvek életre kelnek: Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a Bookr Kids alkalmazásaival* című kötetben. A MűOK hallgató státusú, a JGYPK óvoda- és szociálpedagógus szakos (tanulmányaikat még folytató, illetve már diplomát szerzett) tagjai a harmadik fejezet hat tanulmányát írták (Boldog et al., 2018. 78–106. old), közülük többen közreműködtek a kötet kari bemutatóján is (A könyvek életre kelnek, 2018). A művészeti (álló- és mozgóképi, irodalmi) értékeknek az „egygyökerűség” tradicionális elve mentén, ám új és flexibilis módszerekkel történő kutatása hasznosságát több hazai platform is elismerte (lásd többek közt Nem akárcik mondják, 2017; Tóth, 2018; Kocsis, 2018; Fehérváry-Ménes, 2022).

Kortárs gyermekkönyvek szövegeit és illusztrációit vizsgálta a MűOK 2021-ben megvalósított, a gyermekirodalmi tabutémákat feltérképező projektje, mely kapcsolódott a SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszéke által szervezett online konferencia témájához (Tabu a gyermekirodalomban, 2021). A kutatócsoport elsőéves óvodapedagógus szakos hallgató tagjai a következő kérdések online kérdőíves módszerrel történő (kismintás) feltérképezésére vállalkoztak: milyen téma „nem való” egy gyerekkönyvbe, és e kérdés milyen kritériumok mentén vizsgálható, továbbá a válaszadást mennyiben határozza meg a szociális háttér; van-e különbség a pedagógusok és a pedagógusi hivatást nem gyakorló alanyok válaszai közt, elsősorban a halál, a gyász, a háború, a felvilágosítás, a betegség, a fogyatékosság, a fekete-pedagógia közvetíthetőségének kérdése tekintetében. A konferenciát és az előadások szerkesztett változataiból készült kötet (Varga et al., 2021) megjelenését a téma iránt érdeklődő olvasók és a szűkebb szakmai közönség is elismeréssel fogadta (Gökhan & Pataki, 2021).

2022–2024-ben a műhely illusztrációs és képeskönyv-kutatásai, a szöveg-kép arányok tekintetében lényegében a skála két végpontjának vizsgálatára irányultak. Míg ugyanis a komplex költői képek és összetett nyelvhasználat jellemezte Pilinszky-mesék és illusztrációik kisgyermek befogadókra gyakorolt hatásának 2022-ben folytatott vizsgálata (természeteszerűleg) szövegközpontú volt, addig a 2023-2024-ben megvalósított silent book-kutatások a képre fókuszáltak, a képi narráció kiépülése feltételeit vizsgálták. Az első eredményeket a kutatócsoport vezetője országos fórumon mutatta be (Varga, 2023), a legutóbbi adatfelvételek megfigyeléseiről pedig (például arról, hogy milyen összefüggések tapasztalhatók az 5-6 éves korosztály képi és nyelvi reprezentációi közt; milyen képi struktúra segíti elő leginkább a narratíva megértését stb.) a MűOK hallgatói tagjai kerekasztal-beszélgetés keretében számoltak be a 95. Ünnepi Könyvhét és 23. Gyermekkönyvnapokon (Újszászi, 2024).

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán 2009 óta működő Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport célkitűzéseit, szerkezeti felépítését és projektjeit mutatta be, ezen túl a magyarországi oktatásügyi és kulturális kontextusok változásainak háttere előtt vázolta fel a kutatócsoport történetének fontosabb eseményeit. Középpontba helyezte azokat az intézményi szerkezettel, az oktatói-kutatói humánerőforrással és a hallgatói tagság integrálásával kapcsolatos kérdéseket, melyek a szervezet új „paradigmájának” kialakulásához, azaz új pedagógiai és módszertani stratégiák kialakításához és értékékként való elfogadásához vezettek el.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] A Kicsi, a Szorgos és a Lusta. Előadássorozat. Szeged, SZTE, 2015. május 6.
Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport weboldala.
http://muok.ucoz.hu/index/a_kicsi_a_szorgos_es_a_lusta/0-42 [2024. 07. 11.]
- [2] A könyvek életre kelnek. Kötetbemutató. Szeged, SZTE, 2018. december 4. *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar weboldala.* <http://www.jgypk.u-szeged.hu/hirek/szte-jgypk-2018-december/konyvek-eletre-kelnek> [2024. 07. 11.]
- [3] App-nap: Az interaktív mesekönyv. Konferencia. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport – Moholy-Nagy Művészeti egyetem Kreatív Technológia Labor. Szeged, SZTE, 2014. április 15.
Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport weboldala.
http://muok.ucoz.hu/index/app_nap/0-30 [2024. 07. 11.]
- [4] Boldog, A., Daróczi G., Horváth, D., Horváth, D., Richter, G. & Varga, E. (2018). *A könyvek életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába a BOOKR Kids alkalmazásaival.* Móra-BOOKR Kids Kft.
- [5] Csehiová, A. & Tóth-Bakos, A. (2022). *Művészet - edukáció – terápia. Inspirációk, kölcsönhatások, interdiszciplináris megközelítések.* 1. vyd. Univerzita J. Selyeho
- [6] Fehérváry-Ménes, A. (2022). Interaktív mesekönyv – hasznos vagy káros? *Nők Lapja.* <https://www.noklapja.hu/aktualis/2022/04/24/interaktiv-mesekonyv-barat-vagy-ellenseg/> [2024. 08. 03]
- [7] Gődény, G. A. (2022). Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell? *Katedra*, 29(9), 20–23.
- [8] Gökhan, A. & Pataki, M. (2021). *A mesében nem létezik tabu.* <https://igyic.hu/tanari/a-meseben-nem-letezik-tabu.html> [2024. 06. 16.]
- [9] Ki látott, ki hallott? Előadássorozat a Móra Kiadó - BOOKR KIDS elektronikus könyveinek empirikus kutatásairól (2017). Konferencia. Szeged, 2017. május 9.
Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport weboldala. <http://muok.ucoz.hu/index/ki-lattott-ki-hallott/0-57> [2024. 07. 11.]
- [10] Kocsis, B. (2018). Első lépések az interaktív könyvek világában. *Szegedi Egyetemi Magazin*, 2018. február 12.
- [11] Marosi, E. (2007). Művészet, tudomány – művészettudomány. *Magyar Szemle*, 16(7-8), 156–163.
- [12] Nem akárhik mondják: ezt a magyar mesekönyv-alkalmazást minden kisgyereknek érdemes megmutatni. (2017). *Heti Világgazdaság.*
http://hvg.hu/tudomany/20170908_bookr_kids_mesekonyv_mese_alkalmazas_kutatas_szte [2024. 07. 11.]
- [13] Petőné Csuka, I. (2014). *Emberitőke-elemzés a felsőoktatásban oktatók körében.* 2014.
<https://ideas.repec.org/h/pkk/vf2104/301-310.html> [2024. 08. 03.]
- [14] Rámháp, Sz. (2017). *Felsőoktatási továbbtanulási motivációk Magyarországon a változó ifjúság és a piacodó felsőoktatás tükrében.* Doktori disszertáció, 2017.
https://rgdi.sze.hu/images/RGDI/honlapemei/fokozatszerzesi_anyagok/Ramhap_Szabolcs_doktori_disszertacio.pdf [2024. 08. 12.]
- [15] Ruttkay, Zs., Varga, E. (2014). *Illustration, interaction and text in interactive books for early readers.* IGEL: International Society for the Empirical Study of Literature and Media. L'Università di Torino. Torino, 2014. július 21–25.

- [16] Schwesb, T. (2014). Affordances of An App a Reading of The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 5(1). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/blft.v5.24169> [2024. 08. 03]
- [17] Skrapits, B. (2018). *Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján*. 2018. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/komplex-muveszeti-neveles-ertelmezese-hazai-peldak-alapjan> [2024. 06. 12.]
- [18] Tabu a gyermekirodalomban. Tanulmánykötet-bemutató. Budapest, Jókai Klub, 2021. november 5. *Hegyvidéki Önkormányzat weboldala*. <https://hegyvidek.hu/aktualis/programajanlo/tabu-gyermekirodalomban> [2024. 08. 16.]
- [19] Tóth, I. (2018). Végtelen sztori. Olvasás – a jó illusztráció fejleszti a fantáziát, a bővli viszont elkényelmesít. *Magyar Idők Lugas*, 2018. június 19. <https://magyaridok.hu/lugas/vegtelen-sztori-3177802/> [2024. 08. 12.]
- [20] Újszászi, I. (2024). *A szöveg nélküli mesétől a jó tankönyveken át az egyetemi „heuré-ka” központig*. https://konyvhetszeged.sk-szeged.hu/wp-content/uploads/2024/06/SZTE_Konyvheti_programja.pdf [2024. 06. 12.]
- [21] Varga, E. (2020). *Az interaktív könyv: Teóriák és példák*. L'Harmattan Kiadó
- [22] Varga Emőke, Turcsányi Enikő & Pusztai Virág (Szerk.) (2021). *Tabu a gyermekirodalomban*. Magyar Gyermekirodalmi Intézet
- [23] Varga, E. (2024). Képekről mesélek. Előadás a silent book kisgyermekkorai befogadásáról. Budapest, Deák 17 Galéria, 2023. december 15. *Deák 17 Galéria weboldala*. <https://www.deak17galeria.hu/programok/a-silent-book-szakmai-szemmel/> (0:46–1:15 perc) [2024. 06. 12.]

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

*NŐK A PEDAGÓGUSI PÁLYÁN ÉS A MŰVÉSZETEKBEN
SZEKCIÓ*

SEKCIA

ŽENY VO VZDELÁVANÍ A V OBLASTI UMENIA

Szekcióvezetők - Vedúce sekcie:

prof. Dr. Katalin Kéri, DSc.

Katalin Kanczné Nagy, PhD.

VON PERSÖNLICHEN ERFAHRUNGEN ZUR BERUFLICHEN BERUFUNG: DER WEG VON MÜTTERN AUTISTISCHER KINDER IN DEN BERUF DER HEILPÄDAGOGIK

Judit HEIDT

ABSTRACT

FROM PERSONAL EXPERIENCE TO PROFESSIONAL VOCATION: THE JOURNEY OF MOTHERS RAISING AUTHISTIC CHILDREN TO CAREERS IN SPECIAL EDUCATION

This study explores the transformation of personal experiences into professional vocations among mothers raising autistic children who pursue careers in special education. Through qualitative research methods, including semi-structured interviews and narrative analysis, the study examines the motivations, challenges, and competencies developed by these mothers. Additionally, it investigates the role of social media in facilitating knowledge sharing, community support, and the enhancement of professional identity. Findings indicate that personal caregiving experiences significantly influence career choices, fostering a deep commitment to special education. The research highlights the importance of recognizing and integrating the unique insights of parenteducators into special education training programs.

KEYWORDS

Special Education, Autism, Maternal Experience, Professional Identity, Vocational Motivation

EINFÜHRUNG

Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) stellen eine der bedeutendsten Herausforderungen im Bereich der Sonderpädagogik unserer Zeit dar. Sie beeinflussen nicht nur die Lebensqualität der betroffenen Kinder, sondern wirken sich auch tiefgreifend auf das Leben ihrer Familien aus.

Die Diagnose von Autismus bedeutet für Familien oft eine intensive emotionale Belastung, die sich auch als elterliche Trauer äußern kann. In solchen Momenten trauern die Eltern um ihre Träume und Hoffnungen für die Zukunft, während sie gleichzeitig den Herausforderungen der neuen Familiensituation gegenüberstehen. Die Akzeptanz und emotionale Verarbeitung sind langwierige Prozesse, bei denen Eltern häufig Unterstützung benötigen, um zu lernen, ihr autistisches Kind zu lieben und zu unterstützen.

Gemeinschaftliche und fachliche Unterstützung sind in diesem Prozess – wie es immer im Fall der Geburt behinderter Kinder in der Kulturgeschichte gewesen ist (Berzsenyi, 2020) – von entscheidender Bedeutung, nicht nur für die Eltern, sondern auch für die erweiterte Familie. Während dieses Trauerprozesses müssen die Eltern nicht nur mit der neuen Diagnose zurechtkommen, sondern sich auch langfristig an die besonderen Bedürfnisse ihres Kindes anpassen (Murányi-Apró, 2024).

Für uns, die selbst ein autistisches Kind haben, ist dieser Prozess besonders persönlich und tiefgehend. Nach dem aktuellen Wissensstand ist Autismus eine lebenslange Bedingung, die kontinuierliche Unterstützung und Entwicklung erfordert. Eltern, insbesondere Mütter, verbringen oft die meiste Zeit mit ihrem Kind und werden so zu Schlüsselakteuren in der Entwicklung des Kindes. Diese Verantwortung erfordert jedoch nicht nur physische Präsenz, sondern auch kontinuierliche fachliche Weiterbildung, damit die Eltern die Entwicklung ihres Kindes effektiv unterstützen können.

Nach der Diagnose von Autismus ist eine der wichtigsten Aufgaben für die Eltern, sich darauf vorzubereiten, die Bedürfnisse ihres Kindes zu erfüllen. Dies führt häufig dazu, dass Eltern an verschiedenen Schulungen teilnehmen, wie zum Beispiel den von der Vadaskert-Stiftung angebotenen Autismus-Schulungsprogrammen für Eltern. Diese bieten den Eltern die Möglichkeit, tiefere Kenntnisse über Autismus-Spektrum-Störungen zu erwerben sowie praktische Strategien und Werkzeuge zur Unterstützung und Erziehung ihres Kindes zu erhalten. Darüber hinaus erweitern die Eltern ihr Wissen durch das Lesen von Fachliteratur, das Folgen verschiedener fachlicher Gemeinschaftsseiten und die Teilnahme an Online-Foren.

Viele Eltern entscheiden sich dafür, durch einen Berufswechsel Sonderpädagogen zu werden, um ihre eigenen Erfahrungen und ihr Wissen in die lebenslange Unterstützung ihres eigenen Kindes und zum Wohle anderer Familien einzubringen. Diese Entscheidung bietet nicht nur berufliche Zufriedenheit, sondern trägt auch zur Weiterentwicklung des Bereichs der Sonderpädagogik bei, da die von den Eltern eingebrachten persönlichen Erfahrungen und die Empathie die fachliche Praxis und die pädagogischen Methoden bereichern. Solche Fachkräfte bieten einen besonderen Vorteil, da sie die Bedürfnisse autistischer Kinder und ihrer Familien durch ihre eigenen Erfahrungserkenntnisse besser verstehen und die Ausbildung mit zahlreichen praktischen Beispielen bereichern können.

Um die Worte von Prof. Dr. Uta Frith zu zitieren: „Es gibt einen großen Vorteil, wenn jemand gleichzeitig Elternteil und Forscher ist: Es ermöglicht ein viel tieferes Verständnis und eine leidenschaftlichere Beteiligung.“ Dieser Gedanke spiegelt perfekt die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie wider: Wie prägt die Erziehung autistischer Kinder die Berufswahlentscheidungen der Mütter und wie wandelt sich die persönliche Erfahrung zu einer beruflichen Berufung.

DAS AUTISMUS-SPEKTRUM UND DIE TRAUER

Die Definition und das Verständnis von Autismus haben seit den ersten Beschreibungen durch Sukhareva, Asperger und Kanner erhebliche Veränderungen durchlaufen und werden heute in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich interpretiert (Lord et al., 2020)

In der Geschichte der Menschheit war stets der Wunsch und das Bestreben präsent, diejenigen zu unterstützen, die mit Schwierigkeiten kämpfen oder auf Hilfe angewiesen sind (Berzsenyi, 2015). Dies spielt auch heute eine herausragende Rolle, insbesondere im Zusammenhang mit Kindern im Autismus-Spektrum und ihren Familien.

Während diagnostische Systeme Autismus im medizinischen Rahmenwerk als Autismus-Spektrum-Störung bezeichnen (APA, 2013; WHO, 2022), behandeln Psychologie und Sonderpädagogik ihn eher als Autismus-Spektrum-Zustand aus einer menschenrechtlichen Perspektive (Lord et al., 2020). Die Auffassung des AutismusSpektrums drückt die Vielfalt des verhaltensbezogenen Erscheinungsbildes und die Einzigartigkeit aus (Csepregi & Stefanik, 2012). Die Ätiologie von Autismus ist komplex; es wird nicht eine einzelne Ursache,

sondern eine Kombination von komplexen Risikofaktoren gesucht. Obwohl noch kein vollständiges ätiologisches Modell existiert, haben Forschungen die stark deterministische polygenetische Erbfolge und die kombinierte Wirkung von Umweltfaktoren bestätigt (Györi, 2012). Autismus geht oft mit intellektuellen Beeinträchtigungen einher (30-40%) (Havdahl & Bishop, 2019). Die Diagnose von Autismus basiert auf verhaltensorientierten Beobachtungen, die zwei Hauptbereiche betreffen: soziokommunikative Interaktionen und flexible Verhaltensmuster (APA, 2013). Das charakteristische, aber vielfältige Verhaltensbild des Autismus ist mit drei Hauptkognitiven psychologischen Abweichungen verbunden: der Funktionsweise der Theorie des Geistes, den Exekutivfunktionen und der schwachen zentralen Kohärenz (Györi, 2005, 2009; Lord et al., 2020).

Aus den Vorangegangenen folgt, dass die Erziehung autistischer Kinder oft außergewöhnliche Herausforderungen mit sich bringt, die nicht nur die familiäre Dynamik, sondern auch die persönliche und berufliche Identität der Eltern verändern können.

Für Familien, die ein Kind mit Autismus-Spektrum-Störung erziehen, kann die Zeit nach der Diagnose eine besonders komplexe und emotional schwierige Erfahrung darstellen. Die Bekanntgabe der Diagnose löst oft enorme emotionale Wellen bei den Eltern aus und führt häufig zu einem Trauerprozess, der von einer signifikanten Veränderung der Familienstruktur begleitet wird. Die Eltern müssen sich damit auseinandersetzen, dass ihre Träume, Erwartungen und Pläne für die Zukunft ihres Kindes plötzlich verändert oder vollständig zerstört werden, was eine tiefe emotionale Krise hervorrufen kann. Diese Trauer bezieht sich nicht auf den Verlust des Kindes selbst, sondern vielmehr auf den Verlust der vorgestellten, erhofften Zukunft und des typischen Familienlebens. Die Bekanntgabe der Autismusdiagnose geht oft mit einem Schock einher, der fast sofort den Trauerprozess auslösen kann. Anfangs können die Eltern die Tatsache der Diagnose leugnen und nicht akzeptieren wollen, dass das Leben ihres Kindes anders verläuft, als sie es sich vorgestellt hatten. Die darauf folgenden emotionalen Reaktionen sind vielfältig: Schuldgefühle, Angst, Wut und Selbstvorwürfe können auftreten. Viele Eltern beginnen, an ihren eigenen Erziehungsfähigkeiten und Entscheidungen zu zweifeln und finden es schwer, ihren Platz in der neuen Familiendynamik zu finden. Die Verarbeitung dieser Gefühle kann lange dauern, und die emotionale Stabilität sowie die Akzeptanz der neuen Situation sind schwierige und schrittweise Prozesse. Besonders schwer fällt es den Eltern, zu akzeptieren, dass sie sich in einer Situation befinden, die vom „typischen“ Familienmodell abweicht. Die vorgestellte Zukunft, die sie sich bei der Geburt des Kindes oder in den ersten Lebensjahren aufgebaut hatten, verändert sich plötzlich vollständig, und sie müssen sich damit auseinandersetzen. Diese Veränderung bedeutet, dass die Eltern oft das Leben und die familiäre Dynamik trauern, die sie sich erträumt hatten. Die Akzeptanz des neuen, sich ständig entwickelnden Familienmodells stellt eine Herausforderung dar, und sie benötigen Unterstützung, um ihre emotionale Stabilität zu bewahren und ihren Platz und ihre Rolle in dieser veränderten Situation zu finden. Die Diagnose von Autismus geht oft mit der schmerzhaften Erfahrung einher, dass die Eltern sich verpasste Möglichkeiten und Träume für die Zukunft ihres Kindes fühlen. Die Pläne und Hoffnungen, die sie für ihr Kind geschmiedet hatten, werden plötzlich unsicher, und sie müssen ein neues Zukunftsbild entwickeln. Dieser Prozess ist eng mit der Trauer um die erträumte Zukunft und der Akzeptanz neuer Realitäten verbunden. Die Eltern versuchen gleichzeitig, den durch die Diagnose verursachten Verlust zu verarbeiten und neue Träume und Hoffnungen zu entwickeln, die den Herausforderungen und Möglichkeiten des Autismus ihres Kindes gerecht werden. Während der Verarbeitung der Diagnose benötigen die Eltern und Familienmitglieder vielfältige Unterstützung. Für die emotionale Heilung ist es wichtig, dass die Eltern angemessene Hilfe erhalten, um ihre Träume, Hoffnungen und Erwartungen zu trauern, während sie Wege finden müssen, ihr Kind mit allen Facetten des Autismus zu akzeptieren und von ganzem Herzen zu

lieben. Dieser Prozess umfasst auch die Akzeptanz der durch Autismus mitgebrachten Schwierigkeiten und Besonderheiten. Liebe und Akzeptanz spielen eine Schlüsselrolle dabei, dass die Eltern die emotionale Erschütterung durch die Diagnose verarbeiten und ihren neuen Lebensweg in der veränderten Familiensituation finden.

Um die Worte von John Dewey zu zitieren: „Die Angst vor dem Unbekannten entsteht daraus, dass wir Denken vom Handeln trennen. Wenn das Lernen mit realen Erfahrungen verbunden ist, verschwindet die Angst, weil neues Wissen als Fortsetzung menschlicher Erfahrungen interpretiert werden kann.“ Für die Eltern kann die Diagnose von Autismus eine solche unbekannte Situation sein, die sie zunächst mit Angst erfüllt, aber sobald sie beginnen, neues Wissen und Erfahrungen in ihren Alltag zu integrieren, kann die emotionale Stabilität allmählich zurückkehren.

ELTERNBILDUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT AUTISMUS

Für Eltern bieten sich zunehmend mehr Möglichkeiten, aktiv an der Förderung ihrer autistischen Kinder teilzunehmen und neues Wissen zu erwerben. Dies wird durch verschiedene Elternschulungen von Stiftungen sowie durch von nationalen und lokalen Verbänden organisierte Roundtable-Gespräche ermöglicht. Diese Programme präsentieren von Sonderpädagogen geleitete, praxisorientierte Methoden, deren Ziel es ist, den Eltern eine effektivere Unterstützung der Entwicklung ihrer Kinder zu ermöglichen.

Verfügbare Möglichkeiten der Elternbildung:

- Vadaskert Stiftung: Von September bis Dezember 2024 organisiert sie neun Elternschulungen, von denen acht auf Autismus bezogen sind. Diese Programme konzentrieren sich speziell auf praktische Bedürfnisse und vermitteln Techniken, die in Alltagssituationen leicht angewendet werden können. Die Schulungen sind in der Regel 1-2 Tage lang und online verfügbar, was die Teilnahme der Eltern erleichtert.
- Mars Stiftung: Sie bieten praxisorientierte Elternschulungen an, bei denen den Eltern Werkzeuge für die Förderung ihrer autistischen Kinder zur Verfügung gestellt werden.
- Autismus Stiftung: Sie bieten den Eltern von betreuten Kindern kostenlose 1-2-tägige Elternschulungen an, in denen die Eltern praktische Ratschläge erhalten.
- Gaps Stiftung: Die autismusbezogenen, praxisorientierten Elternschulungen der Stiftung helfen den Eltern, die täglichen Herausforderungen effektiv zu bewältigen, indem sie sie mit praktischen Werkzeugen unterstützen, hauptsächlich durch den Einsatz der ABA-Therapie.
- Budapester Frühförderzentrum: Es legt besonderen Wert auf die frühe Förderung von Kindern mit Autismus. Sie bieten Schulungen sowohl für Eltern als auch für Fachkräfte an, deren Ziel es ist, grundlegende Kenntnisse über Autismus sowie praktische Erfahrungen zu vermitteln. Die Weiterbildungen des Zentrums richten sich hauptsächlich an Pädagogen, die noch keine ausreichende praktische Erfahrung in der frühen Förderung autistischer Kinder haben. Die Bedeutung solcher Schulungen liegt darin, die Anzahl der fachlich unterstützten, inklusiven pädagogischen Einrichtungen zu erhöhen und so die Lebensqualität autistischer Kinder und ihrer Familien zu verbessern.

Für Eltern bieten diese Schulungen nicht nur theoretische, sondern auch unmittelbar anwendbare praktische Kenntnisse. Nach meinen eigenen Erfahrungen sind sie äußerst praxisorientiert und können daher sofort im Alltag genutzt werden.

Roundtable-Gespräche und elterliche Konsultationen:

Für Eltern stellen nicht nur formelle Elternschulungen wichtige Lernmöglichkeiten dar, sondern auch die Roundtable-Gespräche, die regelmäßig von verschiedenen Stiftungen und dem Nationalen Verband der Autisten organisiert werden. Diese Veranstaltungen bieten den Eltern die Gelegenheit, direkt Fragen an Experten zu stellen, die neuesten Fördermethoden kennenzulernen und Erfahrungen mit anderen Eltern auszutauschen.

Vorteile von Roundtable-Gesprächen:

- Direkte Verbindung zu Fachleuten: Möglichkeit zur Konsultation, zum Stellen von Fragen und zur Diskussion konkreter Probleme.
- Erfahrungsaustausch: Berichte anderer Eltern können den Teilnehmern helfen, besser zu verstehen, wie sie ähnliche Herausforderungen in ähnlichen Situationen bewältigt haben.
- Praktische Lösungen: Die während der Gespräche vorgestellten Techniken und Ratschläge können sofort im Alltag angewendet werden.
- Gemeinschaftsbildung: Diese Veranstaltungen helfen den Eltern, eine unterstützende Gemeinschaft aufzubauen, die ihnen langfristig helfen kann.

Für Eltern bieten die Kombination aus Elternschulungen, Roundtable-Gesprächen und Weiterbildungen eine Werkzeugkiste, mit deren Hilfe sie die Entwicklung ihrer Kinder effektiv unterstützen können. Diese Programme bereichern die Teilnehmer nicht nur mit fachlichen Kenntnissen, sondern ermöglichen den Eltern auch den Austausch von Erfahrungen und das Knüpfen neuer Freundschaften in Familien mit ähnlichen Situationen und Problemen.

WEITERBILDUNGSMÖGLICHKEITEN IN DER UNIVERSITÄREN BACHELOR-AUSBILDUNG DER SONDERPÄDAGOGIK

Die Mütter, die sich nicht mit kurzfristigen Elternschulungen zufriedengeben möchten und ihr Wissen langfristig vertiefen wollen, können während der von ungarischen Universitäten angebotenen **Bachelorstudium** in Sonderpädagogik umfassende theoretische und praktische Kenntnisse erwerben. Diese Ausbildungen bieten nicht nur fachliche Grundlagen für die Förderung von Kindern mit Autismus, sondern ermöglichen es den Eltern auch, eine universitäre Qualifikation in Sonderpädagogik zu erwerben und sich damit neue berufliche Perspektiven zu eröffnen.

Universitäten in Ungarn, die Bachelorstudium in Sonderpädagogik anbieten

Die folgenden Hochschulen bieten **Bachelorstudium** in Sonderpädagogik an, die sowohl im Vollzeit- als auch im Fernstudium verfügbar sind, um den Eltern flexible Lernmöglichkeiten zu bieten:

- Debreceni Egyetem (DE-GYGYK) – Hajdúböszörmény

- Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE-BGGYK) – Budapest
- Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE-PK) – Eger, Jászberény
- Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE-PEDAGOGY) – Kaposvár
- Miskolci Egyetem (ME-BTK) – Miskolc
- Pécsi Tudományegyetem (PTE-KPVK) – Szekszárd
- Soproni Egyetem (SOE-BPK) – Sopron, Tata
- Széchenyi István Egyetem (SZE-AK) – Győr
- Szegedi Tudományegyetem (SZTE-JGYPK) – Szeged
- Tokaj-Hegyalja Egyetem (THE) – Sárospatak

Die Ziele und Merkmale der Programme

Die Ausbildung richtet sich an Sonderpädagogen, die mit modernen theoretischen und praktischen Kenntnissen in den Bereichen Sonderpädagogik und interdisziplinäre Wissenschaften (z.B. Medizin, Psychologie, Pädagogik, Soziologie) ausgestattet werden sollen. Die Studierenden wenden das im Studium erworbene Wissen zur Entwicklung, Habilitation, Rehabilitation und sozialen Integration von Menschen mit Behinderungen an. Die spezialisierte Ausbildung ermöglicht es den Teilnehmern, in spezifischen Bereichen fachgerecht die Entwicklung, Erziehung und Ausbildung von behinderten, beeinträchtigten und behinderten Menschen zu unterstützen.

Die Ausbildung besteht aus zwei Phasen: In den ersten zwei Jahren erwerben die Studierenden Grundkenntnisse in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie Medizin, Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften sowie eine Fachsprachenausbildung. Im zweiten Teil der Ausbildung vertiefen sie ihr Fachwissen und methodische Kenntnisse in der gewählten Spezialisierung und absolvieren praktische Berufserfahrungen.

Wählbare Spezialisierungen:

- Pädagogik des Autismus-Spektrums
- Pädagogik für geistig Behinderte
- Pädagogik für Hörgeschädigte
- Pädagogik für Sehgeschädigte
- Logopädie
- Psychopädagogik
- Somatopädagogik
- Pädagogik für Lernbehinderte

Die Ausbildung bietet eine umfassende Vorbereitung sowohl im theoretischen als auch im praktischen Bereich, sodass die ausgebildeten Sonderpädagogen Menschen mit Behinderungen effektiv und einfühlsam in verschiedenen Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereichen unterstützen können.

Hinweise zur Teilnahme und Besonderheiten

Keine Universität hält genaue Daten darüber vor, wie viele der Studierenden in den Sonderpädagogikprogrammen selbst Eltern von Kindern mit Autismus sind, und es wurden auch keine entsprechenden Studien durchgeführt. Jedoch ist in mehreren Fachforen zu beobachten, dass viele Mütter, die autistische Kinder erziehen, ihre berufliche Laufbahn auf ihren eigenen Erfahrungen basierend in diesem Bereich gestalten und Sonderpädagoginnen werden. Diese Mütter erweisen sich auch für ihre Kommilitonen als nützlich, indem sie durch ihre persönlichen Geschichten aus dem Alltag und in Verbindung mit dem erlernten Material

dazu beitragen, den Lehrstoff besser verständlich und zugänglicher zu machen. Ihre Fallstudien bereichern die Unterrichtseinheiten und ermöglichen ein tieferes Verständnis

DIE SOZIALEN MEDIEN

Soziale Medien und verschiedene Online-Plattformen spielen eine herausragende Rolle dabei, die professionelle Identität und das Engagement von Müttern, die autistische Kinder erziehen, weiterzuentwickeln. Solche Plattformen werden nicht nur von Fachleuten betrieben, sondern auch von Müttern, die auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen und ihres Fachwissens beim Aufziehen ihrer autistischen Kinder andere Eltern unterstützen. Diese Frauen arbeiten nicht nur als Sonderpädagoginnen, sondern teilen auch ihre Gefühle und Schwierigkeiten als betroffene Eltern und bieten ihrer Gemeinschaft praktische Ratschläge.

Die folgenden Seiten sind alle von Müttern betriebene Plattformen, die autistische Kinder erziehen und als Sonderpädagoginnen arbeiten. Da sie selbst Eltern sind, verleihen ihre eigenen Erfahrungen ihren fachlichen Ratschlägen Glaubwürdigkeit und helfen ihnen, Kontakte zu anderen Eltern zu knüpfen:

- Enikő Logopédia, Dunavarsány: Enikő hilft nicht nur als Logopädin bei der Entwicklung autistischer Kinder, sondern teilt auch ihre eigenen Erfahrungen mit betroffenen Eltern. Die von ihr bereitgestellten kostenlosen Inhalte und praktischen Ratschläge bieten in den sozialen Medien echte Unterstützung für Familien, damit sie die Bedürfnisse ihrer Kinder besser verstehen können.
- Asdi-vár: Die Seite beschäftigt sich mit Autismus und wird von Fachleuten geleitet, die selbst betroffene Eltern sind. Sie bieten Schulungen an und es besteht die Möglichkeit von Ess- und Hundetherapie.
- Kék Erdő Stiftung: Hinter der Stiftung steht die Sonderpädagogin Hornyák Mariann, die eine Ausbildung zur heilpädagogischen Helferin abgeschlossen und bei den Vereinten Nationen gearbeitet hat. Durch ihr Kind hat sie Autismus und sensorische Verarbeitungsstörungen kennengelernt. Basierend auf ihren eigenen Erfahrungen und ihrem fachlichen Hintergrund bieten sie Werkzeuge an, die für tägliche Entwicklungsaktivitäten unerlässlich sind.
- Nikkelbolha: Autismus- und ADHS-spezifische Unterstützung: Die Inhalte der Seite werden von Szigethy Zsófia erstellt. Sie ist die Autorin des Kifli Sanyi, einer Sammlung von Aufgaben zur Förderung sozial-kommunikativer Fähigkeiten.
- Kitárul a világ Entwicklungszentrum: Die Leiterin des Zentrums ist Szőke Melinda, eine Sonderpädagogin (Spezialisierung Autismus-Spektrum-Pädagogik, Spezialisierung Lernen beeinträchtigter Kinder), Konduktorin-Ausbilderin, Pfaffenrot- und Ayres-Therapeutin sowie betroffene Mutter. Im Entwicklungszentrum arbeitet sie mit zahlreichen hochqualifizierten Kollegen zusammen und teilt auf ihrer eigenen sozialen Seite edukative Inhalte.
- Nederman-Kovács Ágnes, Logopädin: Ágnes, die selbst ein autistisches Kind erzieht, ist sowohl als Mutter als auch als Logopädin erfahren. Durch ihre OnlinePräsenz teilt sie praktische Entwicklungstipps zum Thema Spracherwerb oder Stottern.

Diese Seiten und Inhalte sind so effektiv und wertvoll, weil die Mütter hinter ihnen gleichzeitig zwei Rollen ausfüllen: als Fachkräfte und als betroffene Eltern. Diese doppelte Perspektive ermöglicht es ihnen, nicht nur fachliche Ratschläge zu geben, sondern auch tief empathisch auf andere Mütter einzugehen, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Wenn diese Mütter nicht gleichzeitig Sonderpädagoginnen und Eltern autistischer Kinder

wären, wären die von ihnen bereitgestellten Inhalte nicht so glaubwürdig, tiefgründig und nützlich.

FORSCHUNGSERGEBNISSE

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, zu erforschen, wie Mütter, die autistische Kinder erziehen, ihre persönlichen Erfahrungen in eine professionelle Berufung im Bereich der Sonderpädagogik umwandeln. Die Forschung verwendet eine qualitative Methodik, die ein tiefgehendes Verständnis der Erfahrungen, Motivationen und der Rolle der sozialen Medien bei der Entwicklung der beruflichen Identität der Mütter ermöglicht. Die Studie wurde als qualitative, interviewbasierte Untersuchung konzipiert, die auf den persönlichen Erlebnissen und Narrativen der Teilnehmenden basiert. Die Auswahl qualitativer Methoden ermöglicht eine detaillierte und reichhaltige Datenerhebung, die unerlässlich ist, um komplexe Phänomene wie die Transformation persönlicher Erfahrungen in eine professionelle Berufung zu verstehen.

Die Stichprobenauswahl erfolgte mittels gezielter purposiver Stichprobenverfahren, um Mütter einzubeziehen, die autistische Kinder erziehen und derzeit oder in der Vergangenheit als Sonderpädagoginnen tätig waren. Die Auswahl der Zielgruppe stellt sicher, dass die Teilnehmenden relevante Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Forschungsthema besitzen.

Die Stichprobengröße zielte auf etwa 15 Teilnehmende ab, was ausreichend ist, um die Tiefe und Reichhaltigkeit der Daten zu gewährleisten und gleichzeitig die Handhabbarkeit der qualitativen Analyse zu bewahren. Tatsächlich wurden jedoch Interviews mit 20 Teilnehmenden durchgeführt.

Im Verlauf der Forschung wurden halbstrukturierte Interviews eingesetzt, die den Teilnehmenden ermöglichen, ihre Erlebnisse und Gedanken frei zu teilen, während gleichzeitig sichergestellt wird, dass die Hauptfragestellungen der Studie abgedeckt werden. Die Themen der Interviews umfassten:

- Persönliche Erfahrungen und Herausforderungen bei der Erziehung autistischer Kinder. - Motivationen und Faktoren, die zur beruflichen Verpflichtung im Bereich der Sonderpädagogik geführt haben.
- Die Rolle der sozialen Medien bei der Entwicklung der beruflichen Identität und beim Aufbau von Gemeinschaften.
- Kompetenzen und Fähigkeiten, die während der beruflichen Weiterentwicklung und Karriereaufbau erworben wurden.

Während der Forschung war die Einhaltung ethischer Grundsätze von besonderer Bedeutung, da die Teilnehmenden über persönliche und sensible Themen sprechen.

Zu den Einschränkungen der Studie gehören die begrenzte Größe und Zusammensetzung der Stichprobe, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse beeinflussen kann. Darüber hinaus beinhaltet die qualitative Methodik eine gewisse Subjektivität, da Analyse und Interpretation von der Perspektive des Forschers abhängen.

Der methodische Ansatz zielt darauf ab, ein umfassendes und tiefgehendes Bild davon zu zeichnen, wie persönliche Erfahrungen in eine professionelle Berufung bei Müttern, die autistische Kinder erziehen, transformiert werden. Die qualitative interviewbasierte Methodik, die gezielte Stichprobenwahl und die gründliche thematische Analyse stellen sicher, dass die Forschungsergebnisse relevant und wertvoll für den Bereich der Sonderpädagogik sind und

zum Verständnis der beruflichen Entwicklung von Müttern, die sich um Kinder mit speziellen Bildungsbedürfnissen kümmern, beitragen.

Mütter, die als Sonderpädagoginnen tätig sind und autistische Kinder erziehen, wurden durch die folgenden Faktoren zur Berufswahl im Bereich der Sonderpädagogik motiviert (siehe Abbildung 1):

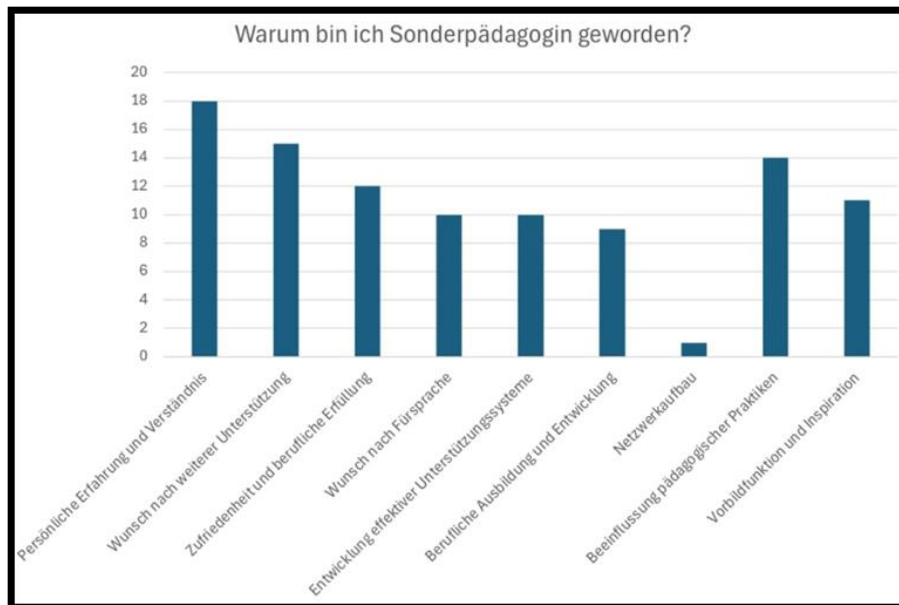


Abbildung 1: Die Gründe, warum die Mütter den Beruf der Sonderpädagogin gewählt haben (eigene Grafik)

Persönliche Erfahrung und Verständnis: 18% Die persönlichen Erfahrungen, die Mütter im täglichen Umgang mit autistischen Kindern sammeln, entwickeln ein tieferes Verständnis und Empathie, was sie dazu anregt, dieses Wissen und diese Erfahrungen zugunsten anderer im

Bereich der Sonderpädagogik einzusetzen. **Wunsch nach weiterer Unterstützung: 15%** Mehrere Mütter sind motiviert, nicht nur ihren eigenen Kindern, sondern auch anderen autistischen Kindern und deren Familien effektivere Unterstützung zu bieten, was sie zur Wahl einer Karriere in der Sonderpädagogik führt. **Zufriedenheit und berufliche Erfüllung: 12%** Die Arbeit als Sonderpädagogin bietet die Möglichkeit, direkt zur Entwicklung und zum Wohlbefinden autistischer Kinder beizutragen, was den Müttern große berufliche und persönliche Zufriedenheit verschafft.

Wunsch nach Fürsprache: 10% Mütter engagieren sich häufig als engagierte Fürsprecher für die Akzeptanz von Autismus und die Unterstützung von Kindern mit speziellen Bildungsbedürfnissen. Die Karriere in der Sonderpädagogik bietet ihnen die Möglichkeit, Bildungspraktiken und -politiken zu beeinflussen. **Entwicklung effektiver Unterstützungssysteme: 10%** Basierend auf ihren eigenen Erfahrungen erkennen die Mütter die Mängel in bestehenden Bildungssystemen und sind in der Lage, als Sonderpädagoginnen effektivere und individuellere Unterstützungssysteme zu entwickeln. **Berufliche Ausbildung und Entwicklung: 9%** Der Beruf in der Sonderpädagogik bietet kontinuierliches Lernen und berufliche Weiterentwicklung, was für diejenigen attraktiv ist, die ihr Wissen und ihre Fähigkeiten im Bereich der speziellen Bildung erweitern möchten. **Netzwerkaufbau: 1%** Die Arbeit als Sonderpädagogin schafft Möglichkeiten zum Aufbau professioneller Gemeinschaften und Netzwerke mit anderen Eltern, die ähnliche Erfahrungen teilen, was zusätzliche Unterstützung und Inspiration bietet. **Beeinflussung pädagogischer Praktiken: 14%** Ähnlich wie in der Studie

von Bassam und Tork (2019) motivieren direkte Erfahrungen im Umgang mit Bildungssystemen sowie das Verantwortungsgefühl und die persönliche Bindung der Mütter an die Erziehung ihrer Kinder sie oft dazu, ihr Fachwissen im Bereich der Sonderpädagogik zu formalisieren. In ihrer professionellen Rolle können sie aktiv zur Entwicklung von Bildungsansätzen und -strategien beitragen, um sicherzustellen, dass die Bedürfnisse autistischer Kinder angemessen berücksichtigt werden. Vorbildfunktion und

Inspiration: 11% Durch die Wahl einer beruflichen Laufbahn in der Sonderpädagogik setzen Mütter ein Beispiel für ihre Kinder und andere Eltern, was sie dazu inspiriert, sich ebenfalls beruflich und persönlich weiterzuentwickeln. Ähnlich wie in der Studie von Parsons et al. (2009) betonten die Teilnehmenden, dass die während der Navigation durch die Bildungsprozesse ihrer Kinder erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen ihr berufliches Interesse und Engagement für die Sonderpädagogik verstärkten. Mehrere Mütter äußerten auch, dass die Bedürfnisse ihrer Kinder und die Mängel in den bestehenden Bildungsdienstleistungen sie dazu motivierten, durch professionelle Ausbildung Fachkräfte zu werden, die in der Lage sind, andere Familien effektiver zu unterstützen.

Die Wahl einer Karriere in der Sonderpädagogik durch Mütter, die autistische Kinder erziehen, resultiert oft aus ihren persönlichen Erfahrungen, ihrem Engagement und ihrem Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung. Diese Faktoren tragen gemeinsam dazu bei, dass diese Mütter nicht nur das Leben ihrer eigenen Kinder, sondern auch das anderer autistischer Kinder und deren Familien verbessern, wodurch sie die Sonderpädagogikbranche und die Gemeinschaften bereichern.



Abbildung 2: Wann haben Sie sich entschieden, Sonderpädagogin zu werden? (eigene Grafik)

Neben der Motivation war während der Gespräche der Zeitpunkt ein weiterer wichtiger und vielfältiger Faktor, wann die Mütter entschieden, Sonderpädagoginnen zu werden.

Basierend auf dem Diagramm und der Tabelle ist ersichtlich, dass die Befragten zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Entscheidung für eine Weiterbildung getroffen haben. Die meisten (55 Personen) entschieden sich für eine Weiterbildung, als sie keinen geeigneten Fachmann fanden. Danach folgte die Annahme der Diagnose, als 23 Befragte die Weiterbildung beschlossen. Nach Abschluss von Kursen entschieden sich 15 Personen, während nur 7 Personen diese Entscheidung beim Auftreten der ersten Symptome trafen. Die Daten zeigen eindeutig, dass der Mangel an Fachkräften die größte Motivation für eine weitere Weiterbildung ist (Abbildung 2).

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Forschung untersucht die Transformation persönlicher Erfahrungen in eine professionelle Berufung bei Müttern, die autistische Kinder erziehen und eine Karriere in der Sonderpädagogik einschlagen. Die Studie verwendete qualitative Forschungsmethoden, einschließlich halbstrukturierter Interviews und narrativer Analyse, um die Motivationen, Herausforderungen und die entwickelten Kompetenzen der Teilnehmenden tiefgehend zu verstehen.

Das Hauptziel der Forschung war es zu ermitteln, wie diese Mütter ihre persönlichen Betreuungserfahrungen in eine professionelle Berufung umwandeln und welche Rolle dabei die sozialen Medien spielen. Soziale Medien fungieren nicht nur als Werkzeuge zum Wissensaustausch, sondern bieten auch Gemeinschaftsunterstützung und fördern die Entwicklung und Stärkung der beruflichen Identität. Die Forschung untersuchte, wie diese digitalen Gemeinschaften zur beruflichen Weiterentwicklung der Mütter beitragen und sie bei der Bewältigung alltäglicher Herausforderungen unterstützen.

Die Ergebnisse zeigten, dass persönliche Betreuungserfahrungen die Berufswahl stark beeinflussen und ein tiefes Engagement für die spezielle Pädagogik fördern. Die Mütter fühlen sich oft, dass sie durch ihre eigenen Erfahrungen und Empathie effektiver zur Entwicklung und zum Wohlbefinden autistischer Kinder beitragen können. Darüber hinaus betonte die Forschung die Wichtigkeit, die von den Eltern eingenommene Rolle anzuerkennen und in spezielle pädagogische Ausbildungsprogramme zu integrieren. Die einzigartigen Einblicke und praktischen Erfahrungen der Mütter bereichern die professionelle Praxis und pädagogische Methoden, was zur Weiterentwicklung und Effektivität des Bereichs der Sonderpädagogik beiträgt.

Die Forschung deckte auch die Motivationen auf, die Mütter dazu bewegen, eine Karriere in der Sonderpädagogik zu wählen, wie zum Beispiel das Verständnis und die Empathie, die aus persönlichen Erfahrungen resultieren, berufliche Zufriedenheit, der Wunsch nach Fürsprache sowie die Erkenntnis der Mängel in bestehenden Bildungssystemen. Die Forschung zeigte zudem, dass die Entscheidungen der Mütter oft aus dem Mangel an Fachkräften, der Annahme der Diagnose oder dem Abschluss von Kursen resultieren, was die Notwendigkeit von beruflicher Unterstützung und Ausbildung in diesem Bereich unterstreicht.

Abschließend betont die Forschung die Rolle der sozialen Medien und Online-Plattformen bei der Entwicklung und Stärkung der beruflichen Identität der Eltern sowie beim Aufbau professioneller Netzwerke. Online-Gemeinschaften bieten den Müttern die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zu teilen, Fragen zu stellen und sich gegenseitig mit praktischen Ratschlägen zu unterstützen, was das berufliche Engagement weiter stärkt und Unterstützung bei der Bewältigung alltäglicher Herausforderungen bietet.

Insgesamt trägt die Forschung dazu bei, die Synergie zwischen Eltern und Fachkräften besser zu verstehen und zeigt, dass die Integration persönlicher Erfahrungen in die berufliche Ausbildung nicht nur die individuelle berufliche Entwicklung fördert, sondern auch die Qualität der Betreuung von Kindern mit speziellen Bildungsbedürfnissen verbessert.

SCHLUSSFAZIT

Die Ergebnisse dieser Forschung bestätigen, dass die persönlichen Erfahrungen von Müttern, die autistische Kinder erziehen, eine entscheidende Rolle bei der Wahl einer Karriere in der Sonderpädagogik spielen. Das Engagement und die berufliche Verpflichtung der Mütter unterstützen nicht nur die Entwicklung ihrer eigenen Kinder, sondern bieten auch wertvolle Hilfe für andere Familien. Soziale Medien und Online-Plattformen spielen eine bedeutende Rolle beim Wissensaustausch und dem Aufbau professioneller Netzwerke, was die berufliche Identität und die gemeinschaftliche Unterstützung weiter stärkt.

Die Forschung weist zudem darauf hin, dass die Integration von Eltern in spezielle pädagogische Ausbildungsprogramme die professionelle Praxis bereichert und die Schaffung eines inklusiven pädagogischen Umfelds fördert. Die einzigartigen Einblicke und die Empathie der Mütter tragen nicht nur zur Weiterentwicklung pädagogischer Methoden bei, sondern stärken auch die professionellen Gemeinschaften.

Zukünftige Forschungen sollten die langfristigen Auswirkungen von Fachkräften in diesen doppelten Rollen im Bereich der Sonderpädagogik weiter untersuchen und die Faktoren identifizieren, die die Transformation persönlicher Erfahrungen in eine professionelle Berufung fördern oder behindern. Darüber hinaus wäre es wichtig, die qualitativen Ergebnisse dieser Studie durch quantitative Methoden zu untermauern, um eine breitere Generalisierbarkeit zu erreichen.

Insgesamt trägt die Forschung dazu bei, die Synergie zwischen Eltern und Fachkräften besser zu verstehen und fördert die Unterstützung und Anerkennung von Müttern, die im Bereich der speziellen Bildung tätig sind. Die Unterstützung der beruflichen Weiterentwicklung der Mütter ist nicht nur aus individueller Karriereperspektive wichtig, sondern verbessert auch die Qualität der professionellen Gemeinschaften in der Sonderpädagogik und die Betreuung von Kindern mit speziellen Bildungsbedürfnissen.

VERWENDETE LITERATUR

- [1] American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- [2] Bassam, T., & Tork, T. (2019). Educational programs for mothers of children with autism spectrum disorder. <https://consensus.app/papers/education-program-mothers-children-autismspectrum-bassam/>
- [3] Berzsenyi, E. (2015). A társadalmi gondoskodás és tanítás történelmi előképe. *Iskolakultúra*, 25(9), 100. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.100>
- [4] Berzsenyi, E. (2020). *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: A zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Könyvkiadó.
- [5] Csepregi, A., & Stefanik, K. (2012). Autizmus spektrumzavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

- [6] Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- [7] Frith, U. (Ed.). (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770>
- [8] Györi, M. (2005). Az autizmus kognitív háttérének változó kauzális modelljei. In J. Gervain, Gy. Kovács, Á. Lukács, & M. Racsmány (Eds.), *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára* (pp. 378-389). Akadémiai Kiadó.
- [9] Györi, M. (2009). A tudatelméleti képesség változatossága autizmusban – és implikációi az atipikus megismerésre és tanulásra nézve. *Gyógypedagógiai Szemle*
- [10] Györi, M. (2012). A neurokognitív fejlődési zavarok viselkedésgenetikája. In T. Bereczkei & Gy. Hoffmann, *Gének, gondolkodás, személyiség: Bevezetés a humán viselkedésgenetikába*. Akadémiai Kiadó.
- [11] Havdahl, A., & Bishop, S. (2019). Heterogeneity in prevalence of cooccurring psychiatric conditions in autism. *Lancet Psychiatry*. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30326-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30326-8)
- [12] Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., & Taylor, J. L. (2019). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- [13] Murányi-Apró, R. (2024, April 2). Szülői gyász az autizmus spektrumzavar diagnózisa után. *Gyászfeldolgozás Módszer*. <https://gyaszfeldolgozasmodszer.hu/2024/04/02/szuloi-gyasz-az-autizmuspektrumzavar-diagnozisa-utan/>
- [14] Parsons, R., et al. (2009). *Views and experiences of parents of children with autism spectrum disorder*. <https://consensus.app/papers/views-experiences-parents-childrenspectrum-disorder-parsons/>
- [15] World Health Organization. (2022). *BNO-11*. (11th ed.). Animula Kiadó.
- [16] White, L. C., Law, J. K., Daniels, A. M., Toroney, J., Vernoia, B., Xiao, S., Feliciano, P., Chung, W. K., & Consortium, S. (2021). Brief report: Impact of COVID-19 on individuals with ASD and their caregivers: A perspective from the SPARK cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die Gründe, warum die Mütter den Beruf der Sonderpädagogin gewählt haben
Abbildung 2: Wann haben Sie sich entschieden, Sonderpädagogin zu werden?

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

THE FEMALE SOUL AND RELIGIOUS POETRY

András MÉNES¹

ABSTRACT

The writer of the following lines presents the life of the poet-writer and translator Ágnes Nemes Nagy. It includes her schools and also mentions her study trips abroad. In the first part of András Ménes's scripture/lecture, he presents the life and family relationship of Ágnes Nagy Nemes in great detail.

The second part of the scripture/lecture presents the religious poetry itself. It is very interesting that many Hungarian poets and writers became religious. This may be due to the fact that Hungary has always been at the crossroads of history. In the poet's life, there was also a world war, a revolution and a change of regime.

KEYWORDS

poetess, religion, way of life, poems, magazines

The life of Ágnes Nemes Nagy

Ágnes Nemes Nagy was born Budapest, on 3rd January, 1922. During all her life she used her original name for publication. In 1939, graduated with honors from the Baár-Madas Reformed (Calvinist) Girls' High School. After that, she became a student of Pázmány Péter University majoring in Hungarian-Latin art history, where she graduated in 1944. During her university years, she entered into a working relationship with Antal Szerb and Gábor Halász.

She wrote poems from her student days and published them in magazines from 1945. Her first book of poems was published in 1946, she joined the Hungarian Writers' Association in 1946, and was later a member of the Hungarian PEN Club. Still in 1946, together with her husband Balázs Lengyel, she founded the literary magazine Újhold, which could only be published until the fall of 1948, but after its ban, it became an emblem of the idealism of the Babits West and the writer's literary endeavors undertaking quality.

Between August 1947 and August 1948, with a scholarship - together with the greats of Hungarian science, art and literature such as János Pilinszky, Amy Károlyi, Géza Ottlik or Sándor Weöres - she stayed at the Hungarian Academy in Rome and in Paris on a study trip, as if to process the horrors of the war. (Sárközi) (Lengyel, 2018) (Sárközi, 2019) (Sárközi, 2010)

Ágnes Nagy Nemes also worked as a translator. She primarily translated French and German works into Hungarian, but her translations from other languages were also published in anthologies. From 1946, she was a staff member of the pedagogical journal Public Education. Between 1954 and 1958 she was teacher at the Petőfi Sándor Secondary School of Budapest. As of 1958 she was a freelance writer.

Taking into consideration the extent of the poetic oeuvre and the number of the published books, she did not published too much. She published more of her new poems in "Napforduló" (Solstice) in 1967, and then in a new cycle of her three collected volumes. Dur-

¹ Dr. Ménes András MBA; Ph.D., Jánosik Kft. colleague menes.andras1@gmail.com

ing this period, she wrote her cycle of poems (considered by many to be her masterpiece), the "From the Notes of Akhenaten".

In addition to her poetic work, she was an outstanding practitioner of Hungarian essay literature.

Starting in 1975, she published her essays, poem analyzes and interviews with her in several volumes. He devoted an independent volume to the poetic portrait of Mihály Babits. Her art analyses, her writings about the purpose of poetry and the nature of the poem are examples of professionalism and even enjoyable lively insight, examples of a fine combination of objectivity and personality.

In the 1970s and 1980s, she became a significant and defining personality of Hungarian literary life. She also kept in touch with many prominent members of the Hungarian literary emigration. She represented our country and our literature on several occasions at foreign reading evenings and international writers' meetings. And in 1979, she spent four months in Iowa, at the university's international writers' camp.



Picture 1: Ágnes Nemes Nagy photo

In 1986, together with her husband - Balázs Lengyel - they resumed Újhold (New Moon) in the form of a yearbook under the title Újhold (New Moon) Yearbook. The twelve volumes bear witness to the fact that Ágnes Nemes Nagy considered the core realization of the New Moon idea to be part of her life's work. (Mezei, 1994)

In the last year of her life, she became an invited founding member of the Széchenyi Academy of Literature and Arts, which was established within the Hungarian Academy of Sciences. (Petősz, 1997) (Domonkos-Lengyel, 2004)

Ágnes Nemes Nagy gave her soul back to her Creator on August 23, 1991 in Budapest. During her lifetime, she received the Baumgarten prize in 1948, the Attila József prize in 1969, the gold degree of the Work Order of Merit in 1983, the Kossuth prize in 1983, and the Book of the Year prize in 1985. After her death, in 1998, together with Balázs Lengyel, posthumous she was recognized with the honor of Righteous Among the Nations.



Picture 2: Tomb of Ágnes Nemes Nagy

Poem and experience of God

„ Like the beautiful
faithful stream
The deer wishes,
My soul longs for my Lord,
And pleads with him, ...” (Psalm 42)

Perhaps it is not the most appropriate time to ask the seemingly astonishing, rather radical question after singing old and new songs and poems: is literature, or in a broader sense, a work of art, possible at all? My question, one might say, sounds quite familiar, since there is a huge literature on the "aesthetics of disappearance" or "art after art". The theorists of "exhaustion" have already formulated the same question in many different ways, and of course they have always tried to come up with remarkable answers. The question is not new, and what's more, it goes back to a very rich tradition. If the existence of literature is constantly questioned by literature itself, its art is limited by art, and the scope of validity of the word is limited by the word. From the position of the reader, it seems to be an inescapably valid question whether the poem - let's stay with the genre that interests us closely - reveals creation to us or, on the contrary, hides creation. Do we not attach too much importance to the aesthetic knowledge of the world and ourselves compared to the knowledge of grace through divine revelation? If the original meaning of aesthetics is perception, then do we really encounter God in the course of our readings when we read about God, when the poet mentions him in her poem? To put it more jokingly: isn't God included in the poem for the sake of the rhyme? (Visky, 1995)

We can in no way consider it a coincidence that one of the most bitter writings in the Holy Scriptures (which perceives the distance between the Creator and the creature as the longest - we mean: impassable and evaluates and describes it accordingly) also speaks of the writing itself, we read in it that there is no end to the writing of the many books, and the body is tired from much learning. Yes, what is the point of multiplying the long, long list of vanity. Has God revealed Himself perfectly in Scripture? However, the author of the preacher's book draws and conceals with sharp humor the very attitude that makes the strange thing that God can be passed on perfectly possible aesthetically. The existence of God can and must be always passed on, the transmission should take place from generation to generation and from person to person. The revelation about the futility of books is also spoken by Ágnes

Nagy Nemes, and in the same place she questions all possible things and thoughts with light irony. But why? Perhaps because the one we approach, the one we try to approach is infinitely greater than what we approach it with. God is always greater than the words we mere mortals use to speak of Him. And before we catch a glimpse of him, he is no longer there, he disappears from our sight, and all that we have built up to see him or hear him is gone. In the case of Ágnes Nagy Nemes, the poem is a reverberating building in which time, by means of linguistic memory, is able to condense the past and future into itself by evoking the rhythm of the steps approaching God, from which our present time is mysteriously kneaded.



Picture 3: Ágnes Nemes Nagy photo

„ My God, you beautiful faithful stream,
Where did you run away from me
Where can I quench my burning thirst?” (Nemes Nagy, 2003, p. 344)

This is what Ágnes Nagy Nemes asks, certainly one of the most important - Protestant? Calvinist? - of the second half of the twentieth century in her poem. Without a doubt, you yourself experienced the heaviest burden of human existence, of our life, of personal existence. Where is God? Why do you hide from us when you want to make yourself known to us? What is the purpose of this one-sided, metaphysical hide-and-seek that exposes people to such an extent?

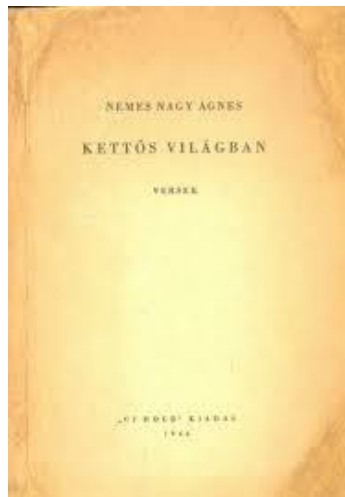
„ Zigzag shingle,
You're drying right there
Where thirst is most scorching in the heat,
And causes a stranger - legions of pain
Only new torment, but not a spring in the stone.”

Incredible poem, we could say it easily. The words of Albert Szenci Molnár in Psalm 42 do not exactly describe this state, but the fact that the poet is not only questioning God, but also the rhetorical traditions of addressing God, which are too familiar for us, only proves the question-posing of the poem. What I think of? Ágnes Nemes Nagy lives a sacredly holy turn of prayer, resorts to the crystal-clear wording of the Protestant tradition, transforms a sanctified form into her own voice, and transforms her own voice into a sanctified form. It's as if she takes the safe path in order to talk to God, with whom she has things to discuss that can-

not be postponed. In her poem "Shouting", she raises even more openly the drama of the exhaustion of her own Protestant heritage:

„ Do not abandon the unbelieving grandchildren
of many of your priests,
Don't leave my miserable head!”

No human being can address God directly, between her and God is the inherited language, the learned and transmitted, tried and passed meaning. The linguistic tools at hand and the established rhetorical forms often turn out to be unusable. The rhetorical tradition, the self-enclosed, fixed phenomena, the movement and the voice delivery proved to be insufficient, even an obstacle, to bridge the distance between the ancestors of the "many priests" and the "unbelieving grandchildren", or at least to show them, to experience them intimately. Fathers look at their sons confused, how can it happen that the well-established, safe path shows itself to be untraveled? And behold, not only do fathers look at their sons and daughters with incomprehension, but the offspring also look at themselves with incomprehension. Did our fathers see God, or did they only honor their desires as God? But it doesn't matter how they died, if they could have been happy in their life, their suffering, their death, except that only the bones can be experienced, some kind of frightening frailty and utter meaninglessness. The image of the complexity of the rich spiritual tradition also appears in the poem Stream by Ágnes Nagy Nemes.



Picture 4: Book of poems of Ágnes Nemes Nagy

Where is God? there is, however, an answer to this question in the poem, but we find it formulated in the language of poetry and music. It escapes there in the poem, in the flawless iambs, which the poet, as if repeating the rehearsed movements of prayer, deliberately follows, condemning the matter of winning faith to be heard. This is the transitional revelation, the real reformation hidden in the poems. However, faith comes from hearing, and hearing through the word of God. Hearing is not a given, only the divine speech, the revealed word, can make one hear. In the tradition of speaking, it is as if we ourselves hear the distant, barely recognizable echoes of the divine word, but as long as it does not become a divine word, the meanings that become present can be a source not only of faith, but also of doubt.

Let's put tradition to testing, suggests Ágnes Nagy Nemes. Because while we are trying to address God directly, it is as if God is already speaking to us and in us, we think we are hearing someone who is infinitely different from us and yet considers language as her own home. This strength of search in Ágnes Nemes Nagy, the Protestant hardness, makes it possible for me to read that the poetess is artistically and intellectually honest. She is honest both in

seeking and finding God. She also gives her readers the hope that through her poems everyone can find holiness and through it reach God. What a state of grace all that means! Being present at the moment of finding. (Nemes Nagy, 1995)

The divinely godless, or, if you like, ungodly godly poems of the Ágnes Nemes Nagy must be connected to her compositions that look back on a rich past within the tradition of psalms. Perhaps the most scandalous line of the poem Pata can be most fruitfully interpreted in this world of forms:

„ And how to forgive you while disappearing?” Do we also hear the sinner's plea for forgiveness here? We are human, sinful, fallible and mortal. It is difficult for us to forgive and it is also difficult to say this. (Nemes Nagy, 2019)

The god of Ágnes Nemes Nagy dwells in silence, and God's silence is replaced in vain by his followers with endless speeches. There are well-trodden paths, such as the Psalms and parables, but these are impassable for many. They need help, we need spiritual support. The sacred scandals of the poems are usually the specialties of the poems The Stream and The Outcry. The poet aims to refine our methodological hearing. With refined hearing, it is easier to hear God's approaching steps.

If we claim that the trodden paths are impassable, and if we even declare that the God who expresses himself in words and in silence, then we are speaking of the personal experience that our experiences with God are, above all, unrepeatability and is characterized by an existential and human desire to repeat and relive. This is a duality that never cancels each other out, but keeps it alive.

Ágnes Nemes Nagy has a poet-disciple who guides us through her unique experience with the help of a one-sentence poem that is incomparably witty, but terrifying in its ultimate meaning. It is about Dezső Tandori, and the title of his poem is Heraclitus Memorial Column, the poem can be found in the volume “Conditional stop” (Feltételes megálló), published in 1983. (Tandori, 1983)

It sounds like this: „P/r/ó/b/á/l/j/u/k/e/l/s/ö/o/l/v/a/s/á/s/r/a/m/e/g/m/o/n/d/a/n/i/h/á/n/y/s/o/r” (In English:

L/e/t/'s/t/r/y/t/o/s/a/y/h/o/w/m/a/n/y/l/i/n/e/s/t/h/e/r/e/a/r/e/o/n/t/h/e/f/i/r/s/t/r/e/a/d/i/n/g/ - Let's try to say how many lines there are on the first reading)

Dezső Tandori calls for the fulfillment of the impossible, he sets a condition for a particularly interpreted understanding of the poem, which is simply not possible with our ingrained reading habits, and beyond that, with the poem-breaking habits at hand. And the habit, the posture of the mouth, empties the text, silences the poem, domesticates Psalm 42, making the cry articulate as well. The sacred texts are beautiful and terrible at the same time, and their most adequate form is a fragment, because the perception of God does not quench, but increases the thirst for God. In the infinite space of linguistic memory, in the undivided sea of words and sentences, there are the words of God, the revealed words, as well. The believer struggles with this formless inheritance - including Ágnes Nemes Nagy in disbelief.

According to a medieval master, a work of art multiplies blessings. Ágnes Nemes Nagy did not live in vain. Her life exemplified that we can get closer to God through her creations, that is, her poems.

I recommend this study to those dealing with matters of the soul. I recommend it to lovers of literature, psychologists, theologians and those who like poems.

REFERENCES

- [1.] Domonkos Mátyás-Lengyel Balázs (2004) *Erkölc és Réműlet között. In memoriam Nemes Nagy Ágnes*. Nap Kiadó, Budapest, 2. kiadás, 400. o. ISBN 9789638116147
- [2.] Lengyel Balázs (2018) *Két Róma-Emlékezés 1948-1993*. Jelenkor Kiadó, Budapest, 272. o., ISBN 9789636764633
- [3.] Mezei András (1994) *Beszélgetések Nemes Nagy Ágnessel*. CET Magazin, 18-31. o., ISSN 1217-1441
- [4.] Nemes Nagy Ágnes *összegyűjtött versei*. Osiris Kiadó, Budapest, 2003. 344. o., ISBN 9789633895597
- [5.] Nemes Nagy Ágnes-Lengyel Balázs (1995) *A tűnékeny alma*. Jelenkor Kiadó, Pécs, 320. o., ISBN 963-676-005-5
- [6.] Nemes Nagy Ágnes-Lengyel Balázs (2019) *„láthatatlan selyemsál a számon”* Gondolat Kiadó, Budapest, 272. o., ISBN 9789639639274
- [7.] Petősz András (1997) *Idegenként Európában*. Orpheusz Kiadó, Budapest, 342. o. ISBN 963-9101-02-8
- [8.] Sárközi Péter *Magyar irodalom Olaszországban*. Kortárs 46. évfolyam, 104-124. o., ISSN 1418-1592
- [9.] Sárközy Péter (2019) *Az olaszországi magyar diaszpóra múltja, jelene és ...* Hitel, 32-45. o., ISSN 02389908
- [10.] Sárközy Péter (2010) *Róma mindannyiunk közös hazája*. Romantika Kiadó, Budapest, 264. o., ISBN 9786155037009
- [11.] Tandori Dezső (1983) *Feltételes megálló*. Magvető Kiadó, Budapest, 474. o., ISBN 963-271-826-7
- [12.] Visky András (1995) *Grádicsok útján. In: Reggeli csendesség*. Harmat Kiadó, Budapest, 158. o., ISBN 963-7954-46-5
- [13.] 42. zsoltár

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

A NŐI LÉT TEMATIZÁLÁSA Drozdik Orsolya munkásságában

Csilla MOLNÁR¹

ABSTRACT

THEMATIZATION OF WOMANHOOD IN THE WORK OF ORSOLYA DROZDIK

In my presentation, I would like to review the creative work of painter and performance artist Orsolya Drozdik, professor at the University of Fine Arts. Drozdik is a significant person not only as a creative artist, but also as a theoretician, who based on his experiences abroad compiled the volume *Walking Brains* in 1998, which was pioneering in Hungary at the time in terms of its approach. In any case, Orsolya Drozdik's fine art works are characterized by a strong theoretical and conceptual character, which were favorably received by critics and audiences abroad. In domestic terms, her work became better known only from the mid-1990s. The discriminating attention shown to the issues of womanhood and the effort to validate the viewpoint of the female creator are decisive in her perspective. In my lecture, I will also try to review the reception regarding Orsolya Drozdik, and present the changes in the interpretations related to her.

I believe, in agreement with other commentators, that Orsolya Drozdik brought with her a consistent artistic program and the freshness typical of international post-feminist art in her sculptures, installations, photos, poems, and varied representations of them, when she returned to the domestic art life in the mid-1990s. Her work had and still has a decisive influence, without her perhaps a different kind of artistic discourse would have been created. After the regime change, Hungarian women artists began to develop a program of identity search, as part of this they sought new ways of expression: new materials, new techniques, even new art types and genres. Orsolya Drozdik played a decisive role in all of these endeavors and in their theoretical-scientific and reflective foundation.

Bevezetés

Dobri György a következőképp fogalmazott Drozdik Orsolya műveinek 2022-es kiállítás megnyitóján: „A művészetek története a látás kultúrtörténete is egyben. A különböző korszakok csendes vagy zajosabb művészeti forradalmi egyszerűen kérdezik rá az öröklött paradigmák érvényességére és igazságaira, majd formálják át a korábban rögzült hagyományokat úgy, hogy közben látásmódunkat és valóságfelfogásunkat is alakítják. Máshogy látunk ma, mint a tegnap és a tegnapelőtt embere, mást találunk szépnek, csúnyának, furcsának vagy természetesnek, és ez nem egyszerűen csak az ízlés korok szerinti változásának kérdése. Látásunk ugyanis elválaszthatatlan valóságértelmezésünktől” (Dobri, 2022). Drozdiknál az ehhez kapcsolódó, erre reflektáló művészi gyakorlat és teoretikus vizsgálódás szorosan összetartozik, és egymást feltételezi, egymás kölcsönös referenciapontjaiként is értelmezhetők. Ennek összefüggésében különösen szerencsés lehet, ha valaki egy személyben gyakorolja e két tevékenységet.

¹Dr. Molnár Csilla PhD egyetemi docens, Soproni Egyetem, Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar
molnar.csilla@uni-sopron.hu

Drozdik Orsolya azok közé a képzőművészek közé tartozik, akik nem csak a művészi gyakorlat, hanem a hozzá kapcsolódó elmélet terén is jártasak. Drozdik esetében ehhez kapcsolódik, hogy eredetileg bölcsész tanulmányokat folytatott, majd amikor képzőművész diplomát szerzett, hosszú évekre külföldre költözött. Sok éves New York-i tartózkodása alatt volt alkalma megismerni a kortárs művészeti elméleteket, elsősorban a feminista, illetve a posztfeminista nézeteket. Azonban már itthoni évei alatt elsajátította az ehhez szükséges érdeklődést, hiszen párhuzamosan többféle műfajban is dolgozik: kezdettől fogva rajzol, fest, fotózik, tárgyegyütteseket és installációkat készít. Ez a konceptet, minimal-artot (amit Drozdik a vizuális redundancia elkerülésére tett kísérletként, útként értelmez), body-artot, performance-t, installációt egyaránt magába foglaló művészi tevékenység egy ponton konzekvens, és ebben rejlik önmagával való azonosságának a titka: a műveket létükben érintő kérdésben - mi (a) művészet még? (Mi még a művészet?). Ez az általános és ismert kérdés az alkotó munkásságán belül meghatározható alakot öltött (Drozdik, 1981). Munkásságát továbbá a női nézőpont következetes alkalmazása fogja egybe. Az egyes művek több éves vagy akár évtizedes munka során jönnek létre, s egymásra épülő, illetve egymást kiegészítő sorozatokat képeznek, melyek két nagyobb csoportba állíthatók. Analitikus munkáiban egyrészt a női identitást, s azon belül a női test konstruálásának módozatait és folyamatát vizsgálja a patriarchális társadalom keretei között, másrészt elmélyült kutatásokat folytatva a tudomány dekonstrukciójával foglalkozik, amennyiben kimutatja annak a társadalmi szerepek megformálásában betöltött szerepét. A modernizmus bipoláris, esszenciális nemi identitásának és a tudomány objektivitásának hitével szemben azok konstruált voltát tárja elének posztmodern stratégiát alkalmazó, konceptuális jellegű munkáiban (Pap Z., 2001).



Szempillantás és sóhajtás: Szempillantás, Budapest, zselatinos ezüst fotó, 1977.

Fotó: Drozdik Orshi

forrás: <https://www.maimano.hu/programok/tarczali-andrea-elteritesi-gyakorlat-a-kepi-narrativa-felulirasa-drozdik-orshi-muveszetenben>

Az első évtized

Drozdik Orsolya 2019-ben így számolt be alkotói munkássága kezdetéről: „1975-ben mintegy 600 rajzot csináltam Bódy Gábor akkor készülő filmnyelvi sorozatához (Filmiskola 3/1: A film és a fotográfia eszközeiről, MTV, 1976). Ezekből készült az itt, a beszélgetésünk alatt látható rajzfilm. Tulajdonképpen a vonalról van szó: hogyan változik a vonal a nő testévé, és a teste hogyan lesz vonallá vagy vonaldarabokká. Ez nagyon fontos volt, mert a mozgásról volt szó és arról is, hogy miként viszonyul a nő a művészethez, hogyan keletkezik a

vonalból egy emberi test, egy női test, annak a nőnek a teste, aki önmagát rajzolja (körvonalazza). Átmegy árnyékba, vagy kilép az árnyékból, az árnyékból teljes lesz, majd újból szét hullik darabokra, összeépíti magát, és ismét átmegy egy vonalba. Ez a történet. Kicsit gyorsan vették fel. Élvezetesebb lenne lassabban nézni, mert akkor külön lehet látni a rajzokat. Ezek a rajzok nagyon erősen összekapcsolódnak az akkori munkáimmal. Azt hiszem, 1975-ben készítettem a rajzokat, mert - ha jól emlékszem - 1976 februárjában készült a videó. Ez volt az első tanév, amikor lerajzoltam magamat, majd a rajzot kiradíroztam és kiállítottam testem rajzát kiradírozva, azaz a saját magamról készült rajzokat radíroztam ki. Akkoriban nő aktmodelleket rajzoltunk, és az ezzel kapcsolatosan készült AktModell című rajzsorozatamat szövegekkel együtt állítottam ki. Ezekben írtam: 'Nem vagyok azonos a modellel, a modell nem azonos velem'; 'A modell azonos velem, én nem vagyok azonos a modellel'; 'Azonos vagyok a modellel, a modell nem azonos velem.' 'Azonos vagyok a modellel, a modell azonos velem' (Drozdik, 2019).



AktModell: Performansz, Budapest, performansz, installáció és appropriált fotó, FMK, 1977
Fotó: Drozdik Orshi

forrás: <https://punkt.hu/2023/03/04/elteritesi-gyakorlat-a-kepi-narrativa-felulirasa-drozdik-orshi-muveszeteben/>

Ebben az *Identifikáció*-aktsorozatban az alkotó a Rauschenbergtől eredő gesztussal kioltja a gaze-ben, a néző tekintetében rejlő erotikus vágyat. Az alkotás folyamatát ironikus kontextusba helyezte azzal, hogy a megnyitóbeszédet férfi művészek tartották.

A művész a fentebbi művel párhuzamosan született "Individuális mitológia" sorozatban a szabadtánc női képviselőjében, Isadora Duncan alakjában találta meg a tradíció kódrendszeréből való felszabadulás kifejezését. Duncan archív fotóit táncoló önmagára vetítette, ezáltal énjét egy múltbeli mintával hozta átfedésbe. Ezzel a technikával Drozdik nemcsak a művészeti alkotás és a személyes identitás közötti összefüggéseket tárta fel, hanem egyben új perspektívát adott a művészi önkifejezés és az önreflexió folyamatainak is. A projekten keresztül rávilágított arra, hogy az egyén mitológiája nem csak a személyes emlékek és élmények összessége, hanem az ezekkel való aktív párbeszéd és újraértelmezés is. Duncan alakjának felhasználásával Drozdik nemcsak tisztelgett a szabadtánc úttörője előtt, hanem bemutatta, hogyan lehet a múlt inspirációit a jelen kontextusába helyezve új jelentéseket létrehozni és az identitás dinamikus, folyton változó természetét megvilágítani. „Az ideát nem a hagyományos vizuális technikák használatával fejezem ki, hanem önmagammal, önmozgással” – írta (Veress, 2006).

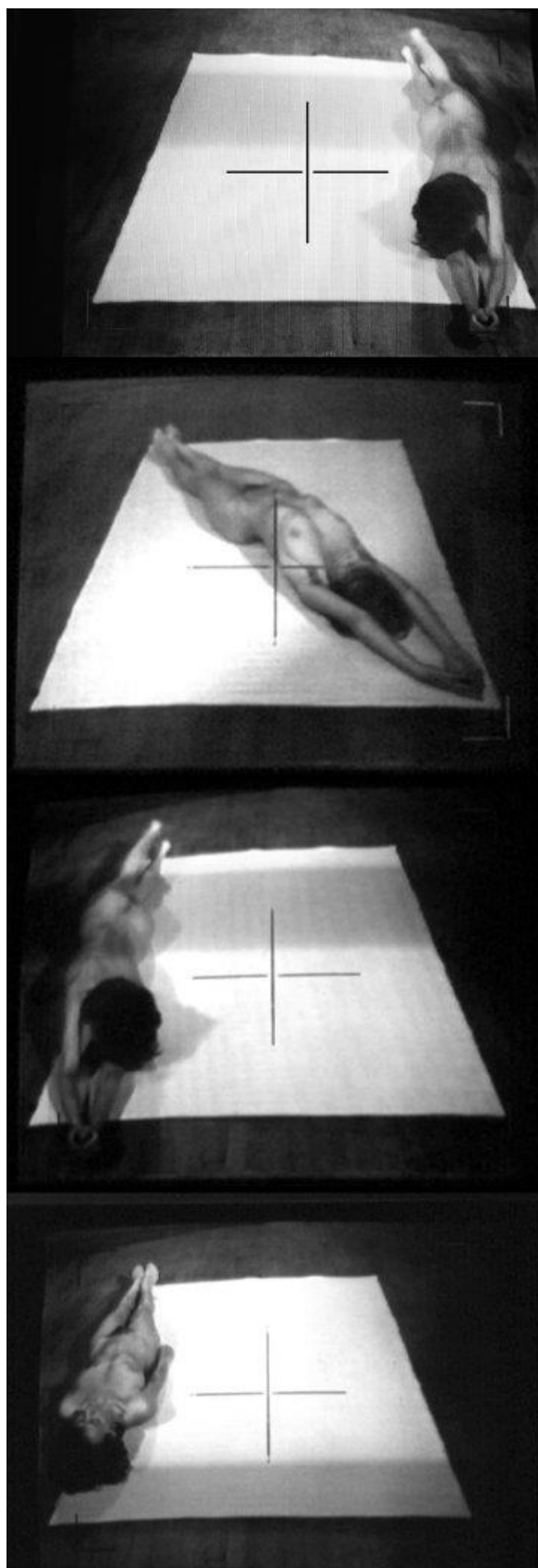


Individuális mitológia: Rubens (1975–1976, Budapest)

Fotó: Drozdik Orshi

forrás: <https://punkt.hu/2023/03/04/elteritesi-gyakorlat-a-kepi-narrativa-felulirasa-drozdik-orshi-muveszeteben/>

Drozdik ezidőtájt kidolgozott feminista jellegű kritikai szemlélete a női és a férfitekintet által meghatározott látásmódok különbözőségének és viszonyaik, pozíciójuk kiegyenlítetlen mivoltának ábrázolásán alapul. Hiszen tekintetünk konstruálja meg a mindenkori nőt, pontosabban egyfajta ideális és vágyott képét, azt, amit látni szeretnénk. És ami nem kevésbé fontos, ez a sokfelől meghatározott kép visszahat a Másikra, a néző tekintetének tárgyára, a nőre is. A művészeti látás és az abból köznapivá váló tekintet, a folyamatosan változó divatokból formálódó ízléskonvenciók, a stílusok tradíciói csupán egyfajta felszínét képezik a mögöttük meghúzódó női és férfiképek, ideálok és az azok által kölcsönösen meghatározott tekintetek sorának (Dobri, 2022).



Toronto, zselatinos ezüst fotó, 1979

Fotó: Drozdik Orshi

forrás: <https://papageno.hu/intermezzo/2022/10/minden-kep-ami-rolam-keszult-az-enyem-drozdik-orsolya-aki-visszafoglalta-a-muveszetben-a-noi-testet/>

Drozdik munkáiban jellemzően megjelenik az intellektuális kihívás izgalma is. Például elsősorban a Foucault filozófiája inspirálta „Kaland a technikai disztópiumban” című installáció-sorozatában (1984-1994). Művének alaptétele: „Szellemi kaland: keresni a dolgok jelentését és rendjét.” Az installációkhoz hosszú évek alatt gyűjtött fotókból áll össze a képbank. A művész 1986 nyarán egy 18. századi képzelt philadelphiai tudósno, Edith Simpson alakját öltötte magára. Ezt a pseudo-teljesítményt a kapcsolódó irodalmi példákhoz lehet hasonlítani, például Weöres Sándor Psziché vagy Eszterházy Péter Csokonai Lili című szövegeihez. A képzeletbeli tudósno eszközei, számításai az elénk tárt dokumentációból hihetetlen valósággal rajzolódtak ki (Néray, 1990).

Mindez azt is magában foglalhatja, sőt, bizonyítja, hogy a kortárs magyar irodalom és képzőművészet, valamint a művészet filozofikus szemlélete között nincsenek éles határok. Számos találkozási pont lehetséges, akár az irodalom, akár a filozófia, akár a képzőművészet felől indítva a kezdeményezést. Mindez az általunk tárgyalt összefüggésben a művész széles látókörét dicséri.

Drozdik az installáció-sorozatában nemcsak vizuálisan gazdag és komplex műveket hozott létre, hanem filozófiai és művészi kontextusba ágyazta azokat, így teremtve interdisciplináris párbeszédet. A Foucault-i gondolatok – mint a hatalom és tudás viszonya, valamint a disztópikus technikai fejlődés kritikája – mélyen áthatják Drozdik munkáit, amelyek ezáltal nemcsak esztétikai, hanem szellemi inspirációt is nyújtanak. Edith Simpson alakjának megteremtése révén Drozdik az identitás, a tudományos kutatás és a történelmi narratívák kérdéseit vizsgálta, kihangsúlyozva a fikció és valóság közötti vékony határvonalakat.

Drozdik Orsolya installációi és képei nemcsak a vizuális kultúra területén nyújtanak jelentős hozzájárulást, hanem a kulturális emlékezet és az egyéni mitológia összefüggéseit is feltárják. Munkája során a befogadó nemcsak szemlélője, hanem aktív résztvevője is lesz a jelentésalkotás folyamatának. Drozdik tehát nemcsak művészként, hanem tudósként is tevékenykedik, akinek munkái a filozófia és a képzőművészet határterületein mozognak, ezáltal pedig új dimenziókat nyitnak meg a kortárs művészeti diskurzusban.

A kilencvenes évek

Drozdik Orsolya 1990-es évekre eső munkásságának rövid bemutatásakor szükséges utalni a kép-szöveg-modell újabb történetére: a képet szöveggel együtt az avantgárd gyakorlat honosította meg a képzőművészetben, ennek megfelelően elsősorban az orosz avantgárd, a szürrealizmus és a dada útkereséseit kell itt felidézni. Ugyanakkor azt is jelezni kell, hogy ez a fajta megoldás a folklórban is elterjedt gyakorlat volt. A huszadik század második felében a konceptualizmus nyúl vissza ehhez az eljárás módhoz, hagyományhoz, mint alkalmazható beszédformához, és később a posztkonceptuális munkák is ezt a kifejezőmódot viszik tovább.

A szöveg és kép viszonylatában a fenti gyakorlaton belül négyféle módot különíthetünk el. Az elsőben a szöveg a kép azonosításra szolgál, tehát objektív, szükséges szó, minimális információt közöl. A második esetben szorosban a képhez tartozó tartalmakkal egészíti ki, a percepció megerősítésére szolgál, hangsúlyozza a látványt (itt adatgazdagításról van szó, több, mint amit a képről látás útján megtudhatunk). A harmadik változatban leíró, kontextust kibontó jellege van, tehát meghatározó a szövegszerű narratíva megjelenítése. Végül adott a metaforikus értelem, amely valamit hozzárendel a képhez. Ennek megfelelően egy-egy szó akár újra is keretezheti a képet.

Drozdik Orsolya fenti időszakban készült munkáiban jellemzően a modellhez való alkotói viszony kereteit, illetve a hagyományosan férfiak, férfi tekintetek által meghatározott

nőábrázolás rendszerét teszi kérdésessé. A programot összeköti saját identifikációjával, mind a nemére vonatkozóan, mind művészeti értelemben. Az újraírás, újrajátszás, ismétlés gyakorlatával gyakran találkozunk Drozdik művészetében, amely műveletek során hol erősít, hol gyengít a kijelentéseken, általában véve átír, átértelmez jelentéseket, illetve újakat csatol hozzájuk. Mindez nem magától értetődő, időnként nem is problémamentes, de végül kibontakozik előttünk egy többretegű, többhangú, polifonikus jelentésgazdagság. A kényszerű monomániát pedig ennek megfelelően megtöri a folyamatos újításra, megújulásra irányuló törekvés (Tarczali, 2023).

Drozdik Orsolya 1970-es évek végétől az 1990-es évek közepéig készült fotómontázsai a képek lefotózása értelmezhető olyanformán, mint a képnek szemiotikai jelként történő reprodukciója. Egy olyan gyakorlat láthatóvá tétele, amely egyszerre az ábrázolás tradíciójának elemzése történetiségében és ábrázolt létében. A referenciák megtöbbszörözésével a képek jelszerűsége felbomlik, és az így létrejött mű végül a kép, mint rögzített látvány szemiotikai kritikájává válik. Ilyen értelemben Drozdik fotói a múzeumi tárgyak és a női testek, vagyis a nőiség ikonjelleget kritizálja, a rögzült jelentések kérdőre vonása, amennyiben a szót köznapi értelmében vizsgáljuk. Az ikonjelleg azt is jelenti, ahogy például Andy Warhol közismert Ikonok sorozatának darabjain keresztül láthatjuk, hogy a fotók egyetlen képre redukálják és ezzel bezárttá teszik az ábrázolt személyt. Drozdik Orsolya fenti időszakban készült munkáiban a modellhez való viszony keretrendszerét teszi kérdésessé, illetve a hagyományosan férfiak, férfi tekintetek által meghatározott nőábrázolás rendszerét. Ezt a programot pedig összeköti saját identifikációjával, mind a nemére vonatkozóan, mind művészeti értelemben. Drozdik fotója a kritika mellett azonban egyszerre rögzít is: a gondolkodás történetiségét a fénykép pillanatot megragadó tulajdonságában. Így ezek a fotók egy korszak művészeti gondolkodásának nyomai és kritikájának dokumentációi is egyben (Dobri, 2022).



High-heeled shoes, brains / Magas sarkú cipők, agyak, 1992-93

Fotó: Drozdik Orshi

forrás: https://artpool.hu/kontextus/footware/pages/30_drozdik.html

Drozdik művészete a 2010-es években

2018-as kiállításmegnyitójában az alkotó így vallott munkásságáról: „Új és régi munkáim a testről, az anyagról, az élő és a gondolkodó anyagról szervesen kapcsolódnak egymáshoz és az életemhez. Azon gondolkodom, hogy élek, és azért élek, hogy gondolkodjam azon, amit megélek. Az a szándék hajt és hajtott, hogy tapasztalataimat és gondolataimat művé tegyem, művészetté formáljam a szó hagyományos értelmében és a művészet hagyományának általam értelmezett formájában, ugyanakkor megengedve magamnak a művész és a művészet végtelen szabadságát. A hetvenes években a body art, a performansz jelentette a testtel való foglalkozást számomra, a nyolcvanas években a test tudományos reprezentációja foglalkoztatt, a kilencvenes években a test és az (ön)tudat, a kétezres években inkább valami más; most az anyagról, annak részeiről gondolkodom. Rajzaim, festményeim kapcsolódnak ahhoz, amit itt és most gondolok a világról, az életről, a mindenség anyagáról” (Drozdik, 2018).



APA / Ateliers Pro Arts Art Center / A.P.A.Galéria

Drozdik Orsolya: SejtMozgás 2018.

forrás: <https://ateliers.hu/hu/drozdik-orshi>

„A Sejtfestményeim a vászon felületének Tapintásról, a létezésről, és az örökös újjászületésről szólnak. 2017-ben elhatároztam, hogy megrajzolom a sejteimet, hogy Egészséges Újjáteremtésükben segítek. Rajzoltam és gyorsítottam, De testemben gyorsabban születnek újra A sejtek, Nem tudtam a sebességet tartani az újjászületés csodájával, pedig nagyon siettem.”

A művész szavai a Sejtfestményekről szimbolikus értelműek arról, hogy miként kapcsolódik össze a művészet és az élet legapróbb, legmélyebb szintje. A vászon felülete itt a tapintás metaforájaként jelenik meg, mintha az érintéssel közvetlen kapcsolatot teremtene a művész és az alkotás, valamint az élet alapvető elemei között. A taktilis érzékelés egyfajta közvetlen és intim módja a világ megértésének és megélésének, amely a festészet fizikai aktusában testesül meg. A létezés és az örökös újjászületés fogalmai a sejtek szintjén válnak kéz-

zelffoghatóvá Drozdik számára. Az az elhatározása, hogy megrajzolja sejtjeit, nem csupán egy biológiai folyamat dokumentálása, hanem egy jelképes gesztus is, amely a megújulás iránti vágyat fejezi ki. A sebesség után való vágyakozás az emberi tapasztalat egyik alapvető paradoxonát jeleníti meg: az idő múlásának és az élet körforgásának megértését és elfogadását. A Sejtfestmények tehát nemcsak vizuálisan, hanem gondolatilag is gazdag mű, amely a létezés, az érintés és az újjászületés mélyebb rétegeit tárja fel. Ez az alkotás arra invitálja a nézőt, hogy elgondolkodjon a művészet és az élet szoros összefonódásán, a megújulás és a változás elkerülhetetlenségén, valamint az emberi létezés szépségén és törekénységén.

Drozdik Orsolya 2018-as, *Az érzékiség és az anyag* című kiállításának megnyitóján Kérchy Anna úgy fogalmazott, hogy az itt bemutatott művek ihletője az önnön halandóságunkkal való szembenézés, egyfajta *traumanarratíva*, mely során az alkotói folyamat a kimondhatatlan kimondására vállalkozik, a műfajánál fogva befejezetlen önéletrajz végességével, az utolsó-utáni-fejezettel vet számot. Éppannyira önsebzés, mint terápia, akár a derridai dekonstrukció *farmakon* metaforája, egyszerre mérge és gyógyszer, önfeledt jelentésszisztematizálás és öntudatos megérteni vágyás, mártíromság és szublimáció. A trauma komplex időszerkezetére jellemző, hogy a traumatikus esemény és élmény temporálisan elválnak egymástól, gyakran a pszichésen feldolgozhatatlan katasztrofikus eseményt az ember látszólag sértetlenül hagyja hátra, és a lelki megrázkódtatás tünetei csak később, egy látens inkubációs periódus elteltével, illetve az eredeti traumatörténet ismételt látszó, második pszichés sokk után öltönek testet, fizikális szimptomák testi rendellenességeiben manifesztálódva (Kérchy, 2018).

Drozdik Orsolya a 2000-es években ismét írni kezdett. Versei azonban nemcsak szövegek, hanem illeszkednek eddigi művészi koncepciójába is, hiszen egyben vizuális kiállítási tárgyként is értelmezhetők. „Ezek a szerelmes versek is eredetileg ’művészi vádiratokként’, ’szerelmes esszékként’ születtek, míg műfaji átminősülésük folyamán versekként találták meg végleges formájukat. A művész kritikája itt éppen arra játszik rá, hogy a szerelmes vers is kijelöl egy megszólalói és egy olvasói, de legfőképpen egy vallomástevő-vágyódó és egy passzív-megszólított szerepet, verseiben pedig éppen ezeket a pozíciókat szeretné megkérdőjelezni és kimozdítani. Ahogy az egyes képek, úgy az egyes versek sem külön-külön, hanem a közös gondolatból táplálkozó műcsoportok és kiállítóterek közegében nyerik el jelentőségüket” (Dobri, 2022).

Összefoglalás

Az eddigiek alapján, a vonatkozó recepció és saját értelmezésünk összegzéseként kijelenthető, Drozdik Orsolya művészete túllép a műfaji határokon, teljes művészete festményekben, szobrokban, fotókban, performanszok sorában bontakozik ki, melynek versei, levelei, ars poeticái, művészetelméleti írásai vagy akár műtermei is részét képezik. Művei egyben a látás dokumentációi, hiszen bennük rámutat arra, hogy a látás sohasem passzív, hanem éppen ez a történetileg meghatározott, előzetes tapasztalatainkból építkező aktus hozza létre a látványt, vagyis konstruálja és rekonstruálja a rögzülő kép értelmezését. És ezzel meg is változtathatja látásmódunkat, amennyiben rendelkezik a művészet többlet erejével, melynek értelmében a művészi éppen attól lesz több a köznapinál, hogy kibillentí konvencionális tudásunkat, és megváltoztatja nézőjét.

Zárásként talán még vonhatunk egy érdekes párhuzamot vagy inkább képezhetünk kontrasztot Drozdik Orsolya és pályatársa, El Kazovszkij művészi alkata, látásmódja között. Míg Drozdik életművét jellemzően a huszadik századi avantgárd hagyományokra építve, mindezt a (poszt)feminizmus és a dekonstrukció posztmodern szemléletével továbbírva hozta

létre, a sajátosan nőit képviselve és egyben rámutatva annak konstruált mivoltára, addig El Kazovszkij ezt az avantgárd tradíciót jellemzően az *androgün* karakterét felépítve gondolta tovább munkásságában. Értelmezhető ez úgy is, hogy e két képzőművész a női lét két lehetőségét valósította meg az alkotó szintjén: Drozdik folyamatos konstrukcióként, (újra)kezdésként és ismétlések, újraírások sorozatában, míg El Kazovszkij voltaképpen az emberi lét egyik sajátos archetípusának huszadik század végi manifesztációjában tette meg ugyanezt.

Mindez azt is jelenti, hogy a posztmodern és a dekonstrukció az egyik, de nem csupán az egyetlen módja a kortárs művészeti gyakorlatnak. Az archetípusok manifesztációja napjainkban éppúgy lehetséges, mint a tradicionális kultúrákban, jóllehet mindez éppen az önértelmezés, az identitás, az újonnan születő látásmódok jegyében másfajta formában ölt alakot, mint korábban. Az archetípus a modernitásra jellemzően a populáris kultúrában manifesztálódott a huszadik század közepén, de az 1960-as évek törekvései a pop-art révén mindezt artikulálhatóvá tették a 'magas' művészetben is. És talán éppen ez az, ami a számos, fentebb jelzett különbség ellenére is valóban kortárssá teszi Drozdik Orsolya és El Kazovszkij művészetét.

Irodalom

- [1] Borbély Zsuzsa (2022). „Minden kép, ami rólam készült, az enyém” – Drozdik Orsolya, aki visszafoglalta a művészetben a női testet. <https://papageno.hu/intermezzo/2022/10/minden-kep-ami-rolam-keszult-az-enyem-drozdik-orsolya-aki-visszafoglalta-a-muveszetben-a-noi-testet/> (Letöltés ideje 2024. 05. 02.)
- [2] Dobri Imre (2022). Mindannyian fényképek vagyunk – Drozdik Orshi A fénykép és a szerelmes vers 1975–1995 című kiállításáról. <https://kortarsonline.hu/aktual/drozdik-orshi.html> (Letöltés ideje: 2024. 05. 16.)
- [3] Drozdik Orsolya (2018). Az érzékiség és az anyag. BUDAPEST GALÉRIA, 1036 Budapest, Lajos utca 158. 2018. szeptember 28 – november 11.
- [4] György Péter – Pataki Gábor (1981). Galéria – mint műfaj. Beszélgetés Drozdik Orsolyával. Új Symposion, Újvidék/Novi Sad, 1981. június. 226–229.
- [5] Kérchy Anna (2018). Az érzékiség és az anyag – Megnyitóbeszéd. 2018. <https://www.artmagazin.hu/articles/megnyitobeszed/7b2f2e1cbca592c2d1a906717904286e> (Letöltés ideje: 2024. 05. 16.)
- [6] Kondor-Szilágyi Mária (2019). Interjú Drozdik Orsolyával. Balkon, 2019/ 4.
- [7] Néray Katalin (1990): INTELLEKTUÁLIS KALAND A TECHNOS DYSTOPIUMBAN : DROZDIK ORSOLYA BUDAPESTI KIÁLLÍTÁSA ELÉ. 1990.
- [8] Pap Z. Erzsébet (2001). Az én fabrikálása. Drozdik Orsolya retrospektív kiállítása. Új Művészet, 2001. 2. 634-638.
- [9] Tarczali Andrea (2023). Eltérítési gyakorlat – A képi narratíva felülírása Drozdik Orshi művészetében <https://pukt.hu/2023/03/04/elteritesi-gyakorlat-a-kepi-narrativa-felulirasa-drozdik-orshi-muveszeteben/> (Letöltés ideje: 2024. 05. 16.)
- [10] Veress Ferenc (2006). „Önmagamat megkettőzve.” Élet és Irodalom, 2006/2. 380.

ERZSÉBET KIRÁLYNÉ MINT PÉLDAKÉP A MAGYAR NŐNEVELÉSBEN

Gabriella NÉMETH ANDRÁSNÉ FARKAS¹

ABSTRACT

QUEEN ELIZABETH AS A ROLE MODEL IN HUNGARIAN WOMEN'S EDUCATION

Setting role models worthy of emulation for young girls was an important task in women's education, which was also supported by the person-centred methodological approach of history education.

Was Queen Elizabeth among these illustrious Hungarian women, who was commemorated annually in schools after her tragic death in 1898? We will consider how the queen appeared as an ideal in the mourning speeches at memorial ceremonies. We are looking for answers to how the figure of Elisabeth appeared in school everyday life in addition to festive occasions: among textbooks, illustrative aids, teaching aids and learning materials. The study also discusses works of fiction aimed at young girls, including the role model aspirations of the Elizabethan cult. The study also discusses the role of women, including female teachers, in cult cultivation. Our research focuses on the period of dualism, especially the two decades after the death of the queen, but gives examples of youth literature up to World War II.

KEYWORDS

memory, female education, role model, cult of Queen Elisabeth, school celebrations, history of education

BEVEZETŐ

A nőnevelésben fontos feladatként volt jelen a fiatal lányoknak követésre méltó példaképek állítása, melyet a történelemoktatás személycentrikus módszertani megközelítése is támogatott. E jeles magyar nők között kapott-e szerepet Erzsébet királyné, akiről 1898. évi tragikus halála után évenként megemlékeztek az iskolák? Ferenc József házastársának, Erzsébetnek (1837-1898) magyarországi kultuszát több szempont mentén vizsgálták már. Kutatásaink arra próbálnak választ keresni, hogy a nevelési, oktatási intézmények milyen szerepben, milyen módon kapcsolódtak a királyné személyéhez, az emlékének megőrzését célzó törekvésekhez a nemzeti emlékezetben. Jelen tanulmányban megvizsgáljuk, hogy az emlékünnepek gyászbeszédeiben hogyan jelent meg a királyné, mint eszménykép. Választ keresünk arra, hogy az ünnepi alkalmak mellett, hogyan jelent meg Erzsébet alakja az iskolai hétköznapokban: a tankönyvek, szemléltető eszközök, taneszközök és tananyagok között. A tanulmány tárgyalja még a fiatal lányoknak szóló szépirodalmi műveket, benne az Erzsébet-kultusz példaképállító törekvéseit. A vizsgálat kitér a nők, köztük a tanítónők kultuszápoló szerepére is. A pedagógus folyóiratok és iskolai értesítők mellett kultusztörténeti, emlékezetpedagógiai forrásként vizsgál szemléltető- és taneszközöket, ifjúsági- és gyermekkönyveket, folyóirato-

¹ Németh Andrásné Farkas Gabriella, Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató, Nyírádi Erzsébet Királyné Általános Iskola igazgatóhelyettes, farkasgabriella21@gmail.com

kat. Kutatásunk a dualizmus idejére, azon belül is a királyné halála utáni két évtizedre fókuszál, de az ifjúsági irodalmi művek kapcsán a II. világháborúig hoz példákat.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Példakép, jellemformálás és a történelmi életrajzok

A dualizmus korabeli szakirodalmat vizsgálva a *példa* címszó alatt találjuk a Paedagogiai Enciklopédiában (Verédy, 1886) a *példamutatás*, a *példaadás* magyarázatánál, hogy nevelési szempontból ugyan jó szolgálatot tehetnek az ifjúsági olvasmányokban a kiváló emberek életrajzai, de a szülők és a tanító személyes példáját, továbbá olyan, a tanulók környezetében lévő emberek példáját érdemes a középpontba állítani, akiket a gyermek könnyen tud követni. Az iskolások elé állított híres embereket, mint példaképeket a történelem oktatásának módszerei között kell keresnünk, hiszen az életrajzok már az ókortól kezdve meghatározóak a történelem oktatásában (Gözsy, 2017). Hazánkban az életrajzi alapon való megközelítés, a személyiségcentrikusság gyökerei a Ratio Educationisig nyúlnak vissza (122. §, 1–3. pont) (Farkas, 2008). Erről korabeli tanulmányában Mayer (1880a) ír, ahol a történelem pragmatikus illetve korrajzokon keresztül történő bemutatása mellett további lehetőségként tárgyalja a biografikus módszert. A történelem nagyjait, mint az egyes korszakok uralkodó eszméinek képviselőit állítja előtérbe, életrajzukhoz kapcsolva aztán a kor fő eseményeit. Így a „kiváló egyének életrajza az ifjú képzelő tehetségét elragadja és utánzásra ösztönzik” (Mayer, 1880a, 5. old). Véleménye szerint azonban az életrajzok olvasásával, a hősökért való rajongással nem minden esetben lehet célt érni, a szerény körben mozgó, jóra való ember és lelkes hazafi eszményképét lenne érdemes a gyerekek elé példaképként állítani. Jó megoldásnak azt tartja, ha a „nagy férfiak jól megírt életrajza” (Mayer, 1880b, 25. old) a történelem oktatásában a jellemképzés érdekében csak a korrajz módszerének kiegészítéseként jelenik meg. Az oktatás elméleti célját mindkét nemre nézve azonosnak tartja, de a történelmi ismeretek hasznosulását különbözőnek. Ezért eltérő tananyagot javasol, miszerint a lányoknak a kiváló nők életrajzaiból, „a nagy női jellemekből kell megszerezni a magasabb női erények felőli képzeteket” (Mayer, 1880b, 25. old), ezért a lányok tanításánál „a nőnem mindenkor helyzete a különböző népeknél behatóbb figyelmet” (Mayer, 1880b, 25. old) kapjon, mint a fiúk esetében.

A vizsgált időszak tanterveiben is megtaláljuk a történelemoktatás kapcsán a biográfia szükségességét, melyről a Magyar Történelmi Társulat 1885. évi kongresszusán hangzott el Márki sokat idézett mondata: „Míg korszakalkotó emberek életében s tetteiben gyönyörködni meg nem tanult, képtelen az összefüggő történelem élvezésére” (Márki, 1885, 141. old). További példa a polgári leányiskolák számára 1887-ben kiadott tanterv, melyben a történelemtanítás céljai között a kiemelkedő történelmi férfiakkal és nőkkel megismertetésével már „hatni kívántak a növendékek nemzeti érzülete és jelleme fejlődésére” is (Körösi & Szabó, 1912, 397. old). Ez az etikai cél az 1905-ben az elemi népoktatás tantervéhez kiadott utasításokban még inkább előtérbe került, feladatul adta a nemzeti érzésnek, a hazaszeretnek és a polgári erényeknek az ápolását és nemesítését. Ehhez a nemzet nagyjainak képeit állították a történelemtanítás középpontjaiba, az irántuk ébresztett kegyeletet pedig a történettanítás gyümölcseként említették, amely növeli a nemzeti öntudatot (Körösi & Szabó, 1912). Ebben a tantervben azonban már megfigyelhetők szemléletbeli változások is, miszerint az életrajzi alap jó, de csak ha nem mellőzik a kor jellemzését sem (Farkas, 2008).

Bánfi (1885) tanulmányában a jellemképzés módszereit helyezte a középpontba, köztük a történelmi életrajzokat is, mint módszert bemutatva: „a múltból vett példák élő példaképei lesznek a jónak, melyek óvó és intő szótartot intéznek az ifjúság szívéhez s egyúttal azt az

igazságot hirdetik, hogy az ember valódi boldogsága egyedül az ő jellemétől függ” (Bánfi, 1885, 198. old). Külön kiemeli, hogy a leányokat tanító máshogy járjon el, „tanítványai képzeletéhez forduljon, hogy innen a kedélyre hathasson, és az értelmet képezhesse. (...) A történelmi tanításunknak a leánynövendékeknél főleg erkölcsi, nemzeti és hazafias irányban kell jellemzőnek és jellemképzőnek lenni” (Bánfi, 1885, 199. old). Ennek nehézségét abban látta, hogy ami „a nőt a nőről különösen érdekelte volna” (Bánfi, 1885, 199. old), arról egy szót sem írtak a tankönyvek.

A dualizmus kori népiskolai történelemtanítás tankönyveinek vizsgálata során Farkas Mária (2008) talált tartalom és tagolás szerint tisztán életrajzi alapú feldolgozásokat, illetve a történelmi királyok és dinasztiaik köré építve, részben életrajzi alapú, de az egyes uralkodók alatt bekövetkezett fontosabb történésekről is képet adó tankönyveket is. Az erkölcsi nevelést is célul tűzték ki, ezért az olvasmányokhoz a hazaszeretet érzelmi megalapozását segítő hazafias verseket is kapcsoltak (Farkas, 2008).

A történelmi életrajzok az iskolai tankönyvek mellett megjelentek a gyermek- és ifjúsági irodalomban is, melynek jelentőségéről az otthoni olvasmányok között az 1886-os Tanügyi Kongresszuson is szó esik (Radó, 1898), de vizsgálódásunkat érdemes még a kor gyermekújságjaira is kiterjeszteni. Például Pósa Lajos által szerkesztett *Én Ujságomban* is megjelenik a magyar történelem megismertetésére, a hazafias nevelés eszközeként az *Emlékezzünk régiokról* rovat (Balogh, 1998), emellett sok történelmi tárgyú folytatásos elbeszélést is közölt a lap.

EREDMÉNYEK

Erzsébet királyné kultusza az iskolákban

A királyné példaképként való megjelenítésének vizsgálatához elsőként szólnunk kell a királyné kultuszának kialakulásáról. Ehhez itt is felsoroljuk a Vér Eszter Virág (2006a) által megfogalmazott és időben is elhelyezett sajátos nemzeti szimbólumrendszer legfontosabb elemeit, melyek már az uralkodópár ezüstlakodalmáig kialakultak. Elsőként a védangyal funkció jelent meg, már Ferenc József és Erzsébet 1867-es koronázását követően. Az uralkodó és a nép közötti közvetítői szerep fokozatosan lényegült át Mária-analógiává, a Magyarok Nagyasszonya (Patrona Hungariae) alakjának megidézésével, és ekkor tűnik fel a „második Szent Erzsébet” motívum is. A fia halála után a fájdalmas anya képe (Mater Dolorosa) egy újabb párhuzam a szentfiát sirató Mária alakjával. A halála előtti időszakban átélt tragédiák tovább fokozták ezt a szenvedő képet, tragikus halála a mártíromság motívumát emelte be a szimbólumrendszerbe (Vér, 2006a). A merénylet (1898. szeptember 10.) után kultuszában felerősödött a szakrális jelleg. „A mitizálódás korát Erzsébet királyné emlékének 1898. szeptember 29-i törvénybeiktatása zárja le” (Vér, 2006a. 35. old). Ez a törvény is Erzsébet történelmi jelentőségét emelte ki, a kiegyezésben beöltött szerepe meghatározó eleme a kultikus kánonnak, e nagy tett mögött a magyarok iránti gondoskodó szeretetét vélték megnyilvánulni (Vér, 2006b).

A királyné iránti tisztelet kifejezése már életében megjelent az oktatási intézményekben. Egyrészt a névnapja alkalmából megrendezett ünnepélyekre találunk példát (Ünnepély az óvónőképzésben, 1896), másrészt a koronázás napjának ünnepén és a millenniumi iskolai emlékünnepek műsorában is feltűnik a királyné személye, hozzá kapcsolódó vers, megemlékezés (Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága, 1892).

A királyné emlékének törvénybe iktatása (Magyar Törvénytár, 1899, 136. old.) jelezte kultuszának intézményesülését. Ehhez kapcsolódott a vallás- és közoktatási miniszter körren-

delete szerint előírt iskolai megemlékezés: „Neveljük Erzsébet Királyné emlékében a tanuló ifjuságot. Nem szabad az Ő dicső emlékezetének meghalványulnia a jövő nemzedékek lelkében sem. Évről-évre szenteljük az Ő dicső és áldott emlékezetének az Ő védszentje: Erzsébetnek napját, november tizenkilencedikét” (Rendeleték tára, 1898, 967. old.). Az iskolai ünnepek közé így bekerült újabb hazafias megemlékezés révén Erzsébet királyné személye és példája évről-évre figyelmet kapott.

Az Erzsébet-emlékünnepek, amelyek fogatókönyve követte a gyászünnep menetét: felekezetek szerinti gyászistentisztelet után kötelező elemként a Himnusz eléneklését és az emlékbeszéd tartását írta elő, de az ünnepek állandó elemeiként jelentek meg a királynéről szóló szavalkatok, a hangszeres zene és a karének is. A műsorok összeállításához emlékfüzetek, vezérkönyvek, daloskönyvek, színdarabok jelentek meg, kerültek az iskolai könyvtárakba. Az iskolai ünnepeket segítő verseskötetekben, külön részben helyet kaptak a „szavalkató” Erzsébetről szóló versek. A téma kutatásának további forrásai között kiemelkedő szerepük van az iskolai értesítőknél. Kötelező tartalmaiknak köszönhetően gazdagon informálnak az iskolai Erzsébet-ünnep forgatókönyveiről, és emlékbeszédeket közölnek. A korabeli pedagógus szakfolyóiratokat vizsgálva megtaláljuk a képzők Erzsébet-megemlékezései mellett, a kultuszápolást segítő forgatókönyveket, foglalkozásterveket, könyvajánlókat. (Németh, 2023)

Az évenkénti megemlékezések mellett az iskolák kivették részüket a királyné halála után, Darányi Ignác földművelődésügyi miniszter felhívására megindult Erzsébet emlékfák ültetéséből. Több mint háromszáz településen a facsoportokat iskolák udvarára, kertjébe, vagy az iskola előtti térre ültették, vagy maga az iskola hajtotta végre a fásítást (Erzsébet királyné emlékfái, 1899). Ezen ligetekben szerte az országban emlékműveket is emeltek a királyné tiszteletére, melyeknek Erzsébet magyarországi kultuszában kiemelt jelentőségük volt. Az iskolások és az óvodások részt vettek a szoboravatási ünnepségeken, sőt több helyen az ünnepi műsor szereplői is voltak (Németh, 2002). Az emlékműveknek további kultuszápoló, emlékőrző szerepeit is találtunk: az iskolai kirándulások alkalmával a diákok felkeresték a királyné szobrait, ellátogattak az emlékmúzeumába, felkeresték a sírhelyét Bécsben, illetve az évenkénti emlékünnepek helyszínéül választották az Erzsébet szobrokat. Az iskolák is bekapcsolódtak az országos szoborállítás finanszírozásának előteremtésébe (Németh, 2023).

A királyné nevét viselő intézmények kultuszápolásban betöltött szerepe, ahogy erről máshol már részletesen írtunk (Németh & Czabaji, 2024), kiemelkedő volt. Ugyanígy elmondható, hogy az Erzsébet iskolákban a királyné személye, mint példa még erőteljesebben megragadható. Ahogy a budapesti Erzsébet Nőiiskolában a királyné születésének századik évfordulóján (1937) a névadót megidézve írták: „ott lebeg mindig a leányok előtt Erzsébet királyné alakjában és nevében a példa, a megvalósult eszmény” (Mesterházy, 1938, 16. old.).

A királyné személye és példája az Erzsébet-gyászünnepélyek szónoklataiban

A királyné halála utáni 1898 szeptemberében megtartott iskolai gyászünnepélyekről a legtöbb iskola részletesen beszámolt értesítőjében, ahol nem csak a forgatókönyvről és a gyász kifejezésének módjairól írtak részletesen, hanem közölték az elhangzott emlékbeszéd szövegét is. Az elemzéshez forrásainkból száz iskola gyászünnepének leírását vettük alapul, ahol a közölt 43 gyászbeszédet három szempont mentén vizsgáltuk meg. Egyrészt kerestük, hogyan jelennek meg a szónoklatokban az előzőekben már bemutatott kultusz szimbólumrendszerének elemei. Másrészt úgy tekintettünk a beszédekre, mint a királyné életét felidéző történetre, összegyűjtve azokat az eseményeket, melyeket kiemelésre érdemesnek tartottak a királyné életéből. Harmadrészt rámutatunk arra, hogy a kultuszelemek túl, Erzsébet személyét, személyiségét hogyan igyekeztek a tanulók felé közelebb hozni, milyen tulajdonságai

kerültek reflektorfénybe. Ez a három szempont legtöbbször összekapcsolódott, összefonódva fogalmazódott meg.

A kultusz szimbólumrendszerének mindegyik elemére találtunk példát, köztük a magyarok iránti szeretete, a védangyal funkció és a gyermekét sirató, szenvedő anya képe a legtöbb vizsgált beszédben megtalálható volt. Védőszentjéhez való hasonlításon túl, több beszéd úgy írt róla, mint második Szent Erzsébetről, akiben „isten visszaadta nekünk szent Erzsébetet a szegények, elnyomottak, üldözöttek pártfogóját” (Fölker, 1899, 62. old).

Életének főbb családi eseményei közül több szónok felidézi Erzsébet gyermekkorát, eljegyzését a császárral és a házasságkötésüket is. Olvashatunk a gyermekeikről, a királynéről anyai szerepében. A trónörökös haláláról megemlékezve tűnik fel a Mater Dolorosa, a szenvedő anya képe: „az anya legyőzte a királynét, lemondott a földiekről, egyetlen fiának emléke uralkodott lelkén” (Boros, 1899, 6. old).

A magyarokhoz kapcsolódó viszonyát több fontos eseményen keresztül ismerhetjük meg. A kiegyezés elbeszélése a szövegekben legtöbbször egy, a magyarokért könnyeket hullató királyné képével indul. Erzsébet politikai szerepét a magyarokkal együttérző asszonnyal azonosítják, aki hatással tud lenni férjére és akinek „tündérújjai szövögették azt az erős kötelet, mely immár királyt és nemzetet összefűz” (Téglás, 1899, 7. old). A koronázás eseményét úgy idézik fel, mint a királyné életének legszebb pillanatát, mely Erzsébetet a nemzet szerető édesanyjává tette. Ezt a magyarok iránti szeretetet igyekeznek több tényel is alátámasztani. Például, hogy Erzsébet nem csak megtanult magyarul, hanem „magyar lett nyelvére, magyar lett lelkére nézve” (Boros, 1899, 5. old), továbbá megismerkedett történelmünkkel, szívesen olvasta költőink, íróink műveit, köztük Eötvöst és Jókait. A magyarokhoz fűződő pozitív kapcsolata bizonyítékának tartották, hogy sok időt töltött Magyarországon, „eljött hozzánk, velünk egy levegőt szívní” (Fölker, 1899, 64. old), étellel töltötte meg a budai királyi palotát és a gödöllői kastélyt. Több megemlékezés kiemeli, hogy gyermekeit magyar nevelésben részesítette és belső udvartartását leginkább magyarok alkották. A jóságos királyné alakja a kiegyezéshez kapcsolva is feltűnik, akinek sikerült a börtönök ajtajait kinyitni a politikai foglyok előtt.

További kiemelt életrajzi eseményként a legtöbb emlékbeszéd kitér a királyné Deák Ferenc ravatalánál elhelyezett koszorújára, mely a kegyeletes gesztuson túl a kiegyezés két kulcsfigurájának viszonyát is szimbolizálja, miszerint „a nemzet érezte, hogy a haza bölcsét nélkülözheti akkor, mikor ilyen védőangyala van” (Boros, 1899, 5. old), és így Deák halála után Erzsébet lesz a haza jövőjének záloga. A legtöbb beszéd említést tesz a királyné halála előtti utolsó hivatalos megjelenéséről hazánkban, az ezredéves emlékünnepségek alkalmával, ahol férje oldalán, gyászruhában „azon könnyekkel szemében, melyet boldogtalanságában örömeink felett hullatott” (Fölker, 1899, 63. old). A jelenetet Benczúr Gyula is megörökítette a Millenniumi hódolat című festményén, amikor is az ünnepségek alkalmával Ferenc József a vár tróntermében fogadja a parlament alsó- és felsőházának hódolatát, oldalán Erzsébettel.

Erzsébet személyéről „királynői, női, anyai erényeiről” (Bukovszky, 1899, 3. old) is több szónoklatban olvashatunk. Szorosan összefonódnak ezek a tulajdonságok a kultusz elemeivel. Visszatérő jelzői között ott van a jóságos, irgalmas, jótékony, szerény, együttérző. Kiemelik természetszeretét, Heine verseiért való rajongását és a fia halála utáni magányosságra vágyó, az utazások, tengeri hajózásokkal a világ elől elbújó gyászoló anya alakját. A jótékony királyné képét a kórházak, árvaházak és a Vörös Kereszt Egyesület fölötti védnökséggel mutatják be a leggyakrabban, de említésre került pl. az 1876-os szegedi árvíz utáni helyreállítási munkálatok támogatása is. Több helyen olvashatunk a királyné női szépségéről, kék szeméről, sugár termetéről, kedves arcáról, mely férjére is hatással volt: „külsejének szépségével és lángszével varázslat alatt tartotta Felsőges férjét” (Groszbauer, 1899, 46. old).

A kegyelet mellett alakját követendő példaként kívánják megjeleníteni a leányok számára, az egyik emlékező megfogalmazása szerint: „kötelességet kell teljesítenem, (...) szívetekbe vésnem a kegyes, a jó, az áldott királyné emlékezetét” (Fölker, 1899, 61. old).

Az iskolai hétköznapiokban megbújó Erzsébet-emlékezet

A királyné nevét viselő intézmények tekintetében itt is ki kell emelnünk, hogy ezekben az iskolákban nem csak a gyász évében és az évenként megrendezett Erzsébet emlékünnepélyeken került előtérbe a királyné személye, hanem a hétköznapiokban is. Hiszen Erzsébet jelen volt a jelképeikben (címer, zászló), az épületekben létrehozott emlékhelyekben (szobrok, képek) és az iskolai hagyományaikban (Németh, 2023). Továbbiakban szeretnénk arra is rámutatni, hogy Erzsébet személye és mint példa a legtöbb iskola mindennapjaiban is jelen volt.

Ahogy már írtuk, a történelmi személyek életrajzainak megismertetése fontos módszerként jelent meg a kor történelemoktatásában. Elsőként a tankönyveket vizsgálva a kisebbeknek szóló olvasókönyvekben többször szerepel Deák Ferenc illetve a koronázás kapcsán, majd a halálát követően megtaláljuk külön olvasmányként Erzsébet életrajzát. Megjelenik a királyné egy Gödöllőről szóló írásban egy harmadik elemistáknak szóló olvasókönyvben is (Havas & Pósa, 1927), a királyi kastély és a gödöllői erdő fái alatt keresve megnyugvást és boldogságot. A jótékony királyné alakját is megidézi az olvasmány, miszerint „Erzsébet királyné szívesen szóbaállt a legszegényebb emberrel is, nem eresztett el senkit jó szó nélkül, senkit, aki rászorult, segítség nélkül” (Havas & Pósa, 1927, 204. old). A polgári fiúiskolák számára íródott olvasókönyvben, a magyar nép múltjáról írt fejezetben Erzsébetéről szóló olvasmány a bártfai szoborállításhoz kapcsolódó beszéd közlésével kapott helyet, az életrajzán kívül elbeszélve a fürdőhelyen tett látogatását, megjelenítve magányt kereső, természetszerető alakját (Berzeviczy, 1906). Az olvasmányok után a hazafias versek között ott voltak az Erzsébet emlékversek is.

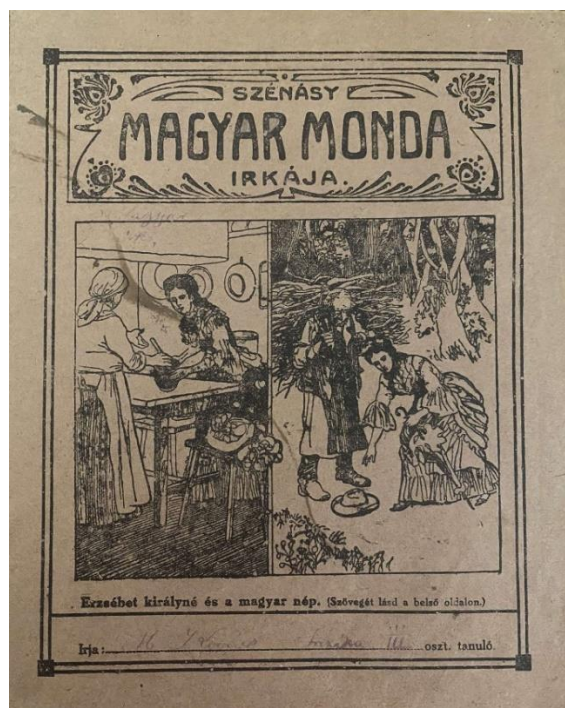
A nagyobbaknak szóló történelemkönyvekben Ferenc József uralkodásának tárgyalásakor feltűnik a királyné személye, az 1867. évi kiegyezés kapcsán kiemelve szerepét az eseményekben: „Bájos ifjú felesége: a mi jóságos Erzsébet királynénk is nemes szívvel fogta pártunkat. Mielőtt tudta volna, érezte, hogy igazságunk van” (Koczogh & Takáts, 1913, 121. old). Legtöbbször a király képe mellett közlik a királyné arcképét is.

Az irodalom tanmenetekben az olvasmányok megismertetése mellett az értesítőkből számos más példát találtunk, szerepelt Erzsébet királyné életének, tragikus halálának feldolgozása fogalmazásként, vagy egy-egy róla szóló vers megtanulása memoriterként.

A tantermeket és folyosókat díszítő Erzsébet portrék, esetleg szobra mellett a szemléltető eszközök között is feltűnt a királyné. 1914-ben miniszteri utasításra, a népiskolai oktatás segítésére egy húsz magyar történelmi jelenetet ábrázoló művészi litográfiai sorozat készült a múzeumok, pedagógusok és képzőművészek összedolgozásának eredményeként. Ehhez híres festményeket kellett egyszerűsítve megvalósítani (Komlósi, 2003). Köztük az 1867-es koronázást szemléltető tabló mellett Zichy Mihály *Erzsébet királyné Deák Ferenc ravatalánál* című festményét Raksányi Dezső gondolta újra, pontosabban egy az egyben átvette Zichynek egy, a festményhez készített korai szénrajz vázlatát. „Ezen a fejét szomorúan lehajtó Erzsébet és a koporsóban fekvő Deák látszik, a reprezentatív kellékek hiányában a kép jóval bensőségesebb hangulatot áraszt, közvetlenebb átélésre nyújt lehetőséget. Az allegorikus alakok nélkül pedig világos, nem szorul olyan magyarázatokra, melyeknek megértése az elemi iskolai nebulók érettségét meghaladná. Érdekes adalék még e szemléltető kép történetéhez, hogy Zichy már 1878-ban egy levelében megemlítette, hogy a festmény sokszorosított változatának minden iskolában a falon kellene lógnia” (Róka, 2001, 42. old). Ezek a faliképek a népisko-

lákban mindennapi látványként vésődtek a gyerekek emlékezetébe és határozták meg történeteszemléletüket.

A gyerekek legegyszerűbb füzetének címlapján is helyet kapott a királyné. Az ún. Erzsébet-irkát Erzsébet királyné arcképe és Flóris Áron költeménye díszítette, a hátlapján pedig a hazai ipar pártolásáról írtak. Több ilyen füzet is készült további hasznos témával a hátlapján, például a pálinka pusztításáról, az Erzsébet emlék-gyümölcsfák ültetésének hasznáról, a kivándorlás veszedelméről, a fogak gondozásáról, a tüdővész elkerüléséről, az otthontanulásról, a tüzvész meggátlásáról, a mérgezéseknél az első segélynyújtásról, a méh, selyemhernyó, baromfi, kerti vetemények tenyésztéséről, illetve természetéséről (Flóris, 1903). Egy másik füzet-sorozat, az ún. *Szénásy Magyar monda irkája* vöröses barna papíron a magyar mondakörből történeti képekkel díszítette a címlapot, a második oldalon pedig annak történetét. Ezek között is találtunk Erzsébet királynét bemutató irkát, a címlapon két jelenettel, Erzsébetet a jótékony királyné szerepben ábrázolva (1.kép), és a történetet aztán a belső oldalon elmesélve. Ez a második füzet-sorozat küllemében és tartalmában is több kritikát kapott a kortársaktól (Hemmert, 1901).



1. kép: Szénásy Magyar monda irkája 1901-ből (Erzsébet királyné és a magyar nép)
Forrás: a szerző magángyűjteményéből

A királyné alakja a gyermek- és ifjúsági irodalomban

Az iskolai értesítők beszámoltak az intézmény nevelői és ifjúsági könyvtárának állománygyarapodásáról. Így tudjuk, hogy a királyné halála után megjelent kultuszirodalom jelentős része, köztük több a minisztérium ajánlásával, ajándékozás vagy vásárlás útján bekerült az iskola könyvtárába. A növendékek nem csak itt tudtak olvasni Erzsébetről, hanem ezek a kötetek jutalomkönyvként vagy családi ajándékként kerültek az otthoni könyvespolcukra (erre több könyv is bizonyíték a szerző gyűjteményében).

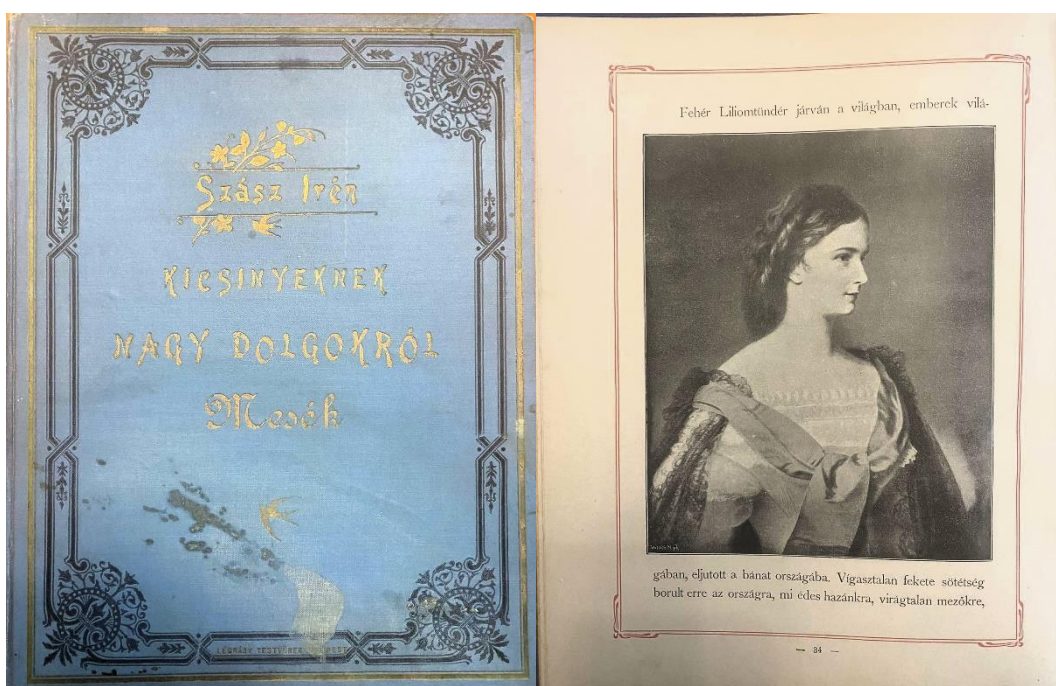
Elsőként az iskolai gyászünnepélyek beszédei és kisebb emlékfüzetek jelentek meg a fiatalabb korosztály számára. Köztük például Falk Miksa visszaemlékezései (Falk, 1898) és Böngérfi János kis kötete a királyné életrajzával (Böngérfi, 1898). A legnépszerűbb, több ki-

adást megélt, gyerekeknek szóló életrajz Sebők Zsigmond Erzsébet királyné című könyvecskéje, amely elsőként a Pósa Lajos által szerkesztett Filléres Könyvtár sorozatban jelent meg (Sebők, 1898). A legtöbb iskolai könyvtár beszerezte Gábel Gyulának az iskolások számára összeállított emlékalbumát (Gábel, 1900), aztán az évek során az ünnepségek megszervezését segítő szavalókönyveket, vezérkönyveket, daloskönyveket. 1909-ben megjelent Erzsébet udvarhölgyének, Sztáray Irmának személyes visszaemlékezése (Sztáray, 1909). Az általa sajátos perspektívából megalkotott Erzsébet-kép, a királyné utolsó éveinek állított emléket (Vér, 2013). A következő két évtizedben több mű is született a témában, de a fiatal lányok számára írt, Erzsébet királynéről szóló regényekre még várni kellett. A királyné születésének századik évfordulója évében jelent meg Zsigray (1937) regénye melynek különlegessége, hogy a korábban megjelent biográfiák ismerete mellett a korabeli sajtóanyagok feltárása is tükröződik a regényben. Vér (2013) elemzése szerint „elsődlegesen ‚női szempontból’ árnyalta a korábbi Erzsébet-kép életelemeinek megértését, finom érzékkel tárva fel lelkületét, motivációit s az általa megélt események hátterét, mely jelentős mértékben hozzájárulhatott ahhoz, hogy elsődlegesen lektúr kategóriába sorolható műve meghatározó magyar vonatkozású kultuszregénnyé válhatott” (Vér, 2013, 90.old).

Még ez év karácsonyán, szintén a királyné száz éves születési évfordulója alkalmából megjelent Dániel Anna (1937) hasonló tematikájú regényes életrajza, melyet a sajtó a serdülő lányok számára ajánlott. Az egyik ilyen könyvajánló szívbéli melegséggel írt kedves könyvnek nevezi, amelyben a magyarok által annyira szeretett szépséges királyné legendás alakja támad föl (Somfai, 1937). Egy másik cikk arra hívja fel a figyelmet, hogy milyen nagy felelősség a fiatal lányok számára írni, a fiatal női lélek rezdüléseit érezni. Szerinte a fiatal író nő ilyen felelősséggel nyúlt a témához, és az életrajzban Erzsébet királynét „töretlen nemességben” rajzolta meg, amiből a fiatal lányok játszva tanulják meg a kor történelmét is (A hét könyvei, 1937). A könyv sikere egyben a királyné személyének és kultuszának töretlen népszerűségét is mutatja: a második világháborúig további négy kiadást ért meg, majd a Pöttyös könyvek között folyamatos megjelenéseket a mai napig (Vér, 2013).

Vizsgálódásunk kiterjedt még a fiatal lányok számára több kimagasló történelmi személységről szóló művekre is, ezzel képet kapva, hogy hol helyezkedik el a királyné személye a kor „női példaképei” között. Már 1886-ban találunk ilyen sorozatot *Magyar hölgyek életrajzai* címmel (Endrődy, 1886), melynek első kötete Lorántfy Zsuzsanna életét mutatta be. A céljuk volt egy „oly gyűjtemény létrehozása, mely a jeles magyar nők életrajzát jellemvonásaik részletezésével és gondos, kellemesen olvasható alakban adja elő, mely tanulságos és gyönyörködtető olvasmányokat nyújt a serdülő magyar leányoknak, a hazai történet gazdag tárházából követésre méltó példaképeket rajzolván eléjük” (Komáromy, 1886, 83. old). Erzsébet halála után elsőként Beniczky Lenke (1904) *Leányok tükre – Nagy magyar nők élete* című kötetében olvashatjuk a királyné rövid életrajzát, ahol is a szerző „egyszerűen és a szív meleg hangján” (ahogy egy hirdetésben írták) mesél Szilágyi Erzsébet, Lorántffy Zsuzsanna, Széchy Mária, Zrínyi Ilona és Mária Terézia mellett Erzsébetről. *Ezer év nagyasszonya* címen megjelent másik kötet előszavában a szerkesztő egyértelműen utalt arra, hogy a könyvben szereplő 24 magyar nő lelkesítő példák lehetnek. „Akiknek küzdelmes, áldásos, felemelő élete ma is útmutatásul szolgálhat, (...) és a fiatal leányok örömmel olvassák a Nagyasszonyok életét és nagyszerű példájukat követve igyekeznek, mindenki a maga körében, dolgozni családjuk, a haza javára” (B.Rado at al., 1937, 3. old). Itt a szentek, mártírok, hősnők, királynők, mellett a kor kultúráját, a nevelést és jótékonytápot művelő és segítő nőalakjai is helyet kaptak (Bornemissza Anna, Petróczy Kata Szidónia, Brunswick Teréz, Déryné, Bezerédi Amália, Teleki Blanka, Veres Pálné, Jósika Júlia, Pulszky Teréz, Bohus-Szögyény Antónia, Hampelné Pulszky Polyxena). A többszerzős kötetben Erzsébetről B. Radó Lili írt. Még egy leányoknak szóló könyvet kell említenünk, ahol a híres nők (köztük Erzsébet) mellett két olyan élettörté-

net is olvasható, ahol a mindennapi példa bemutatása van a középpontban, hétköznapi embereket bemutatva, ezt a címekben így jelezve: „Ismeretlen nemes- és parasztlány alakja” és „Az ismeretlen anya” (Dénes, 1939). A legkisebbeknek szóló könyvek között találunk egy mesekönyvet is (Szász, 1903), ahol történelmi szereplők a főhősök, és a királyné alakja feltűnik Deák Ferencről szóló történetben és egy külön mesében is, mint fehér liliom (2. kép). Ahogy a Kisdednevelésben írnak róla: „Szép színes mesét mond a gyermekeknek, tündérek világában, a mese aranyos kódében sorra előtűnnek a magyar történet ragyogó alakjai: Erzsébet, ’tündérek között fehér liliom, emberek között királyné’; Petőfi, a ki elindult a maga vándor útjára, de nem tért vissza többé; a haza bölcse, a kinek egyszerű emberek állottak a bölcsője körül, de királyné sírt a koporsójánál és megannyi hőse a magyar szabadságnak” (Irodalom, 1903).



2. kép: Szász Irén (1903). *Kicsinyeknek nagy dolgokról. Mesék*. Budapest, Légrády testvérek.
Forrás: a szerző magángyűjteményéből

Pósa Lajos személyén és gyermekirodalomhoz kapcsolódó tevékenységén keresztül is felfedezhető az oktató-nevelő intézmények Erzsébet emlékezete. Az általa szerkesztett *Én Ujságom* gyermekfolyóiratban a tragédia utáni megemlékezések, a történelmi rovat, és a Szerkesztő bácsi postája segítette a gyerekeket a királyné életének, emlékhelyeinek megismerésében, és emlékének méltó ápolására ösztönözte őket. Pósa Lajos Erzsébet-versei a legnépszerűbb versek közé tartoztak, és nem csak az iskolai ünnepségek forgatókönyveiben jelentek meg, hanem az óvodák gazdag, Erzsébet emlékezetét ápoló foglalkozásterveiben is. Így Pósa Lajos, mint tanító a hazafias nevelésben betöltött szerepén keresztül is hatással volt az oktató-nevelő intézmények Erzsébet kultusz ápolására, a gyerekek Erzsébet-képének alakítására (Németh, 2024).

A nagyobbaknak szóló *Magyar Lányok* lapban képeket és tudósításokat találtunk a szegedi, a cecei és a bécsi Erzsébet szobor felállításáról és az Erzsébet királyné Emlékmúzeum tárgyairól. Szintén ebben a lapban közölték az iskolai önképzőkörök szervezésében megvalósult *A történelem, irodalom melyik nőalakját szeretem legjobban, kit választok példaképemül?* címmel meghirdetett „nagy pályázat” eredményét. A jelentés részletesen bemutatja,

hogy kiket választottak legtöbben a leányok az egyes korosztályokban értékelt 423 dolgozatban. „A bíráló bizottság előtt megelevenedett az egész magyar múlt. Jellemrajzokat írtak a lányok: Saroltáról, Géza fejedelem feleségéről, Gizelláról, a középkor szent asszonyairól, Szent Margitról, Szent Erzsébetről, Ráskay Leáról. Nagyon sok leány példaképei Szilágyi Erzsébet, Zrínyi Ilona, Lórántffy Zsuzsanna. A mohácsi csatamező gyászoló asszonya, Kanizsay Dorottya éppen úgy megragadja a ma leányának fantáziáját, mint a csatában hőiesen küzdő Rozgonyi Cipelle, az egri asszonyok, Teleky Blanka grófnő, Erzsébet királyné. Az irodalom alakjai közül az Ujföldesúr Ankerschmidt Erzsikéje, az Egri Csillagok Évája, az Isten rabjai Margit királyleánya, a Két szomszédvár Enikője és Szép Honka ragadják meg leginkább a lelkesedésre hajló fiatal leányok szívét. Két költő, Petőfi és Vörösmarty édesanyjáról is írt sok fiatal leány megható, szívből jövő dolgozatot” (Benedek, 1936, 551. old). A legtöbben, a leányok több mint negyede Zrínyi Ilonát választotta példaképül, őt követte Szent Erzsébet példája. Ebből arra következtettek, hogy az önfeláldozás és a szeretet azok az erények, melyek „sok leány szívében keltének visszhangot” (Benedek, 1936b, 587. old.). Szent Erzsébet után még két Erzsébet szerepelt, mint a leányok legkedvesebb nőalakja. Az egyik Szilágyi Erzsébet, Hunyadi János felesége, Mátyás anyja, a másik Erzsébet királyné.

Nők szerepe a fiatal lányok Erzsébet-kép alakításában, a kultuszápolásban

A nőnevelésben a pedagógusok személyes példája, kultuszápoló tevékenysége és ehhez kapcsolódó jótékonyosság is hatással volt a leányokra, Erzsébet királynéről kialakított képükre. Ez a tanítói példa ott volt az Erzsébet-émlékünnepélyek megszervezésében, az Erzsébet-alapítványok jótékony céljainak elérésében éppúgy, mint a királyné emlékhelyeinek meglátogatásában vagy a példakép fogalmazás-pályázat segítségével (Benedek, 1936a). Ezért érdemes egy-két példát bemutatnunk, hogy kik voltak azok a nők, akik személyes példájukkal hatással voltak az iskolákban zajló kultuszápolásra.

A királyné halála után megjelenő emlékkönyvek között találjuk a *Királyné albuma* című visszaemlékezés-gyűjteményt, melyet alcíme szerint „Írták a magyar nők”. A könyv a királyhoz intézett felirattal kezdődik, melyben azt is megfogalmazták, hogy a királyné személyét a gyermekekkel is megismertetik: „alakját szeretettel vessük gyermekeink szívébe, magasztos erényeit beoltjuk leányaink lelkébe” (Királyné albuma, 1900, 4. old). Szintén a magyar nők kezdeményezésére a királyné bécsi koporsója mellett felállított, a Zala György által készített emlékmű Erzsébet magyarországi kultuszában egyedülálló helyet foglalt el emlékezetének helyei sorában (Vér, 2013).

A királyné közvetlen környezetében szolgálatot tevők közül Sztáray Irma, mint a tragikus esemény szemtanúja, a már említett 1909-ben megjelent visszaemlékezéseivel nagyban hozzájárult Erzsébet királyné személyének egy közvetlenebb megismeréséhez: „Hódolat, rajongás, szeretet, hűség van a könyvében, tulajdonságok, a melyek végtelen harmóniával illenek Erzsébet királyné alakjához és emlékéhez” (Irodalom és művészet, 1909). Ferenczy Ida, a királyné felolvasónője a kultuszápoláshoz kapcsolódóan kezdeményezője, szervezője és adományozója az 1909-ben, a budai várpalotában megnyíló Erzsébet királyné Emlékmúzeumnak. Megemlíthjük még Pallavicini Edéné Majláth Etelka palotahölgyet, aki a budapesti Erzsébet emlékezet helyek közül az örökimádás templom felépítéséért munkálkodó bizottság elnöke volt. A felsorolást hosszan lehetne folytatni, hiszen a magyar nők igyekeztek kifejezni hódolatukat a királyné emléke előtt. Sokan részt vállaltak a királyné halála után, Darányi felhívásával induló Erzsébet-émlékfák ültetésében. Az emlékligetekben több helyen emlékműveket is felállítottak, köztük az elsők között Brunócon, Mednyánszky Ghyczy Agatha kezdeményezésére (ma is álló) emlékoszlopot emeltek (Erzsébet királyné emlékfái, 1899). A szoboravatások

előmozdítói, támogatói között is szép számmal találunk hölgyeket, például az 1903-ban a Fejér megyei Cece községben „egy nemes gondolkozásáról ismert úriasszony, özvegy Bauer Antalné áldozatkészségéből gyönyörű Erzsébet-emlékszobor létesült” (Erzsébet-emlékszobor leleplezés, 1903, 5. old), mely Zala György szobrászművész munkája volt.

ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a megvizsgált emlékbeszédekben a szónokoknak a korra jellemző patetikus hangvétele mögött kirajzolódik egy Erzsébet-kép, mely a kultuszának szimbólum-elemei mellett bemutatja az életének legfontosabb történéseit, mellyel igyekeznek a királyné személyiségét közelebb hozni a fiatal hallgatósághoz. Erzsébet személye megbújva, de az iskola hétköznapijaiban is jelen volt a tananyagban, a szemléltető és taneszközökben, a nevét viselő intézmények iskolában kialakított emlékhelyeiben és hagyományai-ban. Erzsébet királynéről szóló gazdag irodalomban jelentős számban találtunk a fiataloknak, de a legkisebbeknek is szánt meséket, olvasmányokat, életrajzokat, verseket és regényeket. Mindezeket a nevelésben munkálkodó pedagógusok és a kultuszápolásban szerepet vállalók vitték közelebb azokhoz a generációkhoz, akiknek elsődleges Erzsébet-élményét ezek a kötelező iskolai ünnepek és olvasmányok jelentették.

FELHASZNÁLT IRODALOM

A hét könyvei (1937). *Ujság*. 13(282), 31-32.

- [1] *A királyné albuma* (1900). Írták: A magyar nők. Előkelő Világ.
- [2] B. Radó, L., Benedek, R., Ego, D. Lengyel, L. (1937). *Ezerév nagyasszonya*. Dante.
- [3] Balogh, L. (1998). „A szerkesztő bácsi postája”. *A „jó gyermek” képe Az Én Ujságom című gyermeklapban a századfordulón*. Szakdolgozat, JATE BTK, Szeged.
- [4] Bánfi, J. (1885). Jellemképzés módszere. *Nemzeti Nevelés*, 6(3), 189-204.
- [5] Benedek, R. (1936a). Önképzőköri élet. *Magyar Lányok*, 42(34), 551-552.
- [6] Benedek, R. (1936b). Önképzőköri élet. *Magyar Lányok*, 42(34), 587.
- [7] Beniczkyné, B. L. (1904). *Leányok tükre – Nagy magyar nők élete*. Lampel.
- [8] Berzeviczy, A. (1906). *Erzsébet királyné szobrának leleplezése*. In: Ulerich, Gy. – Weszely, Ö.: Magyar olvasókönyv a polgári fiúiskolák számára. Lampel, pp. 78-81.
- [9] Boros, V. (1899). *Az Aradi M. K. Állami Főreáliskolának Értesítője*.
- [10] Böngérfi, J. (1898). *A mi királynénk. A magyar népnek és ifjuságnak*. Ifj. Nagel Ottó.
- [11] Bukovszky, J. (1899). *A Békés-csabai Ág. Hitv. Ev. Rudolf-Gymnasium XXXIV-ik Értesítője*. Corvina.
- [12] Dániel, A. (1937). *Erzsébet királyné. Fiatal lányok számára*. Dante.
- [13] Dénes, G. (1939). *Magyar nagyasszonyok*. Szent István Társulat.
- [14] Endrődy, S. (szerk.) (1886). *Magyar hölgyek életrajzai. Lorántfy Zsuzsanna*. Stampfel.
- [15] *Erzsébet királyné emlékfái* (1899). A földművelésügyi m. kir. minister kiadványai 18.
- [16] *Erzsébet-emlékszobor leleplezés*. (1903). *Magyar Hírlap*. 23(142), 5.
- [17] Falk, M. (1898). *Erzsébet királyné*. Lampel.
- [18] Farkas, M. (2008). *Történelemtanítás a népiskolákban a dualizmus kori Magyarországon*. Szemléletformálás és értékközvetítés tantervek, olvasó- és történelemkönyvek tükrében, Trezor Kiadó.
- [19] Fölker, G. (1899). *A Ciszterci Rend Bajai Kath. Főgymnáziumának értesítője*. Kollár Antal és Fia.

- [20] Gábel, Gy. (1900). *Erzsébet - Megemlékezés Magyarország nagy királynéjáról*. Athenaeum.
- [21] Gözsy, Z. (2017). *A Magyar Történelmi Társulat 1885. évi kongresszusa és a magyar történelemoktatás*. In: Polgár Tamás: *A forradalom vonzásában*. Tanulmányok Szántó László tiszteletére. pp. 97-110.
- [22] Groszbauer, J. (1899). *Az Egri Magy. Kir. Állami Főreáliskola IX. Értésítője*.
- [23] Havas, I. – Pósa, L. (szerk.) (1927). *Olvasókönyv az elemi népiskolák III. osztálya számára*. Singer és Wolfner.
- [24] Hemmert, M. (1901). Kevesebb ízléstelenséget! *Népnevelők Lapja*, 36(44), 700-703.
- [25] Irodalom (1903). *Kisdednevelés*, 32(24), 592-594.
- [26] Irodalom és művészet (1909). *Vasárnapi Ujság*, 56(41), 863.
- [27] Koczogh, A. – Takáts, Gy. (1913). *A magyar nemzet története 1526-tól 1867-ig a gimnáziumok és reáliskolák IV. osztálya számára*. Athenaeum.
- [28] Komáromy, L. (1886). *Irodalom. Nemzeti Nénevelés*, 7(2), 83-87.
- [29] Komlósi, S. (2003). *Történelmi szemléltetőanyag az első világháború korából*. Gyulai Ágost művének felhasználásával szerkesztette Lányi Katalin. Fekete Sas Kiadó, Magyar Pedagógiai Társaság.
- [30] Körösi, H. & Szabó, L. (szerk.) (1912). *Az elemi népoktatás enciklopédiája I–III*. Franklin Társulat.
- [31] *Magyar Törvénytár* (1899). Franklin.
- [32] Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága (szerk.) (1892). *Koronázás örömmünnepe*. A magyar nép és ifjúság számára.
- [33] Márki, S. (1885). *Történettanítás nép- és középiskolákban*. In: *A Magyar Történelmi Társulat 1885. jul. 3–6. napján Budapesten tartott Congressusának irományai*. Szerk.: Szilágyi Sándor. Athenaeum, 1885. 138–154.
- [34] Mayer Miksa (1880a). *Történelmi oktatások módszere*. *Néptanítók Lapja*, 13(1), 4-7.
- [35] Mayer Miksa (1880b). *Történelmi oktatások módszere*. *Néptanítók Lapja*, 13(2), 24-28.
- [36] Mesterházy, J. (1938): *Mit nézzünk meg, rádióelőadás az Erzsébet Nőiskoláról*. In: Radák, Olga (szerk.) *A budapesti m. Kir. Állami Erzsébet Nőiskola Leánygimnázium értesítője az 1937—38. iskolai évről*. Budapest, pp. 13–16.
- [37] Németh, A. F. G. – Czabaji H. A. (2024). *Iskolai ünnepélyek, a névadó szerepe az iskola belső világában*. (megjelenés alatt)
- [38] Németh, A. F. G. (2002). *Magyarország első Erzsébet szobra Nyirádon*. „Erzsébet királyné” Általános Iskola.
- [39] Németh, A. F. G. (2023): *Erzsébet királyné magyarországi kultusza neveléstörténeti megközelítésben*. In: Sipos, Judit; Boldizsár, Boglárka (szerk.). *A tanulás–tanítás régi és újabb gyakorlati és történeti vonatkozásai*. Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottsága Neveléstudományi Szakbizottság, pp. 128–142.
- [40] Németh, A. F. G. (2024). *Pósa Lajos szerepe az oktató-nevelő intézmények Erzsébet királyné kultuszápolásában*. In: Maisch, P.; Pusztafalvi, H.; Takács, Zs. M.: *Tanulmányok a 19-20. század neveléstörténetének köréből Neveléstörténet – Művelődéstörténet I*. Magyar Tudományos Akadémia PAB, pp. 21-37.
- [41] Radó, V. (1898). *A családi gyermekkönyvtár és az ifjúsági irodalom*. In: Nagy, L.; Beke, M.; Kovács, J.; Hajós, M., A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója (3/1). Kongresszus Végrehajtó Bizottsága, pp. 295-305.
- [42] *Rendeletek tára* (1898). Nr. 229. pp. 967-970.
- [43] Róka, E. (2001). *Egy kultuskép története: Erzsébet királyné Deák Ferenc ravatalánál*. In: Zichy Mihály (Kiadási katalógus). Szerk.: Róka, E.–Csicsery-Rónay, I. pp.38–42.
- [44] Sebők, Zs. (1898). *Erzsébet királyné*. Singer és Wolfner, Budapest.

- [45] Somfai, M. (1937). Dániel Anna: Erzsébet királyné. *Magyar könyvbarátok Diáriuma*. 7(7-8), 191.
- [46] Szász, I. (1903). *Kicsinyeknek nagy dolgokról. Mesék*. Légrády testvérek.
- [47] Sztáray, I. (1909). Erzsébet királyné kíséretében. Szt. István-Társulat.
- [48] Téglás, G. (1899). A Dévai M. Kir. Áll. Főreáliskola XXVIII ik évi Értesítője. Hirsch.
- [49] Ünnepegy az óvónőképezdében (1896). *Hód-Mező-Vásárhely*, 26(96), 2-3.
- [50] Vér, E. V. (2006a). Erzsébet kultusz I. : Erzsébet királyné magyarországi kultusza emlékezhelyei tükrében 1898-1914 között. *Budapesti Negyed*, 52(2)
- [51] Vér, E. V. (2006b). *Erzsébet: mítosz és valóság a magyarok királynéképében*. In Gergely, J., Horváth, I., Strausz, P. (szerk.). *A múlt feltárása – előítéletek nélkül*. (pp. 121-138). ELTE Történelemtudományi Doktori Iskola
- [52] Vér, E. V. (2013): *Erzsébet királyné magyarországi kultusza 1914–ig: emlékezhelyei tükrében*. Disszertáció. ELTE BTK Történelemtudományi Doktori Iskola
- [53] Verédy, K. (szerk.) (1886). *Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára*. Atheneum.
- [54] Zsigray, J. (1937). *Erzsébet magyar királyné*. Singer és Wolfner.

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

IRODALMI DIVATLAPOK A KESZTHELYI KASTÉLY KÖNYVTÁRÁBAN

Krisztina RÉVÉSZNÉ PÁLFI¹

ABSTRACT

WOMEN'S MAGAZINES IN THE LIBRARY OF THE KESZTHELY CASTLE

The research is part of a larger investigation into the cultural consumption habits of women members of the aristocracy in the 18th and 19th centuries, and the presumed impact this had on the cultural, social and political processes of the period. My present research focuses on the material of the only intact private aristocratic library in Hungary, located in the Festetics family's castle in Keszthely. The family typically valued intellectual property, accumulated a great deal of intellectual capital, and were patrons of culture and education. The ladies of the family also played their part in these noble tasks. For this reason, my research focused on contemporary women's newspapers in the Helikon library. It can be traced that several female members of the Festetics family had a keen interest in the arts (literature, music, etc.). Thus, the study of the press products they read, which are still available in the Helikon library, enables us to assess and present the cultural consumption habits of the period and, more specifically, of a certain social stratum, namely the ladies of the aristocracy.

KEYWORDS

women's magazines, aristocratic ladies, culture, 18-19. century, library, Castle in Keszthely, Festetics family

BEVEZETŐ

A kutatás egy nagyobb vizsgálódás része, mely a 18-19. századi arisztokrácia női tagjainak kultúrafogyasztási szokásait vizsgálja, valamint azt a feltételezhető hatást, melyet ennek révén a korszak kulturális, társadalmi, politikai folyamataira gyakoroltak. Jelen kutatásom kiemelten kezeli a Festetics család keszthelyi kastélyában található, hazánk egyedüli épségben maradt főúri magánkönyvtárának anyagát. A család jellemzően nagy becsben tartotta a szellemi javakat, nagymértékű szellemi tőkét halmoztak fel, mecénásként a kultúráért és az oktatásért is sokat tettek. Ezekből a nemes feladatokból a család hölgytagjai is kivették a részüket. Ennek okán kutatásom során a Helikon könyvtárban található korabeli női lapokra fókuszáltam. Nyomon követhető, hogy a Festetics család több női tagja (pl.: Festetics Juliánna, Erdődy Eugénia grófnő, Lady Mary Hamilton) élénken érdeklődött a művészetek, (irodalom, zene stb.) iránt. Így, az általuk olvasott, a Helikon könyvtárban mai napig fellelhető sajtótermékek vizsgálata lehetővé teszi számunkra a korszak és fókuszáltan egy bizonyos társadalmi réteg, nevezetesen az arisztokrácia hölgy tagjainak a kultúrafogyasztási szokásaival kapcsolatos felmérését, bemutatását.

¹ Révészné Pálfi Krisztina, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet palfi.krisztina@uni-sopron.hu

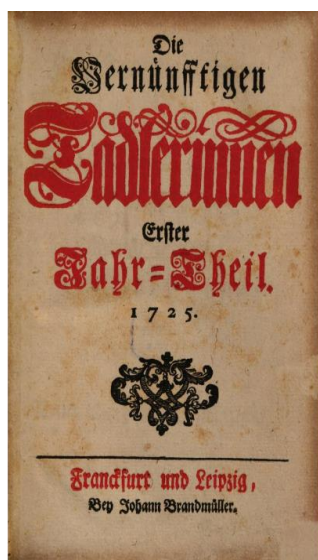
Női lapok Európában a 18-19. században

A történelem során mindig meghatározó volt egy társadalom számára, hogy abban milyen szerepet töltek be a nők. Az európai társadalmakban a 18. század végéig alacsonyabb rendűnek számítottak, mint a férfiak. A hitvesi, háziasszonyi és anyai feladataik ellátásán túl, nem volt mozgásterük a tudomány vagy a politika világában. "Noha többen érveltek a nők magasabb iskolázása mellett, csak kivételes esetben merült fel a vitairatokban kíváncsianként a férfiakéval egyenlő művelődési esélyek biztosítása számukra (Pukánszky, 2006, 36. o.)." Az írni, olvasni tudó nők túlnyomórészt az arisztokraták közül kerültek ki. A 17. század végéig a különböző sajtó kiadványok kizárólag a férfiak számára íródtak.

Sajátos helyet foglalnak el a nyomtatott sajtóban azok a magazinok, melyek nők számára készültek a 19. században. Az előzmények már a 17. századtól nyomon követhetők, de szélesebb körben a 18. századtól kerültek terjesztésre főként a nők számára íródott lapok (Kéri, 1997).

Az első kimondottan nők számára íródott hetilap, a Spectator (A Szemlélő), 1711-ben Londonban jelent meg, angol nyelven. Ezt követte egy német nyelvű kiadvány a Vernünftigen Tadlerinnen (Értelmes Kritikus Nők), melyet 1725-ben adott ki először Frankfurtban és Lipcsében Johann Brandmüller, amelyből hetente 2000 példányt adtak el. Európában számos helyen voltak hasonló kezdeményezések pl.: Az Angliában 1693-ban megjelent Ladies Mercury (Hölgyek Hírmondója), Spanyolországban a La Pensadora gaditana (Cadizi Gondolkodó Nő), ami 1763-ban jelent meg először és az 1764-ben Franciaországban megjelent Journal des Dames (Hölgyek Lapja). A 18. század végétől egyre inkább hozzáférhetővé váltak ezek a lapok az alsóbb társadalmi rétegbe tartozó nők számára is. A 18-19. század fordulóján pedig divatképpel, háztartási tanácsokkal, színikritikákkal, útleírásokkal, hírekkel, bővült a tartalmuk (Kéri, 1997). A 19. században nagymértékben megnőtt ezeknek a kiadványoknak a száma, melyekben már női szerzők írásait is olvashatjuk.

Habár a kötelező népoktatás hatására egyre nőtt az írni-olvasni tudók száma, ezeket a lapokat még jó ideig a műveltebb és tehetősebb családok nőtagjai olvasták.

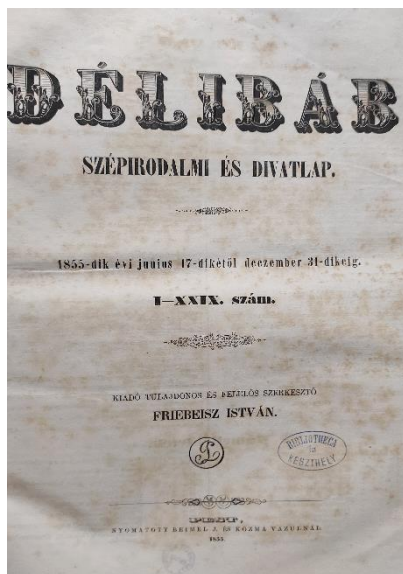


1. kép: Die vernünftigen Tadlerinnen

Forrás: <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11045809?page=,1>

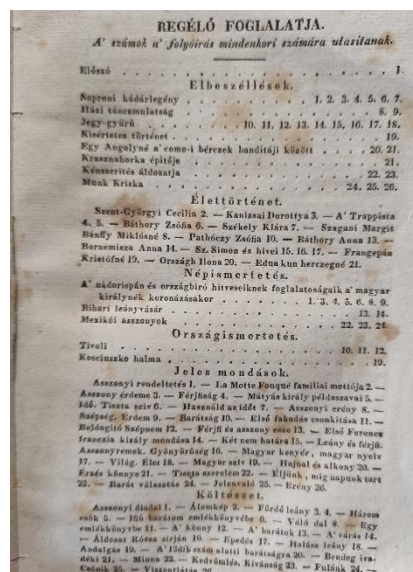
Női lapok Magyarországon

Hazánkban a 18. században az első irodalmi divatlap német nyelven jelent meg Der Spiegel (Tükör) címmel 1728-ban. Egy-két kezdeményezést kivéve - ilyen volt pl.: Göndörházi Göndör József célzottan a nőknek szóló lapja a Laura és Kármán József kiadványa az Uránia, melynek titkos mecénása Festetics György gróf volt - főként a 19. században lendült fel a nőknek szóló lapok kiadása. Olvasóközönség szempontjából Magyarországon a szerzők, a polgárság fejlettségének hiányosságai miatt, leginkább a középnemesség asszonyaira számíthattak (Nagydiósi, 1957). Az első, 1833-ban megjelent magyar nyelvű divatlap, a Regélő címet viselte.



2. kép: Délibáb

Forrás: A Festetics kastély könyvtára, Keszthely (saját fotó)



3. kép: Regélő

Ezt követték még többek között a Divat, a Divatcsarnok, a Divat-Nefejejs, a Nővilág és az Új Regélő. Az ilyen jellegű kiadványokat elsősorban előfizetés útján lehetett beszerezni, így leginkább az arisztokrata hölgyek jutottak hozzájuk. A szerzők egyik elsődleges célja az volt, hogy a magyar nyelvet lassacskán elfelejtő nemes hölgyeknek felhívja a figyelmét honleányi kötelességeire és a magyar nyelv ápolására. „Mert szép nyelvünk körül még mindig marad elég tennivalónk: irodalmunk gazdagítására, még végtelen a tér! Itt munka és ápolat egyként kívánatos, s kinek tehetségében áll, tenni szent kötelessége (Divatcsarnok, 1853).” A nőknek szóló kiadványok különböző irodalmi műveket, verseket, novellákat, regényeket tartalmaztak. Ezek, a női szíveket megdobogtató, romantikus hangvételű írások voltak, melyeket az irodalmi divatlapokban publikáló szerzők zöme (pl.: Jókai Mór, Arany János) nem tartott túl igényesnek. A fent említett kiadványok tartalmaztak még főleg egzotikus helyekről szóló útleírásokat, háztartással kapcsolatos tanácsokat, külföldi és belföldi híreket, a kulturális és társadalmi élettel foglalkozó rovatokat és a divattal kapcsolatos cikkeket.

Magyar nyelvű irodalmi divatlapok a keszthelyi Festetics kastély könyvtárában

Kutatásom helyszíne, a hazánkban egyetlen épségben maradt főúri magángyűjteményt magába foglaló keszthelyi Festetics kastély könyvtára. A Festetics Kristóf által alapított barokk stílusban épült helyiség törzsanyaga 50 ezer kötetet tartalmaz. Ezenkívül jelentős hírlap-és folyóiratanyag is található a könyvtárban. Kvalitatív kutatásom hitelességét, az itt fellelhető 1833 és 1859 közötti időszakban kiadott irodalmi divatlapokat primer forrásként felhasználva igyekszem alátámasztani. Szekunder forrásként a 19. századi női nevelésről és a korabeli nőknek

szóló sajtóval, ezen belül is az irodalmi divatlapokkal kapcsolatos szakirodalom egy részét tekintettem át. A lapokban található írásos anyag mellett kutatásomat gazdag képi anyag is segítette. Szelektív mintavételi eljárás után ezen kiadványok egyes számainak a tartalmát vizsgáltam kronológiai rendben.



4. kép: A keszthelyi Festetics kastély könyvtára
Forrás: Keszthely. XI. évf. 40.sz. (1888. szept. 30.)1.o.

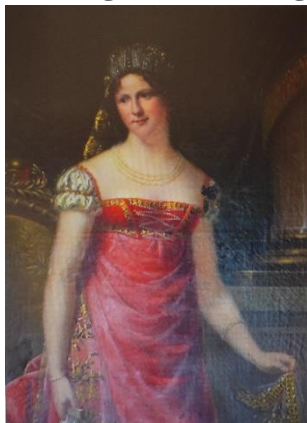
Az alábbi kérdésekre kerestem választ:

- A vizsgált időszakban kik voltak azok a hölgyek, akik a kastélyban éltek és olvasói lehetek ezeknek a lapoknak?
- Kiknek az írásai jelentek meg ezekben a lapokban?
- Milyen témákat érintettek és volt-e közöttük női szerző?



5. kép: Divatkép a Délibáb című irodalmi divatlapból
Forrás: A Festetics kastély könyvtára, Keszthely (saját fotó)

Két Csillagkeresztes hölgy



6. kép: Hohenzollern-Hechingen J.
Forrás: <https://festeticsorokseg.hu/>



7. kép: Gróf Erdődy Eugénia
Forrás: <https://festeticsorokseg.hu/>

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy a vizsgált időszakban, a Festetics család mely főúri asszonyai éltek a keszthelyi kastélyban, mert feltételezhetően ők voltak a divatlapok előfizetői és olvasói. 1833 és 1859 között két főúri hölgy, Hohenzollern-Hechingen Josefina hercegnő (1811-1856) és Gróf Erdődy Eugénia (1826-1894) laktak a keszthelyi Festetics kastélyban. Hohenzollern-Hechingen Josefina Festetics László feleségeként került a családba. „Hazánknak díszére, Nemzetünk dicsőségére, s önnön Familiájának jelességére (...) Festetics László (...)a’ Hohenzollern-Hechingen Uralkodó Háznak Josefina Herceg Asszonyát magának eljegyeztette” (Hazai és Külföldi Tudósítások, 1811). Gróf Erdődy Eugéniát, Festetics II. György vette feleségül. „Ha van hazánkban az iskoláknak nagymérvű jótévőjük, úgy tiszta lélekkel állíthatom, hogy egyik az elsők közül grófné ő excellentiája” (Vasmegeyi Lapok, 1879). Mindketten a Csillagkereszt-rend (Hochadeliger-Sternkreuzorden) tagjai voltak. Ennek a magas rangú osztrák kitüntetésnek azok a férjes asszonyok vagy özvegyek lehettek a részesei, akik ősnemesek voltak, vagyis a rend szabályainak megfelelő számú nemesi származású őst igazoltak, kötelezték magukat a Szent Kereszt tiszteletére, a katolikus vallás szolgálatára, jótékonykodásra, erényes életre és a betegekkel való foglalkozásra. A rend védnökasszonya a mindenkori császárné vagy egy meghatározott főhercegnő volt.

A Regélő-Honművésztől a Délibábig

Négy különféle irodalmi divatlap szolgált a kutatásom mintájául, melyekben az aktuális divat leírásokon és képeken túl, többek között irodalmi alkotások pl.: novellák, regények, költemények is helyet kaptak. Mindegyik kiadvány évkönyv szerűen van összefűzve és kemény kötéssel van ellátva. A szelektív mintavételi eljárás során, divatlaponként egy összefűzött kiadványt vizsgáltam meg és tartalomelemzés útján vontam le következtetéseket. Az alábbi irodalmi divatlapokat járatták a Festetics család nőtagjai:

- Regélő-Honművész (1833-1842)
- Hölgylap (1850, 1854, 1855)
- Divatcsarnok (1853)
- Délibáb (1853-1859)

A Regélő-Honművész Első magyar szépművészeti folyóirat (1833) egy pesti női lap, mely hetenként kétszer, vasárnap és csütörtökön jelent meg. „Évnegyedi díjja helyben 1 ft 36 kr ; postán 2 ft ezüstben” volt. Romantikus elbeszéléseket, költeményeket, hirdetések, kulturális (pl.: színházi) híreket, rejtvényeket és leányoknak és asszonyoknak szóló, az életvitellel- és az

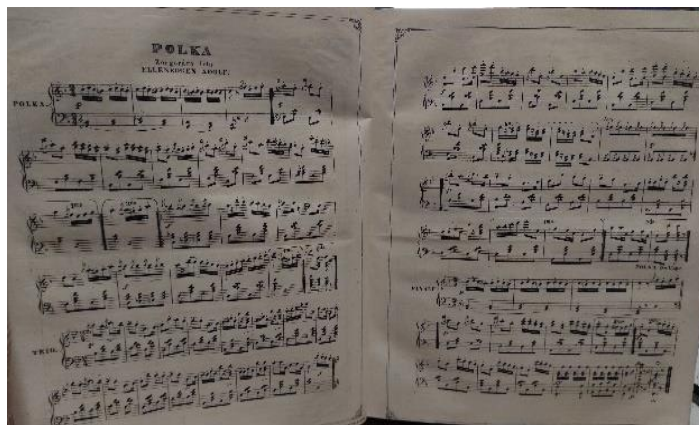
illendő, az akkori társadalmi elvárásoknak megfelelő viselkedéssel kapcsolatos írásokat tartalmazott, képek nem találhatóak benne. A lap első 12 oldalán megemlíti „azon tisztelt egyesületek, intézetek, ’s uraknak” a nevét, akik a Regélő- Honművész alapítói és első olvasói voltak. Megemlékeznek „Az előfizetői szépnem” tagjairól is. A lap írói között mindkét nem képviselői megtalálhatóak: (Kisfaludy Sándor, Fogarasy János, Karacs Teréz, Garay János, Nagy Ignác. A lap szerkesztője és kiadója férfi volt.

A Hölgyfutár (1854) egy pesti napilap, mely tartalmilag és küllemében is jóval színesebb, mint a Regélő-Honművész. „Megjelenik ünnep-s vasárnapot kivéve minden délután. Előfizetési díj: postán- egész évre 16 ft, félévre 9 ft, évnegyedre 5 ft. Budapesten házhozküldéssel- 13 ft, félévre 7 ft, évnegyedre 4 ft” (Hölgyfutár, 1854). Ebben a lapban is fellelhetők irodalmi művek, leginkább költemények formájában, de jelen van a próza is novellák, humoreszkek és egy, a magyar néphagyományokat bemutató írás, „Hagyományok a magyar előkorból” című folytatásos regény formájában. Nagy Ignác, Tompa Mihály, Jókai Mór és női szerzők, Kempelel Riza „Beszély írónő” és Madarassy Klotilda írásait is olvashatjuk a Hölgyfutárban. A lap a Festetics család egyik tagjához is köthető, ugyanis Festetics Leó, aki nagy műkedvelő hírében állt, szerkesztője volt egy rövid ideig. Jókaiék nem tartották túl igényesnek a korabeli nőknek szóló lapok tartalmát, de a kor felfogása szerint a hölgyeknek ez pont megfelelő volt. A Hölgyfutárban megjelenik egy szatirikus hangvételű rovat, a Hírharang, és meglehetősen nagyszámú hirdetés. A Regélő-Honművészhez hasonlóan ez a lap is tartalmaz külföldi és belföldi híreket egyaránt, és kulturális rovatot, melyben főleg a Nemzeti színházzal és az Operával kapcsolatos eseményekről értesülhetünk. Itt már megjelennek a tudománnyal kapcsolatos- ebben az esetben, egy londoni illetőségű női tudósról, jelesül Miss Fanny Corbeaux-ról - szóló írások is. Ebben a lapban már megtalálhatóak a divattal kapcsolatos írások, színes képek és szabásminták.

A Divatcsarnok (1853) egy szépirodalmi, társaséleti, művészeti és divatközlöny, melyet Pesten szerkesztettek és adtak ki. Nagyon színes, legfőbb célja hogy felhívja a figyelmet a magyar nyelv ápolására, az azt már egyre kevésbé ismerő és használó nemesség körében. A Divatcsarnok is tartalmaz költeményeket, romantikus novellákat és folytatásos regényeket. Továbbá a helyes életvitellel és a háztartással kapcsolatos tanácsokat, tudományos cikkeket, kulturális programajánlókat- „Író és művészet” címmel, helyi és külföldi híreket és a korabeli divattal kapcsolatos leírásokat és színes divatképeket és divatleírásokat „Van bizonyos valami a világon, mi a részvét örökös, még pedig legélénkebb, igényével tart lekötve bennünket; minek ítélete és fő uralma előtt a legmakacsabbak is folyvást meghajolnak. Ez valami a DIVAT... (Divatcsarnok, 1853). Ebben a lapban egy külön rovatot szenteltek a zeneművészetnek, „Zenészet” címmel, melyben legfőképpen pesti hangversenyekről és a Nemzeti Zenede vizsgálódásairól tudósítják az érdeklődőket. A Divatcsarnok oldalain is találkozhatunk női előadókrol (színésznők, zeneművészek) szóló írásokkal és olvashatunk női költő tollából származó verset. A Divatcsarnokba publikáló írók- költők közül a teljesség igénye nélkül megemlítenék néhány nevet: Fáy Endre, Garay János, Lisznay Kálmán, Vas Gereben és a hölgyek (az ő nevük a lapban is nagybetűvel szerepel): UJJADY LUIZA, FLÓRA, KÁLMÁN ILONA, FERENCZY TERÉZ és BULYOVSZKYNÉ, születési nevén Szilágyi Lilla, akit kiváló színésznőként és később íróként ismerhetett meg a közönség (Gyimesi, 2019).

„Friebeisz István f. évi jun. 17-kén megindítandja „Déliabáb” című szépirodalmi- és divatlapját. A lap minden vasárnap két íven s külföldi divatképekkel s mintarajzokkal fog megjelenni. Előfizetési ár: jun. 17-től december végeig 9, september végeig 5 pfrt.” (Pesti Napló, 1855). A Délibáb (1855) című szépirodalmi és divatlap a legértelmesebb, legtöbb témát fellelő divatlap a megvizsgált kiadványok közül. Itt is megjelennek az irodalmi művek, a külföldi és belföldi hírek, a kultúráról szóló írások, melyek a színházi- és operaelőadásokon kívül hangversenyekről, szalonokról és képzőművészeti kiállításokról is tudósítanak. A szalonokkal együtt említi a lap a korabeli lakberendezési trendeket. Elmaradhatatlanok a háztartási tanácsok,

a receptek és természetesen a divat. Részletes leírást találhatunk a korabeli divatos hajviseletekről, a kalaphordás szabályairól és gyönyörködhetünk a színes divatképekben, hímzés- és szabásmintákban. A Délibáb című lapban egy kotta is fellelhető, egy Polka zongorakivonata.



8. kép: Polka a Délibáb című irodalmi divatlapból
Forrás: A Festetics kastély könyvtára, Keszthely (saját fotó)

Összefoglalás

A keszthelyi Festetics kastély könyvtárában történt kutatásom során betekinthesem az ott található irodalmi divatlapokba. Ezeket a lapokat az ez idő tájt a kastélyban élő főúri hölgyek közül, nagy valószínűséggel Hohenzollern-Hechingen Josefina hercegnő és Gróf Erdődy Eugénia olvashatták. Ebből arra következtetek, hogy a szóban forgó két hölgy élénken érdeklődött a korának itthoni és külföldi társadalmi, tudományos és művészeti történései iránt. A keszthelyi kastély könyvtárában jelenlévő női lapok közül a legkorábbi, a Regélő-Honművész 1833-ban, a legkésőbbi pedig, a Délibáb 1859-ben jelent meg. A könyvtárban négy különféle irodalmi divatlapot vizsgáltam meg, kiadványonként egy évfajratot. A négy kiadvány közül a Délibáb hetente egyszer, a Regélő hetente kétszer és a Hölgyfutár minden nap- kivéve vasárnapot és az ünnepnapokat- jelent meg. A Divatcsarnokkal kapcsolatban nem találtam ilyen jellegű adatot. A lapok negyedéves előfizetési díja (Regélő) 1 ft 36 kr és (Hölgyfutár, Délibáb) volt. A kutatás során arra a megállapításra jutottam, hogy zömmel férfiak publikációi töltötték meg ezeket a nőknek szóló lapokat, de kis mértékben már a női írók is megmutatkozhattak az olvasóközönség előtt. Az írásokon érződik a korabeli társadalom nőkről alkotott képe. Ugyan neves szerzők is publikáltak a lapokban, pl.: Jókai, Arany, Tompa, de többnyire tartalmilag kevésbé igényes írásokkal találkozhatunk. A legkorábbi kiadványhoz képest, hatalmas változás figyelhető meg a későbbi évtizedekben megjelent lapok mind küllemében, mind tartalmában. A Regélő-Honművész első kiadásában leírt „Élettörténetek”, erényes, példás életű nemesasszonyokról szóló és a honleányi kötelességek gyakorlására biztatnak. A későbbi kiadványok egy sokkal szélesebb érdeklődést kielégítő, nyitottabb, színesebb világot tárnak elénk mind tartalmilag, mind küllemben.

BEFEJEZÉS

Az irodalmi divatlapokkal kapcsolatos pilot kutatás, egy szélesebb körben kiterjesztett kutatás része, ami az arisztokrácia és azon belül is a hölgyek kulturális szokásaival, kultúrafogyasztásával és nevelésével kíván foglalkozni. A későbbiekben a 19. századi magyarországi irodalmi divatlapokat alaposabb, szélesebb körű vizsgálatnak kívánom alávetni.

Felhasznált irodalom:

- [1] Délibáb (1855) I- XXIX. szám
- [2] Divatcsarnok (1853) 1. szám
- [3] Gyimesi E. (2019). Versíró nők a 19. század közepén – Szendrey Júlia, Majthényi Flóra, Malom Lujza, Wass Ottilia és Bulyovszky Lilla pályája in: Nőszervezők a 19. században: lehetőségek és korlátok szerk.: Török Zsuzsa, Reciti MTA BTK Irodalomtudományi Intézet, Budapest, pp. 155-185.
- [4] Hölgylfutár (1854) 5-ik évi folyamata
- [5] Kéri K. (1997). Női lapok a 18-19.század Európájában Világtörténet 19: Ősz-Tél pp.74-78.
- [6] Nagydíósi Gézáné(1958). Magyarországi női lapok a XIX. század végéig Az Országos Széchényi Könyvtár Évkönyve, Budapest
- [7] Pesti Napló (1855) május 27. 1564. szám (87. oldal)
- [8] Pukánszky B. (2006). A nőnevelés évezredek: Fejezetek a lányok nevelésének történetéből. Budapest, Gondolat kiadó ISBN:9639610518
- [9] Regélő-Honművész (1833)

Weboldal:

<https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11045809?page=,1>

TAMARA DE ŁEMPICKA, AZ ELSŐ NŐI SZUPERSZTÁR

Judit SIPOS¹

ABSTRACT

TAMARA DE ŁEMPICKA, THE FIRST FEMALE SUPERSTAR

In this publication I present the life and career of Tamara de Łempicka. She was an artist from a noble Polish family, who throughout her life pushed the boundaries of her own world and that of social expectations, rejecting the role of 'passive spectator' expected of women in the early 20th century. Warsaw, St. Petersburg, Paris, Los Angeles, New York, Houston, Cuernavaca were the most important locations in her life, and I follow her and her career along these lines in my writing. Her life was extreme, she experienced the greatest splendour and wealth, but also the poverty of immigrants, and both glory - which surrounded her as a celebrated artist - and failure were her companions. Tamara de Łempicka's adventurous life is testimony to her ability to start over and over again. She was the epitome of the modern woman, independent, smart and strong. The queen of Art Déco.

KEYWORDS

Tamara de Łempicka, diva, Art Déco, changing female roles, new narrative

BEVEZETŐ

Ez a cikk a történelmi Komáromban jelenik meg, 78 kilométerre a Galánta melletti Diószegtől, illetve a Kuffner kastélytól. Ennek a kastélynak a tulajdonosa Diószeghi Kuffner Raoul báró volt (Raoul Kuffner de Diószegh), Tamara de Lempicka második férje. Kezdhetném így is írásomat: Ki köti össze Diószegyet Madonnával, Jack Nickolsonnal és Barbra Streisanddal, napjaink híres énekeseivel, színművészeivel? Tamara 1980-ban elhunyt, de a 21. században reneszánszát éli művészete, ami valójában sosem ment ki a divatból. Különleges személyisége, atipikus női léte sokakat inspirál, többek között Madonnát. Jack Nicholson és Barbra Streisand évek óta gyűjtik képeit. *Portrait de Marjorie Ferry* című festményét 1932-ből 16,2 fontért, azaz 21,1 millió dollárért adták el 2020-ban a Christie's-nél Londonban (Artsy.net, 2024). Legegyszerűbb rajzai, skeccsei is 50-200 ezer euróért cserélnek gazdát a bécsi Dorotheumban (Dorotheum.com, 2024). Művei, művészete világhírű – ugyan szakmai körökben nem elég elismert – de személye, élete csak az utóbbi időben kezd ismertté válni. Ezzel az írással szeretnék hozzájárulni népszerűsítéséhez.

A kutatás elvégzése és a publikáció megírása számos kihívással járt, mert személyével kapcsolatban kevés tudományos forrás áll rendelkezésre. Képzőművészeti szakfolyóiratok, illetve írások csekély számban, de elérhetőek, viszont személyével, életével alig foglalkoztak eddig tudományos szempontból. Ez is egy jele annak, hogy igazából soha nem került be a modern festészet kánonjába, a műkritikusok nem tartották kellőképpen értékesnek és fontosnak munkáját (BBC, 2004). Évtizedekig keveset tudtak róla, még azokban az országokban, városokban is, ahol született, élt vagy alkotott, például kortársa, Salvador Dalí-hoz képest,

¹ Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar,
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

akivel kapcsolatban volt, és akinek képei ugyanannyi dollárt érnek. Ennek oka részben abban keresendő, hogy ő nő volt, Dalí pedig férfi.

„A nők jogainak, szerepeinek és státusának változása a 20. század egyik legfeltűnőbb társadalmi jelensége. Bár a nők helyzete az elmúlt száz évben globálisan és lokálisan óriási változáson ment keresztül, a nemi alapú társadalmi egyenlőtlenség nem tűnt el és az élet minden területén korlátozza nem csak a nők, de a férfiak önmegvalósítási lehetőségeit is.” (Kovács, 2017, 7. old.). Egy nő művészeti vagy tudományos tevékenysége Tamara életében is más megítélés alá esett társadalmi szempontból, mint egy férfié. Lánya, Kizette de Lempicka-Foxhall bárónő szerint: „Tamara művész és anya volt, ebben a sorrendben” (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 11. old.). A társadalmi elvárások azt kívánták volna, hogy elsősorban legyen anya, és aztán művész. Médiajelenlétét követően az elmúlt 10 évben, megállapítható, hogy művészetét sokáig annak a prizmáján keresztül szemlélték, értékelték, hogy milyen anya volt, illetve mennyire élt szabados, kicsapongó életet.

Kortásai, mint például Salvador Dalí, nem éltek kevésbé szenvedélyes, bohém életet, de a nemek kettős mércéje a húszas évek Párizsában is érvényben volt (Etherington-Smith, 1995). Tamarát azonban semmi sem állíthatta meg, meg se próbált megfelelni a társadalmi konvencióknak. „I live life in the margins of society, and the rules of normal society don't apply to those who live on the fringe.” azaz „A társadalom peremén élek, és a normális társadalom szabályai nem vonatkoznak azokra, akik a periférián élnek.” (Azquotes.com, 2024).

Az alábbiakban szeretném bemutatni az olvasónak Tamara de Lempicka gazdag életútját. Számos forrásanyag, amit áttekintettem, egyoldalú narrációnak bizonyult, élete, személyisége érezhetően ingerelte és mai napig ingereli a hagyományosan, illetve férfi központúan gondolkodó embereket, férfiakat és nőket egyaránt. Csak az utóbbi években kezdtek, elsősorban női riporterek, színészek, popsztárok, filmkészítők, más szemszögből is értékelni őt. A „szuperasztár” jelzőt Fenyvesi Zsófi újságíró tollából vettem át (Fenyvesi, 2019).



1. fotó: Tamara de Lempicka with Salvador Dali in New York, 1941
Készítette: Nicholas W. Orloff. Forrás: The Moscow Times, 2024, online

TAMARA

Arra, hogy miért keresztnevéen nevezem meg helyenként a festőnőt, két magyarázat van. Az egyik az, hogy számomra is inspiráló élete. Személyisége, mely megelőzte korát, és ereje, a mai kor értelmiségi nőit is friss hanggal szólítja meg. A másik magyarázat az, hogy azok a nők, akik foglalkoznak vele, akik beépítik művészetükbe őt, videóklipet készítenek

festményeit felhasználva vagy dokumentumfilmet készítenek róla, mint Julie Rubio, gyakran szólítják így. Ez a személyes hangnem közelebb hozza őt hozzánk. Tamara, így hívták, Lempicka valójában első férjének, Tadeusz Lempicki neve volt.

Varsó-Warszawa-Warsche-Warschau 1898-1916

Tamara de Lempicka, módos lengyel családba született Varsóban, 1898-ban, a legtöbb forrás ezt igazolja. Ugyanakkor a *The Moscow Times* és Laura Claridge önéletrajzírója szerint négy évvel korábban, 1894-ben Moszkvában látta meg a napvilágot (Radaelli, 2024).

Apja, Boris Gurwik-Górski vélhetően orosz-zsidó származású, anyja, Malwina Gabriela Dekler (másutt Malvina Decler) lengyel-zsidó származású. Szülei a legtöbb forrás szerint katolikusok voltak, de a legutóbbi forrás azt igazolja, hogy a judaizmusról a kálvinizmusra tértek át (Rubio, 2024). Különböző források különböző születési nevet tüntetnek fel: Maria Rozalia Gurwik-Górska, Tamara Górska, Maria Górska, Tamara Rosalia Gurwik-Górska. A legutóbbi kutatások szerint Tamara Rosa Hurwitz volt születési neve (Rubio, 2024). Lánya, Baronesse Kizette de Lempicka-Foxhall, azaz Kizette viszont ezt a nevet adja meg anyjáról szóló könyvében: „született Tamara Gorska” (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 21. old.). Fontos megemlíteni, hogy lánya, unokája, Victoria de Lempicka és dédunokája, Marisa Lempicka lengyel identitást párosítanak Tamarához, ill. felmenőikhez, a többi, fent említett identitás nem jelenik meg írásaikban, nyilatkozataikban.

Bizonytalan, hogy szülei gyerekkorában elváltak vagy édesapja fiatalon meghalt. A válás a szigorú katolikus Lengyelországban nem tűnik valószínűnek. Bizonyos, hogy anyja újraházasodott és Tamara féltékeny volt rá. Egyre több időt töltött nagyanyjával, Clementinával, akivel sokat utazott Varsóból Szentpétervárra, Svájcba, Monte Carlóba, szerte a világba. Ő vitte el a toszkán fővárosba is, Firenzébe, a reneszánsz központjába. A reneszánsz festészete egy életre rabul ejtette őt, később művein látszani fog a hűvös elegancia és letisztultság (Néret, 2000), ami a reneszánszra jellemző. Clementinán kívül Stefania, Stefa nagynénje is szárnya alá vette, Tamara sokszor vendégeskedett nála. Nagynénje kapcsolatban volt a cári családdal, aktív résztvevője volt a szentpétervári arisztokrata társadalmi életnek, „lakását a híres párizsi Maison Jansen cég berendezési tárgyai díszítették” (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 27. old.). Tamara ekkor kezdett bekapcsolódni a nagyvilági életbe, kb. 14 éves volt.

Szentpétervár-Санкт-Петербург 1910-1918

Vakmerő személyisége nem ismert lehetetlen. Önálló életre vágyott már egész fiatalon, ezért 15 évesen kiszemelt egy férfit, és eldöntötte, hogy a felesége lesz – az akkori világban ez volt az egyedüli út, hogy egy nő „tisztességes” felnőtt nővé válhasson. 18 évesen ment hozzá a gazdag Tadeusz Lempicki ügyvédhez, akivel fényűző életet éltek az orosz arisztokrácia központjában, Szentpétervárott. Itt képzőművészeti tanulmányokat is folytatott. Még nem volt 20 éves, mikor 1917-ben kitört az októberi orosz forradalom (kommunista nevén „Nagy Októberi Szocialista Forradalom”) és férjét letartóztatták. Hetekig kereste őt a börtönökben, végül a svéd konzul segítségével sikerült kiszabadítania őt és el tudtak menekülni Szentpétervárról, Koppenhágán keresztül Párizsba. Tamarának magas árat kellett fizetnie ezért (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 21. old.).



2. fotó: Tamara de Lempicka: *Kizette on the balcony*, 1927
Forrás: Arthive, 2024, online

Párizs-Paris 1918-1939

A francia fővárosban küszködő bevándorlóként éltek, egy szegényes hotelszobát béreltek. Férje, mióta elmenekültek Szentpétervárról, nem talált magára. Rossz hangulata volt, nem volt munkája. Tamara családja szintén Párizsban telepedett le. Stefa nagynénje és bankár férje gyorsan újra felépítették magukat a kimenekített vagyomból, ők voltak az orosz arisztokrácia egyik találkozási központja. Az orosz arisztokrata menekültek, akik úgy érezték, igazságtalanul elbánt velük a történelem, nagyon sokféleképpen próbálták szerencsét Párizsban. Gavriil Romanov herceg és felesége, Antonina saját divatházat alapítottak, mások kisebb üzletet vagy teaházat nyitottak, többen dolgoztak manökenként a Patou-nél illetve a Chanel divatháznál, van, aki taxinak állt vagy a művészetek egyikét vagy másikat űzte. Néhányan, mint a cár unokatestvére, Gabriel Konsztantyinovics nagyherceg vagy Tadeusz Lempicki elutasították a gondolatot, hogy bármit is tenniük kéne, pedig Lempicki elfogadhatott volna egy bankárállást felesége nagybátyjánál, de elutasította azt. Tamara el volt keseredve, házassága agresszióval volt teli. Miután eladta az összes ékszerét, az ekkor 21 éves Tamara dolgozni, festeni kezdett, ő tartotta el férjét és kislányát, Maria Krystynát, Kizettet. Kizette születésével kapcsolatban is különböző állítások vannak. Vagy 1916-ban született Szentpétervárt (Radaelli, 2024), vagy 1919-ben Párizsban (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987). Arra, hogy fessen, és ezzel keresetre tegyen szert, húga, Adrienne buzdította, akiről Tamara gyerekkorukban egy sikeres portrét készített. Adrienne Górska (lengyel nevén Adrianna Gurwik-Górska), a modernizmus és az art déco építész, maga is úttörő volt, egyike azon kevés nőnek, akik építészeti diplomát szereztek az *École centrale d'architecture*-n. Később, mikor Tamara már az előkelő Rue Méchainra költözött ő rendezte be, többek között krómozott bútorokkal, akkor már Adrienne Górska de Montaut néven, nővére lakását, illetve stúdióját. A szigorú, funkcionális belső terek dekorációs magazinokban jelentek meg, mint az art déco megtestesítői.

Tamara 12 éves kora óta tudta, hogy tehetséges, két művészeti akadémiára is beiratkozott: az *Académie de la Grande Chaumière*-re és az *Académie Ranson*-ra. Az *Académie de la Grande Chaumière*-n a kubista André Lhote, az *Académie Ranson*-on Maurice Denis, a ke-

resztény szimbolizmus festőművészeinek tanítványa lett (Kis, 2022). Amit gyermekkorától magába gyűjtött, az Európa különböző városaiban töltött idő, az olaszországi utak, Bronzino, Botticelli, Pontormo, Michelangelo és Fra Lippi művészete, a Szentpétervárt megélt magaskultúra, mesterei hatása, ez a sokszínű, transzkulturális hatás párosulva tehetségével művészetként született meg festővásznán. Napi kilenc órán át festett. Ezt vallotta művészetéről, mely egyedi volt és különbözött kortársai stílusától: „I was the first woman to paint cleanly, and that was the basis of my success. From hundred pictures, mine will always stand out.” „Én voltam az első nő, aki letisztult festményeket készített, és ez volt a sikerem forrása. Száz vászon közül az enyémek mindig felismerhetőek voltak.” (Azquotes.com, 2024).

Kizette lánya így ír a következő időszakról: „Tanulmányait olaszországi utakkal egészítette ki, amelyeket kevés pénzből fedezett. Meglátogatta fiatalokora múzeumjait és tanulmányozta azt a technikai hidegvért, amivel egykor ők, ma pedig a Párizsi Akadémia mesterei dolgoztak. Volt célja, és volt terve. Megfogadta magának, hogy minden második festmény után, amit elad, vesz egy karkötőt, amíg a gyémántkarkötők a csuklójától a könyökéig nem érnek.” (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 40. old.) Sejtette, hogy bármikor megtörténhet az, amit már átélt egyszer, hogy gyorsan el kell menekülnie, az ékszerek valószínűleg az életben maradási és az újrakezdés lehetőségét jelentették számára.



3. fotó: Tamara de Lempicka: *Woman in Red*, c. 1933
Forrás: Arthive, 2024, online

Szinte elejétől fogva professzionálisak voltak képei, meglepően érett volt művészete. „A lenyűgöző festmények megadták mindazt, amit a Tadeusszal kötött házassága nem adott meg neki.” (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 40. old.)

Kifogástalan megjelenésével a leggazdagabbak között is megállta a helyét. Már ekkor rendelkezett azzal, amit Françoise Gilot – Picasso felesége - úgy jellemezte, hogy Tamara éhsége. „Vágyott valamire, egyszerre mindenre, valamilyen tökéletes beteljesülésre – esztétikai és érzéki értelemben egyaránt. Több akart lenni, mint aki. **Túl akart nőni önmagán.** Éhség volt benne, ez hatalmas kontrolra készítette a munkájában, és zabolátlan önfeledtségre a magánéletében.” (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 41. old.)

Az összes forrás azt igazolja, hogy privát életében Tamara de Lempicka nem szabott gátat vágyainak. Mindent és mindenkit akart, amit, és akit megkívánt, de „a nyilvánosság előtt egy arisztokrata merev testtartásával ült, kifogástalanul felöltözve, ... arckifejezése egyértelműen felhívta a világ figyelmét arra, hogy ő egy olyan nő, aki ura önmagának, magabiztos és higgadt.” (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 41. old.). 1923-ban már az összes előkelő szalonban - a Salon des Independants, a Salon d'Automne, és a Salon des Moincs de Trente Ans-on ki voltak állítva képei. Colette Weill szalonja azonban, ahol első képeit eladta, és ahol később az első „one-woman show”-t megvalósította, mindig a legkedvesebb maradt számára.

Egyre sikeresebb lett, stúdiót bérelt, saját bankszámlája volt és autója, ami még a húszas évek Párizsában is kevés nőnek adatott meg. A párizsi bohém életet élte, és a partik után izgatottan mesélte kislányának, akire napközben egy angol nevelőnő vigyázott, hogy épp milyen művészt, hírességet ismert meg. Férje végül talán szégyenből elfogadta felesége nagybátyjának bankjában az állást. Neheztelt felesége életvitele miatt.

Tamara Lhote-tal, Picassóval, Chagallal, Foujitéval, Kieslinggel, van Dongen-nel, Marie Laurencin-nel, Noailles grófnővel, és az íróval, André Gide-del barátkozott, akinek később megfestette háborzongató portróját, és aki 1947-ben irodalmi Nobel-díjat kapott. A Maxim's-ban és a Ritzben étkezett. Jean Cocteau megfigyelése szerint, ugyanúgy szerette a művészetet, mint az előkelő társaságot, úgy vélte, hogy az utóbbihoz való ragaszkodása egy nap elpusztítja benne az előbbihez való hozzáférést (Néret, 2000).

Nem csak a bohém társaságok egyik központja volt Tamara. A Lempicki családban is minden körülötte forgott. Rapszodikusán szerette lányát, Kizette-t, lánya beszámolója szerint, mikor túl szigorú volt vele, férje lépett közbe lánya védelmében. Tamara anyja, Malvina is sok időt töltött unokájával. Amint elég nagy volt, Kizette bentlakásos kollégiumba került, mint anno Tamara (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987). Ugyan Kizette szempontjából kevés időt töltöttek együtt, számos festménye ábrázolja őt, a lányát.

Valószínűleg, hogy nagyobb elfogadásra tegyen szert munkája, eleinte így szignálta képeit: T. de Lempicky, így a kép nézője azt hihette, hogy férfi festette képet lát. Rá is érvényes volt, amit Kovács Mónika így fogalmaz meg: „A nem-elvárt – azaz a sztereotípiának ellentmondó – viselkedés interperszonális és egyéb büntetéseket von maga után, tehát kockázatos és gyakran sikertelen.” (Kovács, 2017, 39. oldal). 1925-ben, a párizsi Nemzetközi Iparművészeti Kiállításon már Lempicka néven szignált művei lettek bemutatva. Az amerikai **Harper's Bazaar** elismerően számolt be róluk. Szintén ebben az évben egy hosszabb utazásra indult Itáliába, Firenzébe lányával és anyjával, hogy tanulmányozza kedvenc festőit: Botticellit és Pontormot. Ekkortájt ismerte meg az arisztokrata költőt, Gabriele D'Annunziót is.

Tamara egy barátjától értesült Emmanuele Castelbarco gróf új galériájáról, a Bottega di Poesiáról. A gróf fogadta Tamarát. A portfóliója, lefotózott képei nagy sikert arattak a nála, és azonnal elkezdte tervezni a 30 képből álló kiállítást. Tamara tudta, hogy összesen két kép van birtokában, ezért hazatérve Párizsba ember feletti munkába kezdett. Az egész családja és baráti köre modellt ült neki. A megbeszélte időpontra, fél év múlva sikerült 28 képet megfestenie, így időben megnyílt nagyszabású kiállítása Milánóban a *Bottega di Poesia*-ban (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987). A lavina elindult, Tamara saját maga menedzsere és marketingszakértője lett, nem illetődött meg a zárt ajtóktól és folyamatosan promotálta magát. Ekkor utazott először Amerikába. Megrendelői vagyonos iparosok, európai arisztokraták voltak. Az előkelők portréfestője lett. Húszas évei végén megkereste saját millióit. Híres volt és gazdag, kiterjedt kapcsolatrendszerrel rendelkezett, befolyásos volt, mai szóval élve: szupersztár.

„Művészként kialakította azonnal felismerhető, egyedi art déco stílusát. A vászon egészét kitöltő – néha rajta túlnyúló –, nagy, szögletes, erőteljes, sima, érzéki és kéjdús testek, elegáns, némileg idealizált arcképek, néhány határozott színnel festve, gyakran semleges – barnás, szürkés – árnyalatú háttér előtt, amelyben azonban a modern világ alkotásai, például felhőkarcolók kubista módon destrukurált sémái köszöntek vissza. A testeket néha fedő, gyakran inkább keretező drapériák és szövetek a manierista festészetet idézték. Elég újszerű volt ahhoz, hogy az avantgárd ne vesse el, és elég dekoratív, érthető és értelmezhető, hogy az átlag nagypolgár is szívesen kitegye a falára, büszkélkedjen vele, és sok pénzt fizessen érte. A női test ábrázolásában is új szemléletet hozott: intim helyzetekben, erős egyéniségű, modern nőket mutatott meg.” (Kis, 2022).



4. fotó: Tamara de Lempicka working on *Portrait of a Man*, a painting of her husband, 1928
Forrás: Britannica, 2024, online

1927-ben karrierje szárnyalt, de házassága romokban hevert. Hogy kifejezze férje iránti szeretetét, az egyetlen úton mutatta ki, ahogy tudta: elkezdte megfesteni őt. Az így készült portré minden szónál jobban megragadta azt az évekig tartó haragot, féltékenységet, fájdalmat és gyűlöletet, amit Tamara iránt érzett. Férje üzleti útra ment Varsóba, ahol viszonyt kezdett valakivel. El akarta hagyni Tamarát, aki elkezdett küzdeni érte, háromszor ment utána Lengyelországba. Miután lányukat, Kizette-t is magával vitte, Tadeusz beleegyezett, hogy próbálják meg rendbe tenni a dolgaikat. Monte Carlóba utaztak. Tamara tovább festette a képet, de ez nem tudta már helyre rakni a kapcsolatukat. Végül ez lett házasságuk utolsó állomása, 1928-ban elváltak útjaik. Bosszúból, hogy a férfi, akit szeretett, elhagyta egy másik nőért, sosem fejezte be a képet. Bal kezét, melyen a jegygyűrű lett volna, befejezetlenül hagyta (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987.).

Raoul de Kuffner de Diószegh 1928-1961

1928-ban ismerte meg a magyar-morva-zsidó származású Raoul Kuffner bárót. A báró egy iparmágnás és műgyűjtő család egyetlen sarja, a Lundenburgban (mai Břeclav, Morvaország) született, Bécsben nevelkedett Karl Kuffner, azaz Kuffner Károly báró és a dél-tiroli Deutschmetz (mai Mezzocorona, Olaszország) városából származó Adél von und zu Firmian grófnő fia, anyja a salzburgi érsek unokahúga volt. A *Dioszegher Oeconomie, Zucker- und Spiritusfabriks Actiengesellschaft*, azaz *Diószeghi Gazdaság, Cukor- és Szeszgyár Részvénytársaság* tulajdonosaként a család területeket és jelentős vagyont birtokolt Közép-Európa szerte (Sudová et al., 2015).



5. fotó: Kuffner Kastély, Diószeg, 1910 körül

Készítette: Karsay József. Forrás: Szlovákiai Magyar Művelődési Intézet, 2024, online

A sokoldalúan művelt, világot látott Raoul Kuffner elkezdte gyűjteni Tamara de Lempicka képeit. Később felkereste őt és megkérte, hogy fesse le szeretőjét, a híres perui színésznő-táncosnőt, Nana de Herrerát. Tamara egy nem éppen hízelgő képet festett róla. A festőnő Nana de Herrerával intim kapcsolatba került, de végül a báró nyerte el tetszését. Először kb. 1930 környékén látogatott el a báró kastélyába, Diószegre (mai Sládkovičovo, Szlovákia). Diószegi források szerint a báró felesége, Cara Carolina von Haebler nem értékelte a művész vendéget -valószínűleg sejtette, hogy ő az egyike férje szeretőinek – ugyanis a cselédszobák részére fenntartott épületszárnyban szállásolta el őt (Pokreis, 2009). Tamara műértő szemmel nézhetett körül a kastélyban, ahol értékes képek díszítették a falakat. „A leltárak tanúsága szerint nem kevesebb, mint hatszáz festmény, rajz és szobor díszítette az enteriört. ... A diószegi gyűjtemény különleges momentumát képezte a mennyiségében és minőségében is egyedi középkori (gótikus) spanyol gyűjtemény, mely szélesebb összefüggésekben is szinte páratlan volt. A leginkább képviselt európai festő-iskolák közé tartozott az olasz és a holland, de különös figyelmet érdemelnek a 19. századi angol festészet példái is.” (Buday & Rössnerová, 2024). A műkincseken kívül antik bútorokkal, ritka keleti szőnyegekkel volt berendezve a kastély, ugyanakkor a kor legmodernebb műszaki megoldásai kaptak helyet benne. (Sudová et al., 2015). 1932-ben, vérmérgezésben elhunyt a báró első felesége. 1934-ben Tamara de Lempicka és Raoul Kuffner báró Zürichben kötöttek házasságot. Innentől úgy emlegették Tamarát: „bárónő ecsettel”. A bizonytalan társadalmi helyzetre való tekintettel, amely nem kecsegtetett semmi biztatóval a jövőre nézve, Raoul Kuffner báró felesége javaslatára fokozatosan Svájcba menekítette vagyonát és felszámolta diószegi javaikat (Pokreis, 2009). A szeretőgazó Kuffner családot szintén a menekülésre biztatták, de sajnos nem mindenki hitt nekik, ezért a Kuffner család egy része az auschwitzzi koncentrációs táborban vesztette életét.

Kuffner báró biztosította Tamara és lánya, Kizette számára azt a biztonságot és luxust, amiben Tamara fiatalkorában is részesült. A báró két gyermekét, Peter Karl Mariát és Louisanne Lillyt hozta a házasságba.

A még mindig fiatal bárónő a harmincas évek vége felé egyre többet küzdött a depresszióval. Toscanában, Pármában egy kolostorba menekült. Ez az időszak látszik akkori képei témaválasztásán. Akár mennyire éltek fényűző életet Párizsban, a Kuffner - de Lempicka házaspár sejtette, hogy zsidó származásuk miatt el kell hagyniuk Európát. 1939-ben a házaspár az USA-ba utazott, hivatalosan szünidejüket töltötték ott, de valójában már az új családi fészket keresték. Tamara de Lempicka 1939 nyarán tengere szállt és tengeri beteg lett.

„Az Art Déco Grande Dame-ja elhagyta a második világháború felé tartó Európát, hogy elhadjon Amerikába, megpróbált elmenekülni saját történelme elől, személyes megváltást és egy új életet keresve. Az utazás során tengeribeteg lett. Mikor New Yorkban leszállt a hajóról, Tamara de Lempicka eltűnt. Csak egy elegáns hölgy maradt, akit Kuffner bárónőnek hívtak.” (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987, 131. old.).

1940-ben a náci Németország lerohanta Párizst. Tamara lánya és a báró két gyermeke akkor még Franciaországban tartózkodtak. A szülők telefonos utasítására a gyerekeket egy nappal a németek bevonulása előtt vonatra tették és hamis papírokkal, együtt nekivágtak az útnak, azonban a határon feltartóztatták őket. Végül Eleanor Roosevelttel közbenjárásával és védelme alatt jutottak el az USA-ba. Tamarának és férjének rengeteg kapcsolata volt, az ajtók megnyíltak előttük.



6. fotó: Tamara de Lempicka és Raoul Kuffner báró, Velence, 1950 körül
Forrás: Diószeg város hivatalos honlapja, 2024, online

Los Angeles New York Houston 1939-1978

A házaspár és családja Beverly Hillsben telepedtek le és aktív társadalmi életet éltek, nagy partikat adtak, ugyanakkor jelentős karitatív tevékenységet is végeztek az USA-ban. A Kuffner család mindig is odafigyelt az emberi sorsokra, bőkezű támogatók voltak. Anno Diószegen is támogatták az oktatást, a kultúrát, az egészségügyi ellátást. Az első világháború alatt a kastélyban és a kaszárnyában kórházakat rendeztek be a sebesült katonák számára (Pokreis, 2009). 1943-ban New Yorkba költöztek. Tamara továbbra is festett, az art déco azonban – legalábbis egy időre – kiment a divatból, és vele együtt Tamara de Lempicka is. A Kuffner vagyon lehetővé tette, hogy Amerikában is gazdag életet éljenek. Az 57. utcai lakást azokkal a régiségekkel rendezték be, amelyeket a báróval együtt mentettek meg magyarországi birtokáról, és amikor Európában véget ért a háború, Tamara újra megnyitotta és rokokó stílusban rendezte be a rue Mechain-i műtermet és gyakran visszajárt oda alkotni. Barátai, mint például Helena Rubinstein húga, Muzka Bernard, felkérték, hogy rendezze be lakásaikat. 20 évig éltek New Yorkban.

1962-ben Kuffner báró meghalt, özvegye a vagyonuk egy részét pénzzé tette, és három világszerte utat tett hajón (Kis, 2022). Mintha beindultak volna a régi reflexei, hogy ismét menekülnie kell. Ugyan végig nyílt házasságban éltek, mert mindkét nemhez vonzódtak (Rubio, 2024), Tamara a báró személyében elvesztette lelki és szellemi társát.

Kizette Houstonban élt Harold Foxhall geológussal és két lányukkal. Victoriát, „Putti”-nak nevezte a nagymamája, hasonlított Tamarára, testvérét Christie Tamarának hívták és „Chacha”-nak becézték. Kiábrándulva mindemből, Tamara 1963-ban lánya közelébe költö-

zött, aki ekkortól anyja személyi titkára és mindenese lett. Kapcsolatuk ellentmondásos volt. Még Victor Contreras, Tamara utolsó éveinek társa, akinek Tamara nem tudott rosszat tenni, is elismeri, hogy keményen bánt egyetlen gyermekével. Tamara kedvelte lánya férjét, „Foxy”-t is, de kristálytisztán tudtukra adta, hogy megveti a Kizette által választott polgári életet (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987). Anyagilag elkényeztette családját, de mindig ő akart irányítani.

Párizs-Paris 1969-1972

1969-ben, nyáron, szeretett műtermében, a rue Mechain 7-ben dolgozott épp, mikor felkereste egy férfi, aki nagyon fiatalnak és nagyon szegénynek tűnt. Alain Blondelnek hívták. Elmondta Tamarának, hogy neki és barátainak van egy galériájuk a rue Such-and-suchon, és hogy szeretné megvenni néhány festményét. Egy év múlva ismét vásárolt tőle pár képet. Alain Blondel egyike volt annak a négy fiatal párizsinak, akik meg szerették volna vetni lábukat a művészeti világban. Megnyitották a *Galerie du Luxembourgot*, és remélték, hogy Tamara de Lempicka retrospektív kiállításával elérik céljukat. Tamara közel egy évtizede nem állította ki munkáit. Amikor Blondel és Plantin azt javasolta, hogy tartsanak egy kiállítást munkáiról a Galerie du Luxembourgban, nem a fiús bájuk vagy az okos vállalkozói készségük vette rá, hogy elfogadja, hanem a saját vágya, hogy ismét a rivaldafényben legyen, a dolgok középpontjában. Belevetette magát a kiállítás megtervezésébe, segített a színek kiválasztásában, meghívta régi barátait, sőt a műsort nyilvánosságra hozta azzal, hogy egy műkritikussal beszélt a rádióban. 1972-ben újabb sikeres kiállítás következett. Tamara ismét el tudta adni festményeit. Az 1970-es évek végén egyre többet értek képei (de Lempicka-Fokhall & Phillips, 1987). Újból híres lett.

Mexikó-Cuernavaca 1978-1980

1978-ban Tamara de Lempicka egy arisztokrata és bohém társaság közelébe költözött Mexikóba, ahová már addig is gyakran járt. Vett egy gyönyörű házat, a *Tres Bambus*-t. Victor Manuel Contreras személyében szellemi társra talált, egy idő után rájöttek, hogy ők már találkoztak, évekkkel ezelőtt, Párizsban. Sok időt töltöttek együtt. Lánya, Kizette és Victor álltak hozzá a legközelebb. A *Tres Bambus*ban, élete végén ismét megkapta azt a pompát és fényt, és odafigyelést, amibe született, és amire mindig vágyott. 1980. március 18-án álmában érte a halál. Kívánságára a Popocatépetl Vulkánba szórták hamvait egy helikopterről (Kis, 2022).

MEGÉRKEZÉS A 21. SZÁZADBA

„*My goal is never to copy.
Create a new style, clear luminous colors
and feel the elegance of the models.*” TdL

„Az a célom, hogy soha ne másoljak. Egy új stílust hozzak létre, tiszta, világító színekkel és érezhetővé tegyem modelljeim eleganciáját.” (Azquotes.com, 2024).

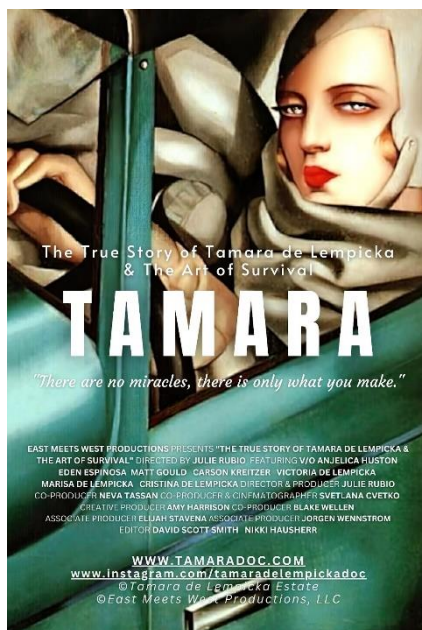
Tamara de Lempicka mindig az egyediség és a modernitás szimbóluma volt. Egyik fő műve, az 1929-es *Önarckép zöld Bugattival*. A *Die Dame* német folyóirat a címlapra rendelt tőle egy képet, amely megtestesíti a modern nőt. Saját magát festette le. Az okos, független *femme fatale*-t. Tamara értette az új idők szavát.

Mi mindent szimbolizál ez a kép? Európa és benne a nők helyzetének radikális változását. Sok minden vált lehetővé, ami addig nem volt. A nők először kényszerűségből váltak családfenntartókká, míg férjeik a harcmezőkön voltak. Gyári munkások, irodisták, ápolók és értelmiségiek lettek. Az első háború után nem szívesen adták fel függetlenségüket. Már nem

akartak másodrangú polgárok, lenni. Bele szerettek volna szólni a politikába, hozzájárulni a társadalmi változásokhoz. A „női egyenlőség hajnalán” (Heller Ágnes) Párizsban több nő indított vállalkozást, hozott létre önállóan valami újat, mint Tamara de Lempicka (Kéri, 1996).

Egy időre ugyan megfeledkezett róla a világ, de az 1970-es évektől ismét egyre jobban ível népszerűsége. Tamara megérkezett a 21. századba. Művészete, élete immár egy másik narratívával párosul. Az utóbbi években egymást követik a műveiből rendezett kiállítások, új könyvek, tanulmányok születnek, színdarab készült róla és egy musical a *Broadway*-en. Julie Rubio 95 perces dokumentumfilmjét 2024. október 11-én mutatták be Kaliforniában, a *Mill Valley Film Fesztiválon* (Tamara de Lempicka Documentary, 2024). A híres, *de Young Szépművészeti Múzeum* pedig 2024. október 12-én nyitotta meg első nagy retrospektív kiállítását az USA-ban, San Franciscóban (de Young, 2024).

Tamara azt üzeni a 20. századból a 21. századnak, hogy egy nő szabad lehet, „self-determined”, azaz kezébe veheti a sorsát. Lehet okos, tehetséges, bátor, vakmerő, önálló, független, sikeres, határozott, érdekérvényesítő, inspiráló, innovatív és befolyásos, és mind ezek mellett nő maradhat. „A patriarchális világból lassan egy integrált világ felé halad az emberi társadalom, ahol a patriarchális értékek kezdenek fellazulni, ugyanakkor egyre differenciáltabban látjuk és értékeljük a női és férfi értékterületeket. A nők kapcsolatba lépnek férfi lélekrészükkel: kezdenek megtanulni kiállni magukért, kapcsolataiktól függetlenül is érvényesnek, autonómnak megélni magukat, önérvényesítő módon működni. Míg a férfiak – női lélekrészüket lassan fel- és elismerve – kezdenek nyitni a társas kapcsolataik felé, ... érzelmeikkel kapcsolatba kerülni. Általánosságban úgy is mondhatjuk, hogy a férfiak a fejüktől a szívük felé, a nők a szívüktől a fejük felé tartanak, egy fej-szív integrált tudatállapot felé.” (Nemes, 2015).



7. fotó: *The True Story of Tamara de Lempicka & The Art of Survival*
Forrás: *Tamara de Lempicka Documentary, 2024, online*

KÖVETKEZTETÉS

Tamara de Lempicka unokája, Victoria de Lempicka és dédunokája Marisa de Lempicka 2019-ben megalapította a Tamara de Lempicka Estatet (jelentése: hagyaték). Web-

oldalukon ez olvasható: „About Marisa Lempicka: She dreams, together with her mother Victoria and sister Cristina, of a Tamara de Lempicka Foundation that will help women artists and entrepreneurs around the world. We believe that »when women can use their power, they reinvest in their families and communities, making the world a better place for everyone.« azaz Tamara utódai „egy olyan alapítványról álmodnak, amely világszerte segítené a női művészeket és vállalkozókat. Hisznek abban, hogy »ha a nők használhatják az erejüket, akkor újra erőt fektetnek majd családjukba és közösségeikbe, a világot így mindenki számára egy jobb helyévé téve.«” (Tamara de Lempicka Estate, 2024).

Tamara de Lempicka patriarchális világba született, melynek nem fogadta el szabályait, kereteit. Nem azt az életutat követte, amit a társadalmi konvenciók mentén kijelölt számára a 20. század. Megengedte magának mindazt, amit körülötte a kortárs férfi művészek. Julie Rubio rendező felhívja a figyelmet arra, hogy Tamara egy túlélő (survivor) volt, életében többször halálos fenyegetettségnek volt kitéve. Excentrikus stílusa azt sejteti, hogy mindent megkapott, amire vágyott. Életét szemlélve kevésbé vesszük észre a sok fájdalmat, amit át kellett élnie. Művészetét sokáig annak a prizmáján keresztül szemlélték, értékelték, hogy milyen anya volt, illetve mennyire élt szabados életet. Sokáig nem került be a modern festészet kánonjába, mert a műkritikusok, feltehetően nagyrészt személye miatt, nem tartották értékesnek és fontosnak munkáját (BBC, 2004). A 20. század végén egyre több nőt, sikeres színésznőt, popsztárt inspirált művészetével. Az utóbbi évtizedben kezdtek, elsősorban női riporterrek, filmkészítők, más szemszögből is értékelni őt, életét és művészetét. Miután *Portrait de Marjorie Ferry* című festményét 1932-ből 21,1 millió dollárért adták el 2020-ban a Christie's-nél Londonban, Tamara művészete már nem szorul rá szakmája férfiközpontú kritikusainak elismerésére. Megérkezett oda, ahová mindig vágyott: a világhírű festők közé.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönet Szabó Karsay Máriának (Diószeg-Dános), Bognár Pongrácz Mártának (Budapest-Diószeg), Talamon Lórántnak (Diószeg), és Debreczeni Kingának (Szeged), hogy egyedi forrásanyagot biztosítottak a kutatáshoz.



8. és 9. fotó: Tamara de Lempicka emléktáblája Diószegen, 2024
Készítette: Szabó Karsay Mária. Saját forrás.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Azquotes.com. *Tamara de Lempicka Quotes*. (2024.07.27.)
https://www.azquotes.com/author/46941-Tamara_de_Lempicka
- [2] BBC (2004). *Tamara de Lempicka, Worldly Deco Diva, underrated master of the roaring twenties*. Directed by Helen Nixon. Narrator: Andrew Graham-Dixon. (2024.08.17.) <https://www.youtube.com/watch?v=kiWKU0oo2t0>
- [3] Borbíró, F. (2011): „*A nő szüli ugyan a férfiút, de a férfi alkotja a törvényt*”. *A nők helyzete és a nőkérdés alakulása a 19. századi Magyarországon*. Árkádia Szakmódszertani Portál. PTE. (2024.07.18.) <http://www.arkadiafolyoirat.hu/index.php/4-a-no/127-a-no-szuli-ugyan-a-ferfiut-de-a-ferfi-alkotja-a-torvenyt-a-nok-helyzete-es-a-nokerdes-alakulasa-a-19-szazadi-magyarorszagon>
- [4] Buday, P; Rössnerová A. (2024). *Kuffner báró kastélya*. In Pongvali. (2024.09.19.)
http://www.ponvagli.sk/index.php/hu/muemlekek.601/varos.618/kuffner_kastely.683
- [5] Claridge L. (2000). *Tamara de Lempicka. A Life of Deco and Decadence*. Bloomsbury Publishing Plc, London.
- [6] de Lempicka-Foxhall, b. K.; Phillips, Ch. (1987). *Tamara de Lempicka : Malerin aus Leidenschaft, Femme fatale der 20er Jahre*. Heyne, München, 1987, ISBN: 345302463X
- [7] de Lempicka-Foxhall, b. K.; Phillips, Ch. (1987). *Passion By Design, the Art and Times of Tamara De Lempicka (1898-1980)*. Phaidon, Oxford, 1987, ISBN: 0714824976
- [8] de Lempicka, T. (1927). *Kizette on the balcony*. Arhive. (2024.08.09.)
https://arthive.com/de/tamaralempicka/works/317440~Kizette_on_the_balcony
- [9] de Young and the Legion of Honor. Fine Arts Museums of San Francisco. *Tamara de Lempicka Exhibition* (2024.08.17.) <https://www.famsf.org/exhibitions/tamara-de-lempicka>
- [10] Dorotheum Wien. *Tamara de Lempicka - Werke kaufen und verkaufen*. (2024.07.27.)
<https://www.dorotheum.com/de/k/tamara-de-lempicka/#1009186>
- [11] Etherington-Smith, M. (1995). *Dali. Eine Biographie*. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, ISBN 9783596503056
- [12] Fenyvesi, Zs. (2019). *Párizst is megbotránkoztatta, milliókat keresett: az első női festő szupersztár élete*. Dívány. (2024.04.29.) <https://divany.hu/vilagom/2019/12/04/tamara-lempicka/>
- [13] Karsay, J. (c. 2010). *Kuffner Kastély, Diószeg*. Szlovákiai Magyar Művelődési Intézet, Dunaszerdahely. (2024.09.19.)
<https://emlekhelyek.csevadok.sk/emlekhelyek/kuffner-kastely-dioszegen/>
- [14] Kéri, K. (1996). *Érdekességek a nők történetéből*. Kiadta: IQDEPO, Pécs. (2024.09.19.)
<https://mek.oszk.hu/02000/02035/html/#10>
- [15] Kéri, K. (1997). *Nők tegnap (a XIX. században), ma és holnap (a XXI. században)*. Rékai, Gábor (felelős szerk.). Mérleg. Kossuth Rádió. Rádióriport, 1997. július 30. (2024.08.11.) <http://kerikata.hu>
- [16] Kis, Zs. (2022). *Madonnát is inspirálta a festő, Tamara de Lempicka, aki viharos élete után egy vulkán kráterében talált végső nyugalomra*. WMN Kult. (2024.08.27.)
<https://wmn.hu/kult/57564-madonnat-is-inspiralta-a-festo-tamara-de-lempicka-aki-viharos-elete-utan-egy-vulkan-kratereben-talalt-vegso-nyugalomra>
- [17] Kovács, M. (2017): *Társadalmi nemek – Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. (2024.10.10.)
https://www.eltereader.hu/media/2017/03/Kovacs_Monika_szerk_Tarsadalmi_nemek_READER.pdf

- [18] Kuesel, Ch. (2020). Artsy.net. *A Tamara de Lempicka painting sold for \$ 21,1 million at Christie's, smashing the artist's auction record.* (2024.07.14.) <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-tamara-de-lempicka-painting-sold-211-million-christies-smashing-artists-auction-record>
- [19] Kuffner R. (1951). *Planomania. Capitalism Makes Sense.* Richard R. Smith publisher, INC. New York.
- [20] Madonna (1986). (2024.09.19.) *Open your Heart.* <https://www.youtube.com/watch?v=snsTmi9N9Gs>
- [21] Madonna (1989). (2024.09.19.) *Express Yourself.* https://www.youtube.com/watch?v=GsvUzP_O_8
- [22] Madonna (1990). (2024.09.19.) *Vogue.* <https://www.youtube.com/watch?v=P4oD-RNoo5o>
- [23] Mesto Sládkovičovo. *Tamara Lempicka, (1902-1980) druhá manželka baróna Raula Kuffnera de Dioszegh.* (2024.06.11.) https://www.sladkovicovo.sk/e_download.php?file=data/editor/58sk_12.pdf&original=lempicka_sk.pdf
- [24] Nemes, A. (2015). *Női és férfi típus, dinamika, princípium és megjelenésük a coachingban.* Magyar Coachingszemle. Női-férfi dinamika. 2015/4. (2024.07.27.) https://epa.oszk.hu/02300/02303/00019/pdf/EPA02303_mc_2015_4_19-23.pdf
- [25] Néret, G. (2000). *De Lempicka.* Taschen America Llc; New Edition. ISBN-10, 9783822858578.
- [26] Pokreis, H. (2009). *Barón Karl Kuffner de Dioszegh. Diószeghi Kuffner Károly báró.* (2024.08.16.) https://www.sladkovicovo.sk/e_download.php?file=data/editor/58sk_4.pdf&original=karl_kuffner.pdf
- [27] Radaelli, M. (2024). *The year of Art Deco artist Tamara de Lempicka.* In: The Moscow Times. (2024.07.09.) <https://www.themoscowtimes.com/2024/04/19/the-year-of-art-deco-artist-tamara-de-lempicka-a84902/pdf>
- [28] Rubio, J. *Tamara de Lempicka Documentary. The true story of Tamara de Lempicka. Tamara and the art of survival.* (2024.07.27.) <https://www.tamaradoc.com/>
- [29] Rubio, J. *Interview about Tamara de Lempicka.* (2024.09.09.) https://sportsbyline.com/broadcast/TS/TITTLE_RUBIO_090424.mp3
- [30] Sudová, E.; Buday, P.; Chalmovská, M.; Kalová, P.; Kirinovičová, N.; Rössnerová, A.; Sekula, R.; Talamon, L.; Váňová, J. (2015). *Diószeghi Kuffner Károly báró öröksége Diószegen.* Ponvagli Társulás, Diószeg.
- [31] Tamara de Lempicka Estate. *About us.* (2024.8.09.) <https://tamaradelempickaestate.com>
- [32] *Tamara de Lempicka working on Portrait of a Man, a painting of her husband, 1928.* Britannica, (2024.08.09.) <https://www.britannica.com/biography/Tamara-de-Lempicka>
- [33] *The Mamahood. Meet Julie Rubio, President of Women in Film and Director/Producer of 'The True Story of Tamara de Lempicka & The Art of Survival.'* 18. November 2023. (2024.07.24.) <https://themamahood-co.squarespace.com/blog/2023/11/18/meet-julie-rubio-president-of-women-in-film-and-directorproducer-of-the-true-story-of-tamara-de-lempicka-amp-the-art-of-survival>
- [34] Vadkerty, K.; Pekarovič, J.; Pokreis H.; Talamon, L.; Varga, Á.; Hallon, I. (2024). *Barón Karl Kuffner de Diószegh.* Ponvagli. (2024.07.27.) http://www.ponvagli.sk/index.php/sk/publikacie.134/baron_karl_kuffner_de_dioszegh.157

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

*NŐK A PEDAGÓGUSI PÁLYÁN ÉS A MŰVÉSZETEKBEN
SZEKCIÓ*

SEKCIA

MINULOSŤ, SÚČASNOSŤ A BUDÚCNOSŤ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV

Szekcióvezetők - Vedúci sekcie:

Prof. Dr. Béla Pukánszky, DSc.

PaedDr. Beáta Kiss

MŰVELTSÉGÁTADÁS ÉS SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS A 16. SZÁZADI JEZSUITÁKNÁL

Evelin SIPOSNÉ IVANCSICS¹

ABSTRACT

EDUCATION TRANSFER AND PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE 16TH CENTURY JESUIT SCHOOLS

My research area focuses on the first sixtyfive years of the Society of Jesus monastic order.

In my article, the practice of the order's educational work, the emerging provisions, I would like to present his point of view. According to the intention of the founders, the Jesuit order was not one of the teaching orders, nor is it today teaching is their only responsibility, yet there are Jesuit-run schools all over the world from elementary to higher education institutions, for almost five centuries. In what lies the strength and success of Jesuit education and training? Thought-provoking examples at the present time between the sets of his challenges.

KEYWORDS

Jesuits, humanistic education, benefit, virtues, reflection, communication

BEVEZETŐ

Kutatási területem a Jézus Társasága szerzetesrend első hatvanöt évére koncentrálok, 1534-től, az első tagjelöltek fogadalomtételétől számítva a Ratio Studiorum 1599-es megjelenéséig. Jelen tanulmányban a jezsuita rend oktató és nevelő munkájának gyakorlatát, kialakuló néhány rendelkezését, szemléletét szeretném bemutatni, rámutatva a tudásátadás és a személyiségfejlesztés néhány sajátos elemére, amely érdeklődésünkre ma is számot tarthat.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A tanulmány támaszkodik a jezsuiták egyik legfontosabb szakértőjének, a hajdani John W. O'Malley amerikai történész két kötetére: Az első jezsuiták (2006) és A jezsuiták története - Loyolai Szent Ignációl napjainkig (2015) címűekre. A Boston College-hoz kötődő latintanár jezsuita, Claude Pavur SJ által 2005-ben kiadott The Ratio Studiorum is alapvető, amely az 1599-es jezsuita nemzetközi tanrendet tartalmazza latin-angol nyelven párhuzamos formában, jegyzetekkel ellátva. Ez a tananyag tartalmának és a napi valamint éveken átívelő tanrend alapos bemutatásával részletes bepillantást enged mindenkinek a jezsuita iskola rendezett, megszerkesztett életébe. Paul F. Grendler kiváló történész munkája szintén bő ismereteket nyújt a jezsuita iskoláról és tanáraikról a kezdetektől egészen a jezsuiták világméretű feloszlásáig: Jesuit Schools and Universities in Europe (1548-1773) (Grendler, 2019).

A Levelek (Loyolai Szent Ignác, 2004) című kötet szintén cizellálhatja a jezsuitákról alkotott képünket, hiszen benne a nagyszámú jezsuita levelezés egy kis részét találva, mégis megízlelhetők a rendalapító Loyolai Szent Ignác és első társai kérdései és válaszai az iskoláik kapcsán is, pedagógiai kérdéseket is érintve, de saját jezsuita életük is természetesen köz-

¹ Dr. Siposné Ivancsics Evelin, Pécsi Tudományegyetem - Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, 3. évfolyam. / University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Education and Society Doctoral School of Education, III. E-mail: s.ivancsics.evelin@gmail.com.

ponti helyet foglal el a témák között. Magyar szakértőkhöz fordulva Mészáros István, Pukánszky Béla és Németh András (Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe, 2002), - de főként Mészáros István (XVI. századi városi iskoláink és a "studia humanitatis", 1981) munkáját kell megemlíteni -, akik a középkori és újkori iskoláztatás történetének legjellegesebb képviselői hazánkban.

Szent Ignác saját munkái mellett, tehát A zarándok és a Napló (2015), a Lelkigyakorlatok (2006), a Jézus Társaságának Rendalkotmánya (1997) és nagyszámú levelezésének néhány magyar fordítása mellett (Levelek, 2004) a Szent életével, a jezsuiták történetével, tevékenységi körük bemutatásával foglalkozó művek, tanulmányok magyarra fordított darabjai között is számos figyelemreméltó olvasmányt találhatnak a hazai olvasók, például Hugo Rahner 1955-ös Szent Ignác életrajzát (Loyolai Szent Ignác, 2006, 19-60), vagy Cristiano Casalini és Claude Pavur S.J. által kiadott Jesuit Pedagogy, 1540-1616 (2016), amely egy gazdag olvasókönyv a témában született, főként levelek gyűjteményével, angol nyelvre fordítva a latin, olasz, spanyol leveleket. E nagy művet a két szerkesztő Lukács László S.J. jezsuitának és a Monumenta paedagogica című óriási munkájának az emlékének szentelték.

Az 1599-ben megjelent Ratio Studiorumot referenciapontként használtam az első jezsuiták tananyagtartalmának, olvasmánylistájának fő forrásaként, figyelve az egyes levelekben is megjelenő olvasandó szerzőkre és munkáikra is. Csak olyan szerzőktől olvastattak, akiknek latinsága kiváló volt, akik a legjobbak közé tartoztak és például szolgálhattak a diákoknak a latin nyelv elsajátításában. A Ratio (Pavur, The Ratio Studiorum, 2005) az egész világon elterjedt és használatba vett, a jezsuita iskolahálózatra kiterjesztett összefoglaló tanrendi összmunakája, gyümölcse az első jezsuiták legjobbainak, a legtehetségesebb tanár jezsuitáinak. Eszerint tehát szakmunka, ugyanakkor számunkra, mai olvasók számára szinte szépírodalmi munkának is tekinthető, vagy egy „biológiai organizmus” leírásának, ahol minden terv és rend szerint működik, mint egy hangyabolyban.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

Kutatásomban a 16. századi jezsuiták iskolákkal kapcsolatos szemléletét és gyakorlatát vizsgálom, erre építkezve jelen tanulmány a műveltségátadás és a személyiségfejlesztés néhány elemét szeretné bemutatni ebben az időszakban a Jézus Társasága iskoláiban. Meglévő ismereteim alapján a Bevezetőben említett szakirodalmakra és irodalomra támaszkodva szeretnék bemutatni egy rajzoló képét a hajdani jezsuitákról és szemléletükről. 1599-ben született meg az egységes jezsuita tanrend, a Ratio Studiorum, amely országokon átívelően kötötte össze a jezsuita iskolákban bármely fokon tanulókat, tanítókat, nevelőket. Első megjelenését megelőzően (1599) már 1586-ban és 1591-ben készült egy előzetes dokumentáció a tanrend kialakításának tervéről, amely 1599-ben végül megszületett és elfogadásra talált a renden belül, a gyakorló tanárokat is beleértve. Claude Pavurnak köszönhetően a 21. században, 2005-ben újra kiadásra került a mű, Pavur kommentárjával kiegészítve (Pavur, The Ratio Studiorum, 2005). Az ismeretek gyűjtésében Loyolai Szent Ignác Levelek című munka volt segítségemre, ahol további személyiségformálási lehetőségekre leltem. Ezek szintéziséből bontakozott ki e dolgozat is.

EREDMÉNYEK

Tanulmányomban Loyolai Szent Ignác (1491-1556) rendalapító és első társai iskolaalapítási és iskolai életet rendszerező tapasztalatait mutatom be szerény formában, amelyben nagy szerepet kapott a modus Parisiensis, vagyis a párizsi Sorbonne-on jezsuiták által elsajátított tanítási módszer a tervszerű ismétlésekkel és egymásra épülő tananyaggal; a „studia humanitatis”, benne a sarkalatos erények elsajátításának célzottságával. Színdarabjaikkal a személyiséget sokoldalúan tudták segíteni kibontakozni: a kreativitás fejlesztéssel, retorikai

készségek erősítésével, a testi tudatosság támogatásával. Fontosak a vallásos nevelés gyakorlati katekizmus órák keretében, a napi szentmisei jelenlétben; és a jezsuita specialitások: a „lelkiismereti esetek órák” és a napi reflexiók. Mindehhez egy erőteljes szemlélet járult átítatva a tanárokat, de a diákok környezetére is hatott, azok eddigi tapasztalataitól talán különböző és vonzóbb módon. Ez Isten dicsőségének a keresése és az emberek javának a szolgálata volt, amelyhez lelki erőt az imatapasztalatukból és a rendi közösség támogató erejéből merítettek, de magából a szolgálatból is talán. Összekötötte a tagokat Loyolai Szent Ignác Lelki gyakorlatok című könyve is, amelyet minden jezsuitának közelről és jól kellett ismernie. A jezsuiták az objektív igazsággal ismertették meg a diákokat, azzal, Akivel az életük célt és értelmet kaphat, megtartó erőt: Jézus Krisztus barátságát ajánlották fel nekik. A tanárok egymással és vezetőjükkel gyakran kommunikáltak írott és szóbeli formában is szakmai kérdésekről, pedagógiai helyzetek kudarcairól és sikereiről, dilemmáiról, elfogultság nélkül, őszinteséggel. Az ő megbízható kapcsolatuk formálta a jezsuita tanárok személyiségét is, növelte köztük az egység érzését, szakmai közösséget is alkottak. Így rövid időn belül óriási tapasztalatra tettek szert, mivel egymás tapasztalatát is magukévá tették a megosztás által. Jó irányba fejlesztette a tanárok személyiségét a folyamatos készület az órákra. A személyiség formálása tehát nem csak a diákok, de a tanárok körében is felmerült, hiszen maguk a tanító jezsuiták is úgy viszonyultak önmagukhoz, hogy folyamatos készenlétben kellett lenniük az egyes élethelyzetek lehetséges változásaiból fakadóan. Ez a mozgás nagyban hatott a személyiségre is, formálva azt, fel nem térképezhető módokon.

Három-öt évet minden jezsuitának kötelező volt tanítania alsóbb iskolafokon a három év filozófiai tanulmányok befejeztével, ahol logikát, természetfilozófiát és metafizikát tanultak. Csak ezután kezdhették meg teológiai tanulmányaikat (Grendler, 2019). A tanítás iránti elkötelezettségük Diégo Laínez (1512-1565) rendfőnöksége (1558-1565) idején kezdődött el 1560-ban, amikor Alfonso de Polanco titkár (1517-1576) Laínez rendfőnök javaslatára levélben megfogalmazta és kiküldte valamennyi rendi előljárónak, hogy „az iskola a legfontosabb szolgálat”, ezért minden jezsuitának mostantól fogva tanítania kell tanulmányaik rendjébe illesztett rend szerint (Grendler, 2019, p. 10). E határozott kijelentés sokat lendített a „meglévő”, tehát az 1560 tájéki jezsuita iskolák helyzetén, amelyek szinte mindig tanárhiánnyal küzdöttek, és az eljövendő iskolák létrehozásában is ösztönzőleg hatott a felhívás, mivel sokkal kiszámíthatóbbá tette a tanárok jelenlétének biztosításával. Ahány filozófiát végzett jezsuita, annyi tanár jezsuita a következő 3-5 évben, hacsak nem történik közben valami.

A „studia humanitatis”

A Mészáros István alkotta terminus (1981) a jezsuiták vizsgálata során alapvetően megemlítenő, hiszen jelenti mindazt a tudásanyagot vagy tudástartalmat, amelyet a kései középkortól kezdődően tanítottak az iskolákban kisebb-nagyobb eltérésekkel a diákoknak, de mindig benne foglaltatott lényegénél fogva a latin nyelv grammatikájának több éves elsajátítási folyamata, az anyanyelvi magyarázatok mellett. Ebből nőtt ki a „studia humanitatis”. Magyar földön mindenestre úgy zajlott a latin tanulása, hogy elsajátítva a mindennapi életet övező szókincset és az egyes szavakat behálózó fogalmi köröket latin és magyar nyelven, egyre inkább egy értelmező jellegű szógyűjtemény kezdett kibontakozni a diákok számára, amellyel a magyar nyelv szókincse is bővülni kényszerült, hiszen a latint fordítani és magyarázni kellett a diákok érdekében anyanyelven is. A 14. századból fennmaradt magyar vonatkozású vokabuláriumok legalábbis erről tanúskodnak (Mészáros, 1964). Az újkori városi iskolák antik műveltséggel kibővülve hathatós alapját adták a ma is élő és értékes tudásátadó humán gimnázium tantárgyi rendszerének, de a maguk forrásának is a kolostori, székesegyházi és az uralkodói udvarok iskoláit tekinthették. A jezsuiták a 16. században még maguk is, az Európában a 9. századtól jelentkező skolasztikus műveltséget sajátították el a környező isko-

lákban és egyetemeken, ezek közül kiemelkedett a párizsi Sorbonne. A középkori iskolákhoz kapcsolódó teológia és filozófia a sajátjukká vált a jezsuitáknak is, ahogy a tudományos munkák korban megkövetelt formája is. A tomizmus, a skotizmus és a nominalizmus a korban elterjedt skolasztikus tanok vagy világlátások voltak, amelyek aztán nem fejlődtek tovább, sokkal inkább hitvédő szerepet vettek fel továbbfejlődés nélkül, olvasható a Magyar Katolikus Lexikon szócikkjében. A rendben akkor és később vezető szerepet betöltő jezsuiták azonban abban az évben érkeztek a Sorbonne-ra tanulni, amikor az egyetem megkezdte tanrendjének megújítását és az antik humanista műveltség felé fordult, annak nyelve, stílusa felé, így a középkori nehezkesebb latin stílus és forma már idejétmúltak tekintődött (Mészáros et al., 2002). Az arisztotelészi dialektikus alapokat is őrizték a jezsuiták, amibe beletartozott „az arany középút keresése” is. Arisztotelészhez mindvégig hűek maradtak, ahogy Aquinói Szent Tamás Summájához is a teológia tudományának tanítása során, bár a természettudományos ismereteiket egyre tágította a kopernikuszi geocentrikus világgép. Az újonnan nyílt jezsuita iskolákban, amelyek a városi humanista iskolák körét színesítették, a jezsuita iskolák azt tanították, amit a párizsi egyetemen maguk is elsajátítottak. Ezt az újszerű módot nevezzük *modus Parisiensis*-nek, ami a tervszerű ismétléseket és gyakorlatokat jelentette elsősorban, és amit „saját kezükre és lábukra szabva” „*modus Italicus*-nak” kezdtek elnevezni szerényen. A jezsuiták iskolái többnyire középfokúnak számítottak, és a kortárs itáliai iskolákba besűrűdő humanisztikus műveltséget adták át maguk is, és amely iskolák eközben megújult latin iskolává formálódtak át maguk is (Mészáros, 1964, p. 234). Az egyetemi fok ennek folytatása lehetett a jezsuita szigeten, vagyis a jezsuita épület-komplexumban. De nem minden iskolájuk tette lehetővé az egyetemi tanulmányok elvégzését. Loyolai Szent Ignác 1521-es megtérése idején nem gondolkodott iskolák létrehozásában, mégis meghatározóvá vált rendje számára az általuk létrehozott iskolák mindegyike, és ez a folyamat kitermelte magából a neveléssel kapcsolatos diskurzust is, mind a tanárok és rendtagok formációja és a tananyag átadásának saját magukra szabása, mind pedig a gyerekek nevelése végett. Az Itáliában nyílt iskoláik tananyaga teljesen relevánsnak számított a korban szokásos új, városi iskolák latin nyelvű humanista tananyagával, és ez is terjedt el Európában, de a kontinensen túl is alapnak tekintődött. A városi iskola átalakult latin iskolává, ahol anyanyelven egyáltalán nem volt szabad beszélni. (A jezsuiták sem tanítottak tanrendbe illesztve anyanyelvet, de mégsem kerülték ki, amikor szükség volt rá, hiszen ha a fiúgyermek nem tudott anyanyelven sem írni, sem olvasni, akkor a jezsuiták készek voltak rá megtanítani továbbfejlődése érdekében.) A mindennapi szókinccs helyére az iskolákban az irodalom nyelve lépett főként latin nyelven. A humanizmussal mint a reneszánsz művelődéstörténeti korszak egyik irányzatával általános értelemben az „ember” felé fordult a kor figyelme, az ember lett minden dolog mércéjévé és minden dolog közép-pontjává, minden dolog meghatározójává. Mint mindennek, ennek a szép, antik korból feléledő gondolatnak is megvannak az értelmezésbeli lehetőségei, amelyek mentén eltérő gondolkodásbeli irányok indulhatnak el. Tulajdonképpen a kultúra és az ember, mint a kultúrát élvező lény került a középpontba. Kijelenthetjük az eddigiek ismeretében, hogy a jezsuiták a 16. században hittek a tanulás és a műveltség személyiségformáló erejében, ezért megválogatták az iskolában olvasandó szövegeket, elsősorban az esztétikum és a helyes latinság szempontjait figyelembe véve, majd az esetleges „illetlen és káros dolgokat” igyekeztek leválasztani a tananyagról (Levelek, 2004, p. 139). A jezsuita iskolákban az is különleges volt, hogy a skolasztikus teológiával egy időben tanították a humanista műveltség: a „*studia humanitatis*” elemeit is, tehát a kettő megfér egymás mellett kognitív disszonancia nélkül, legalábbis erre törekedtek. A korban ugyanis nem volt elterjedve ez a „páros műveltség,” különösen nem európai keresztény körökben. Ugyanis a korban elterjedt vallásosság gyakorlatába, a *christianitas*ba, (Kainulainen, 2021) a kor keresztény lelkiségébe ez, úgy vélték, nem fért bele. Egyes-egyedül csak a skolaszticizmus fért bele, amely elemmez, szétválaszt, felépít, szemben a humán tuda-

mányok adta műveltséggel, amelyben megférnek egymás mellett az olyan disszonáns elemek, mint a pátosz és a pajzanság. Ha arra gondolunk, hogy Janus Pannonius egyes epigrammáinak tartalma sem fér bele az evangélium életszemléletbe, de mégis belefért a kor adta keresztény kultúrába, ahol a Catullus-i mondat értelmében: „más az élet és más az irodalom”, nem érte elmarasztalás a klérus tagját a művek tartalma miatt, írta Csorba Győző Janus Pannonius verseinek fordításához Utószavában. Így beleférhettek a hivatalos christianitasba a később pécsi püspökként élt szerző ilyen jellegű költeményei is. Felvetődik hát a kérdés: a jezsuiták arra vállalkozhattak, hogy bizonyos csiszolásokkal vagy elsimításokkal, vagy kiemelésekkel összehétköztesék e kettőt: a christianitást és a humanista műveltséget, vagyis a „studia humanitatis”-t. Vagyis evangelizálni a tartalmat az esztétikum megőrzése mellett, és a klérust is evangelizálni az evangéliumi értékek mentén. Valószínűleg az égi és az evilági, a láthatatlan és a látható találkozott a jezsuita iskolákban; megtisztítva, felemelve az evilágit és megérintve az égit. Kiemelték a humanista műveltség értékeit, fényét, és felvállalták az e világi műveltség evangelizálását is, egyházi berkeket érintve is. Tették ezt oly módon, hogy a skolasztika filozófiai és teológiai elemző rendszerét a felsőbb iskolákban gyakorolták hittani kérdésekben, az egyszerű emberekre inkább főként a gyakorlati élet kérdéseivel és magyarázataival kívántak hatást gyakorolni prédikációjukban és kazuisztikájukban, vagyis „a lelkiismereti esetek” tanulmányozásában és az erről való beszédben az egyre bővülő közönség számára (O’Malley, 2006, 167). Tulajdonképpen egész magatartásukkal új fénybe helyezték a „studia humanitatis”-t és így mutatták be a klérus és a hétköznapi ember, a diákok számára is. Ez az ő „reformációjuk” egyik oldala volt: beemelték a kor felsőbb műveltség tartalmát és meg is tisztították azt kissé válogatott tanórai szövegeikkel, és fel is hívták a „studia humanitatis” értékeire a figyelmet, ezzel a klérust is önvizsgálatra indíthatták. A humán tudományok fontosságát így művelését alá is támasztották egy igen jó érveléssel, miszerint a Szentírás tanulmányozásához elengedhetetlen az antik tudományok ismerete, a nyelv és kultúra elsajátításával a Biblia nyelvének megértéséhez jutunk közelebb, fejezte ki mindezt Polanco egy 1547-es levelében (A Reader, 2016, p. 45). Szent Ignác ezért is javasolta a bibliai nyelvek tanulmányozását abban az időben, amikor a protestánsok megkezdték népnyelvre fordítani a Szentírást (O’Malley, 2006). A Szentírás emberi ideológiáktól való mentességét garantálhatja az ókori nyelvek ismerete a fordításokban és azok értelmezésében egyaránt. A christianitas szellemiségének „árnyékosabb oldalait” feloldani, áttetszővé tenni is használhatták a jezsuiták a humanista műveltség esztétikai és morális szempontból példaértékű alkotásait. Tehát egyrészt a humanista műveltséget népszerűsítették a tanítási folyamat által iskoláikkal is, másrészt a „studia humanitatis” értékeit felmutatva, visszahatottak az egyház földi tagjaira, a klérus vezetőire és a civil emberekre, gyerekekre, hiszen az erkölcsös, esztétikai, tudományos műveket a jezsuiták nagyra értékelték és tanították is. Elsőként ünnepelték Galilei tudományos munkásságát és ne feledjük a természettudományok iránti elkötelezettségüket, amely tudományok a „studia humanitatis”-ből nőttek ki a természetfilozófia kabátja alól. Úgy tűnik, a jezsuiták a kor individualizmusának előtérbe helyeződésével tudtak mit kezdeni, és ez a fajta kezdeményező szerep vagy fogadókészség elégnak bizonyult arra, hogy a keresztény világnézet ne rendüljön meg, vagy nem rendüljön tovább, egy ideig. További értelmet nyerhetett minden, hiszen az individuum, számukra Isten szeretett gyermekeként meghatározottnak tekintett; jó pedig mindaz, ami az evangéliumok irgalmas és szerető szívé Jézusa szerint: jó. A reneszánsz óta meginduló „régiek és modernek vitája” azonban majd a 18. század második felében fog teljességgel elharapózni: az irodalom terén az antik formák, a stílus áll majd szemben a modern formák képviselőivel, a filozófia és altudományai (metafizika, fizika, logika) világában pedig „az arisztotelészi és kopernikuszi-kepleri-galilei féle szemlélet” kerül szembe egymással és kap egyre nagyobb teret majd az eljövendő gondolkodók körében (O’Malley, 2015, p. 84). A tizenhatodik században állásfoglalásra kellett rászánni magukat nekik is. A jezsuitákat

rengeteg vád érte később is, a katolikus janzenisták például bennük látták a katolikus hit legnagyobb gyengítőit (O'Malley, 2015). A jezsuiták a szószékről Szent Ignác külön kérésére, „nem prédikáltak kétes dolgokról”, a skolasztikus teológia iskolái ellentmondásainak tárgyalásába még távolról sem kezdtek bele előrelátóan, (O'Malley, 2006, p. 113) hisz nem kívántak ideológiai vitát folytatni, sem felbujtani más emberek ellen a híveket. Prédikációikban inkább „megindítani” akarták a hallgatóságot (O'Malley, 2006, p. 114), nem pedig tanítani, sokkal inkább instruálni, gyönyörködtetni. (uo.) A plébániai jelenlétükben is képviseltek egy magasabb műveltséget, amellyel személyiségformáló erőt testesítettek meg a környezetükben élők számára.

Tananyag és színjátszás

Iskoláikban és kollégiumaikban a latin nyelvű irodalom megismerése, és általa, vele a nyelvtan megtanulása számított évekig főszerepnek. Ezt követték a retorikai, majd a filozófiai tanulmányok, végül a teológiai képzés, amely a jezsuiták számára kötelező volt, így a jezsuita szerzetes papoknak vagy a tanuló jezsuitáknak, más szóval a jezsuita skolasztikusoknak, így hát a jezsuita tanároknak volt benne részük Diégo Laínez javaslata óta. A diákoknak viszont nem tanítottak szorosán vett teológiát. Hitték, hogy a tanulás, és a műveltség által formálódik az ember, jobba tehető, így a tanulás által jobba tehető maga a világ is. A latin grammatikát három szinten tanulták, több osztályban; a humán tárgyak óráin az olvasnivalók mellett verseket kellett írniuk és más műfajokban kellett szövegeket létrehozniuk. A diákok olvasmánylistáján szerepeltek a latin klasszikusok: Cicero, Vergilius, Ovidius, Horatius, Catullus, Tibullus, Propertius, Terentius és egyes jezsuiták által írt latin nyelvtani kézikönyvekből, mint például Manoel Alvares-éből (1526-1582) és más jezsuita szerzők retorikai szabálygyűjteményeiből tanultak, amelyre példa Cipriano Suarez (1524-1593) munkája is (Grendler, 2019). Meghatározott rend és idő szerint kellett olvasni az irodalmat minden jezsuita iskolában, minden szinten egyre magasabb fokon természetesen. Amikor Ignác atya a diákokra gondolt, akkor tudhatta, hogy mely korosztály fiai éppen hol kell, hogy tartsanak, mit tanulmányoznak, mit csinálnak a tanrend napszaki beosztása szerint. Caius Iulius Caesar, Caius Sallustius Crispus, Livius és Quintus Curtius Rufus történetírók munkáit is tanították nekik. A harmadik szintű osztálykör a retorika volt. A retorika számukra előadó művészetnek volt tekintett, és beletartozott a latinról görögre és görögről latinra fordítás is (Grendler, 2019). Arisztotelész, „Démoszthenész, Platon, Thukudidész, Homérosz, Hésziodosz, Pindaros, Nazianzoszi Szent Gergely, Nagy Szent Vazul és Krizosztomosz Szent János műveit” is tanulmányozták, sőt, mindezek mellett előadásokat kellett tartaniuk különböző helyeken és nyilvánossági fokon különböző témában (Grendler, 2019, p. 17). A magasabb minőségű egyetemi iskoláikban tanítottak a görög mellett hébert is, ahogy Messinában is egy keveset az alapfokú grammatikai osztályban. Ritkán még matematikát, csillagászatot is tanítottak a természetfilozófia keretein belül.

A jezsuiták hamar ismertek lettek iskolai színjátszásuknak köszönhetően is, amelyet a kezdetektől folytattak, nagy sikerrel. A kultúra formálásához ennek a „világnak a bevételeivel” is nagyban hozzájárultak, vele pedig a személyiségfejlesztés is aktívan, de láthatatlanul zajlott mind a diákokban, mind magukban a jezsuita tanároknak is. A retorikai gyakorlatok és színpadi előadások kimozdították a diákokat a komfortzónájukból, és a gyakorlatok mentén válhattak egyre objektívebbé a megtanult ismeretek, miközben a beszéd is formálódott, a testi tudatosság is ügyesedett, segítve a kommunikációt, az egymáshoz való sikeresebb kapcsolódások létrejöttével.

Mindemellett nem lehet figyelmen kívül hagyni az ókor hagyatékát, a négy kincset, amelyet a négy sarkalatos erényként ismerünk. Nem csak Platónnak, hanem Arisztotelésznek is köszönhetjük ismeretüket. A bibliai és keresztény erényként is emlegetett mértékletesség,

bölcsesség, igazságosság, bátorság megvalósítása a becsületes életre törekvés mentén realizálódik az ember életében, így a jezsuita iskolákban erre törekedtek, ezt igyekeztek elmélyíteni a tanulók gondolkodásában és cselekedeteiben. Eszerint élni pedig minden ember képes, így a társadalom formálásának is jó alternatívája lehet az erények elérése, ami által az emberi személy jellemének fejlesztése is megtörténik, megtörténhet. A jezsuiták mélyen hittek ebben. Számos levélváltásban észrevehetjük e négy erény középpontba állítását, vagy a rájuk való hivatkozást, akár csak az egyiket kiemelve. Ezekre úgy tekintettek, mint az élet egyensúlyozó botját, mint az erényes polgár és keresztény élet legfőbb segédeszközait (Levelek, 2004, p. 119). Ignác maga jegyzi meg a coimbrai skolasztikusoknak írt 1547. május 7-i levelében: „Biztosra mondhatom ugyanis, hogy tudományban és erényekben egyaránt a végsőig kell elmenniük, ha meg akarnak felelni annak, amit nemcsak ebben a királyságban (Portugáliában), hanem sok más helyen is várnak Önöktől” (Epp. Ign. I, 497, idézi A zarándok jegyzetelője, p. 50).

Vallásos tematika

A vallásos tematika a katekizmus órákon és „lelkiismeret esetek” órán került elő a szentmisék és prédikációk gyakori látogatása és hallgatása mellett. A gyakori szentségvételre buzdították tanítványaikat, amely a katolikusoknál az élő Jézussal való találkozást rejti, bár az újkor elején a gyakori szentáldozás egyáltalán nem volt elterjedve és gyakorlatba véve a katolikus egyházon belül.

A jezsuiták által írt népnyelvi katekizmusokat használták Bellarmin Szent Róbert (1542-1621) vagy a francia Émond Auger (1530-1591) vagy Canisius Péter (1521-1597) tollából ebben az időszakban (Grendler, 2019). Ugyanakkor a katekizmusórák a három grammatikai osztályban szombatokként másfél órát, a humán tagozaton félórát vettek igénybe, a retorika osztályfokon pedig nem is volt ilyen óra (Grendler, 2019).

A lelkiismereti esetek órák igen nagy népszerűségnek számítottak, de nem csak a középiskolákban, hanem az egyetemen is szó volt egy-egy lelkiismereti kérdéstről hetente egyszer, amely által az önismeret és az önismeretben növekedő személyiség formálódhatott. Sőt, a jezsuiták az iskola falait elhagyva gyakorta tartottak lelkiismereti esetekről előadásokat a környék papjainak, vagy jártak prédikálni az egyes falvakba, városokba, ahol a szentgyónás felé igyekeztek fordítani a szíveket... Ezzel személyesebbé alakíthatták a christianitas megélését az egyes ember számára és mindezzel együtt a felnőttképzésbe is bekapcsolódtak általa a 16. századtól.

Jezsuita specialitások

A „studia humanitatis” megismerése és elsajátítása a diákok személyiségfejlődésére is igen jótékonyan hatott, hiszen a tudás elmélyítésének eszközeivel az önismeret is esélyt kapott a növekedésre, ami már a személyiségfejlesztéshez tartozik. Emellett meg kell említeni azt a *biztonságot adó légkört*, amelyben a bentlakásos iskoláikban a diákoknak részük volt. Diszkrét beszélgetésekre is sor kerülhetett egyes lelkiismereti kérdések vagy egyéb dolgok kapcsán, és a rendelkezésre állás valóban tapasztalható volt a diákok számára a kollégiumban velük lakó tanáraiknak köszönhetően. Minden nap végén visszatekintést végeztek a tanulókkal együtt, hogy Isten kegyelméből az ő szemén keresztül próbálják érzékelni az eltelt napot. Ez nem a megrovás negyedórája volt, hanem a szelíd szemlélés ideje, amelyben a valóságra nyílik meg a szem, Arra figyelnek a napot szemlélve, hogy mi értékesebb és mi nem az a történések között. Ez lehet az egyik leginkább személyiségformáló erő, úgy vélem. Legnépszerűbb óráik voltak a lelkiismereti esetek-órák hetente egy alkalommal. Ezek az erkölcszociológia mentén boncolgattak témákat, időt és teret adva az önismeretre, világinismeretre, és az elmélyedésre.

A jezsuita tanárok úgy tekintettek a tanítás feladatára, hogy az szaktudásukat, emberi tulajdonságaikat, pontosságukat és alaposágukat is segítette fejlődni és növekedni, tehát személyiségüket, a jellemüket fejleszteni tudta a tanításra való felkészülés és természetesen maguk a tanítással töltött órák is a gyerekek között. A *hasznosság elve* kiemelkedő a jezsuita iskolákban, vonatkozik mindenre, kapcsolatba hozható mindazzal, ami a személyiség hasznára van, Loyolai Szent Ignác gyakran élt e szóhasználattal levélírás során is (O'Malley, 2006), de a Rendalkotmány 4. részében is szerepel a tanulmányok kapcsán (Rendalkotmány, 1997, p. 123). Ide tartozik, hogy a tanár és kollégái, illetve a vezetőjük között élő, őszinte, bizalommal teli, tiszteletteljes kapcsolat és élő kommunikáció lehetővé tette a közösség erejének és összetartozásának megmutatkozását, a tanári kar erejét, amellyel nem csak a tanár, hanem a tanárok által a diákok is érezhették a biztonságot adó környezet hasznát. A személyiség alakulását kedvezően befolyásolja a biztonságot nyújtó környezet. Ugyanakkor iskoláikban a tudást nem kizárólagosan egy rétegnek szánták, hanem ingyenesen mindenkinek. Nem válogatott elit-reteget tanítottak csupán. Ez azt az üzenetet hordozta és hordozza magában ma is, és azt a szemléletet terjeszti is, hogy minden ember értékes, hiszen mindnyájan Isten teremtményei vagyunk.

ÖSSZEFOGLALÁS

A 16. századi jezsuita tanárok erőteljesen célorientáltak voltak a maguk életét tekintve, tehát feltehetőleg kevésbé életunt ábrázattal tértek be az osztálytermekbe, bár bőven volt nehézségük. Mégis ez a belsőjükben hordozott cél, miszerint Isten dicsőségéért teszik, amit tesznek és a lelkek javára, már meghatározhatta gondolkodásuknak az irányát, amely érezhetővé válhatott a gyerekek között. A célorientált tanár máshogy tekint a világra, önmagára, a tanítványaira. Ez jelentéktelennek tűnhet, de úgy gondolom, mégis alapvetően fontos és meghatározó. Szent Ignác kitért a személy túlterheltségére, amelyet veszélyesebbnek ítélt az „üres járással” szemben, amikor nincs, vagy alig van dolga az embernek, vagy könnyebben végzi el teendőit. Fontos tehát, hogy a tanár túlterheltsége ne legyen önmaga kárára (Loyolai Szent Ignác, 2004, 136).

Másrészt a jezsuita tanárok számára diákjaik erkölcsi fejlődése, *jellemük* kedvező alakulása fontosabb volt, mint a tananyag minden részletének az elsajátítása, és ehhez a sarkalatos erények előtérbe helyezése nagy segítséget adhat a nevelési környezetben ma is. Ugyanakkor eltűnődni valami fölött, átgondolni lehetőségeket vagy ábrándozni egy művészeti alkotás mellett, időt igénylő elfoglaltság. Lehet, hogy ehhez le kellene lassulnunk? A *reflexió*hoz, a visszatekintéshez is idő szükséges, megállást igényel, és erre nehezebben szánunk időt manapság, mint megnézni egy Tik-Tok videót vagy egy Instagram-bejegyzést. Lehet, hogy meg kellene szelídíteni önmagunkat? A jezsuiták a napi visszatekintés gyakorlatával képesek gyakorolni a reflektálást és tanítványaikat is megtanítták erre a gyakorlatra, amit Exámennek hívnak.

A jezsuiták a valóságot akarták közel hozni, megragadni, megismerni és megszerettetni a diákjaikkal, hogy felelősséget vállalva élhessék napjaikat az emberi közösségen belül. Az is erőteljesen a személyiségformálás része, ha a diákokat felkészítjük a *társadalom életében való aktív részvételre*, ha érzékenyekké tudnak válni a környezetük szükségleteire. Hiszen a felelősségteljes gondolkodás így születik, így erősödik meg, vele a nagylelkűség erénye is. A civil társadalom erősítése mindvégig célként lebegett a jezsuiták előtt, hangoztatták is a jezsuiták, hogy a diákok számára azért hasznos a tanulás, mivel kikerülve az iskola falai közül, magasabb vagy vezető pozíciókban elhelyezkedve sokat tudnak tenni a környezetükben élőkért. Felnőttként tudásukkal és emberi példájukkal javára tudnak válni az egész közösségnek, ezzel megerősítve és felemelve a társadalmat. Az individuum, a közösség és a hatalom célja ezen a ponton mindenképpen egybeesett.

A biztonságban-lét tapasztalata, a valóság hű megismerésére törekvő tanári és tanulói magatartás, a humanista műveltség tartalom megismerése és elsajátítása, valamint a beszédgyakorlatok végzése, vagy nevezzük inkább retorikai gyakorlatoknak, úgy tűnik, a személyiséget formáló eszközöknek bizonyult a 16. századi jezsuita iskolák diákjai számára a „lelkiismereti esetek” órák, amely a pozitív kazuisztika körébe tartozik, és egyéb előirányzott valóságos tevékenységek mellett (szentmise, prédikációk hallgatása stb.).

BEFEJEZÉS

Rátékintettünk a Jézus Társasága szerzetesrend bizonyos 16. századi személyiségformáló eszközeire és messzebb ívelő céljaira, mint amilyen az Isten dicsőségének a szolgálata és a társadalom segítése a megtanult tudásanyag és a tapasztalatok alkalmazásával. Az Isten szolgálata minden dolgunkban lehetséges ugyanis a jezsuiták szerint. Ebben a társadalomra, a teremtett világra kiterjedő szemléletben ott van hagyománytiszteletük és az újszerűre való nyitottságuk a legfőbb célorientáltságuktól vezetve. Ilyen szellemi, gondolkodásbeli körülmények között az ember életének alapvetően értelme van, nem megkérdőjelezett a léte célja, és a tanulása is ebbe a célorientált rendbe illeszkedik.

Érdeemes foglalkozni Szent Ignác lelkiiségével és vele az iskoláikban folyó munkával, tehát gyakorlatukkal és szemléletükkel, mivel a 16. század, amelyben Szent Ignác élt, és a 21. század több dologban hasonlítanak. Ezért az első jezsuita iskolák története az elsődleges forrásokkal vagy azok fordításaival különösen izgalmas lehet a mai kor emberének is, hiszen mintát kap az élethez, a neveléshez, a tanulás rendjéhez (Rendalkotmány, 1997, p. 122), a világhoz és a léthez való viszonyunk kialakításához. Remélem, sikerült felkelteni az érdeklődést az első jezsuita nemzedék világlátása és iskoláinak tanrendje iránt, amely oly sokak számára ismertté vált, és amely kialakulás-történetének ismeretében gazdagíthatja mindnyájunk és a ránk bízottak életét, a következő generációkat is segítve.

IRODALOM

- [1.] Janus Pannonius (é.n.). *Pajzán epigrammák*. Szerk., ford. Csorba Győző. <https://mek.oszk.hu/04200/04297/04297.htm#98>
- [2.] Epp. Ign. = Sancti Ignatii de Loyola Societatis Iesu fundatoris epistolae et instructiones. 12 k. Madrid, 1903-11 (=MHSI 22 26 28 29 31 33 34 36 37 39 40 42). <https://archive.org/details/monumentaignati04ignagoog/page/496/mode/2up>
- [3.] Grendler, Paul F. (2019). *Jesuit Schools and Universities in Europe, 1548–1773*. Series: Brill Research Perspectives in Jesuit Studies. 1-118. <https://brill.com/display/title/54135> https://doi.org/10.1163/9789004391123_002
- [4.] *Jesuit Pedagogy, 1540-1616. A Reader* (2016). Edited by Cristiano Casalini and Claude Pavur, S.J. Institute of Jesuit Sources. Boston College.
- [5.] Kainulainen, J. (2018). Virtue and Civic Values in Early Modern Jesuit Education. In *Journal of Jesuit Studies*. In: Volume 5: Issue 4. Brill 530-548. https://brill.com/view/journals/jjs/5/4/article-p530_530.xml <https://doi.org/10.1163/22141332-00504003>
- [6.] Loyolai, Szent I. (2015). *A zárándok. Önéletrajzi visszaemlékezések. / Napló. Lelki feljegyzések*. In *Jezsuita Könyvek. Források 3*. Sorozatszerk. Horváth Á. S.J., Szabó F. S.J., Vízi E. S.J., Bartók T. S.J. Jezsuita Kiadó.
- [7.] Loyolai, Szent I. (2006). *Lelkigyakorlatok*. Korda Kiadó.
- [8.] Loyolai, Szent I. (2004). *Levelek <Anima una>* - Könyvek 14. JTMR-EFO Kiadó.
- [9.] Magyar Katolikus Lexikon: <https://lexikon.katolikus.hu/S/Skolasztika.html> (2024)

- [10.] Mészáros, I. (1964). Magyar nyelvű oktatásunk 15. századi kezdetei. *Magyar Pedagógia* 64. p. 219-234.
- [11.] Mészáros, I. (1981). *XVI. századi városi iskoláink és a „studia humanitatis”*. In Humanizmus és reformáció, 11. szerk. Klaniczay Tibor. Akadémiai –Zrínyi Kiadó.
- [12.] Mészáros, I., Németh, A., Pukánszky, B. (2002). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- [13.] O’Malley, John W. (2015). *A jezsuiták története. Loyolai Szent Ignációl napjainkig*. JTMR-Jezsuita Kiadó.
- [14.] O’Malley, John W. (2006). *Az első jezsuiták*. Szent István Társulat. Az Apostoli Szent-szék Könyvkiadója.
- [15.] Pavur, C. N. S.J. (2005). *The Ratio Studiorum – The Official Plan for Jesuit Education*. Series: Number 22 in Series I: Jesuit Primary Sources. ISBN: 1-880810-59-X

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections

16th International Conference of J. Selye University, 2024
Pedagogical Sections



SELYE JÁNOS EGYETEM -- UNIVERZITA J. SELYEHÓ

Komárom – Komárno

PROGRAM

A Selye János Egyetem XVI. Nemzetközi Tudományos Konferenciája

Komárom, 2024. szeptember 11 –12.

XVI. Medzinárodná vedecká konferencia Univerzity J. Selyeho

Komárno, 11.– 12. september 2024

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

09:00 – 10:15 » A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov

10:15 – 10:30 » A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS

10:30 – » Plenáris előadás - Plenárna prednáška

Turcsányi-Szabó Márta: *MI az oktatásban - A változó világ megváltozott tanulási követelményei és lehetőségei*

– 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 17:45 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

18:00 – 20:00 » Vacsora – Večera

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

08:30 – 09:00 » A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov

09:00 – 12:00 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

12:00 – 13:00 » Ebéd – Obed

13:00 – 16:00 » Szekcióülések- Rokovanie v sekciách

14:00 – 15:00 » Erődlátogatás - Návšteva pevnosti

Teológiai szekció -- Teologická sekcia

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: PaedDr. PETHEŐ Attila, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » BACSÓ Benjamin: *Adalékok a holokausztkutatáshoz szabadegyházi perspektívából*

13:20 – 13:40 » JASPER-MAKAY Emese: *Krisztus vérének szótériológiai jelentősége az Újszövetség tanúságtételében*

13:40 – 14:00 » LITERÁTY Zoltán: *A kultúra eiszegézise. Figyelemfelkeltő következtetések egy homiletikai gyakorlat exegetikai prédikációanalízise nyomán*

14:00 – 14:20 » GYURGYÍK László: *Kik vagytok felekezeten kívüliek? Adalékok a felekezeten kívüliek társadalomszerkezeti jellemzőinek vizsgálatához*

14:20 – 14:40 » Kávészünet – Prestávka

14:40 – 15:00 » BÁNDY György: *Takayama Ukon, a szentté avatott samuráj*

15:00 – 15:20 » SZÉNÁSI Lilla: *Óvodai katechézis a Komáromi Református Egyházmegyében*

15:20 – 15:40 » GÖRÖZDI Zsolt: *A Jelenések könyve liturgikai egységeinek homiletikuma*

15:40 – 16:00 » CSONTHÓ Aranka: *A temetési rítusok szerepe a halál utáni élet felfogásában a hinduizmusban*

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

10:00 – 10:20 » CZAGÁNY Gábor: *Európai Egyházak Konferenciája és a magyar protestáns egyházak*

10:20 – 10:40 » LÉVAI Attila: *Magyar protestáns lelkészek cseh misszióban a 18. század végén*

10:40 – 11:00 » Kávészünet – Prestávka

11:00 – 11:20 » KÓNYA Peter: *A teológusképzés az Eperjesi Evangélikus Kollégiumban*

11:20 – 11:40 » KÓNYOVÁ Annamária: *Miskolczi Csulyák István esperes
viszontagságos családi élete*

11:40 – 12:00 » BIRKÁS Antal: *Az EP-dokumentumok vizsgálata keresztény szemmel -
a keresztény értékek és a Szentírás nyomában*

Matematika szekció -- Sekcia matematiky

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: doc. RNDr. FILIP Ferdinánd, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » Jitu Berhanu LETA: *Linear independence of continued fractions with
algebraic terms*

13:20 – 13:40 » Tho Nguyen PHUOC: *On a Theorem of Legendre on Diophantine
Approximation*

13:40 – 14:00 » LIPTAI Kálmán Csaba: *Érdekes problémák a rekurzív sorozatok
világából*

14:00 – 14:20 » SVITEK Szilárd -TÓTH János: *Közeppek által előírt sorozatok*

14:20 – 14:40 » TÓTH János: *Közeppek segítségével előírt monoton sorozatok
jellemzése*

14:40 – 15:00 » TÓTH Dániel: *Speciális halmazok maximális aszimptotikus sűrűségű
részalmazai*

15:00 – 15:20 » FILIP Ferdinánd: *Mátrix összegzési módszereken alapuló sűrűségek*

15:20 – 15:40 » Kávészünet – Prestávka

15:40 – 16:00 » CSIBA Peter: *A háromszög szerkeszthetőségtől bizonyos teljes
négyzetek átlópontjainak mértani helyének tulajdonságáig*

16:00 – 16:20 » BAZSÓ Ágnes: *Adott pont két kúpszeletre vonatkoztatott polárisairól*

16:20 – 16:40 » VAJO Péter: *Interaktív, problémaorientált szerkesztési feladatok
létrehozásának módszerei*

16:40 – 17:00 » ÁRKI Zsuzsanna: *A matematika oktatás kihívásai*

17:00 – 17:20 » FEHÉR Zoltán: *Gazdaságtudományi és informatikai szakirányú
hallgatók ítéletlogikai ismereteinek felmérése*

Informatika szekció -- Sekcia informatiky

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: RNDr. GUBO Štefan, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:20 – 13:40 » VÉGH Ladislav: *Az informatikus hallgatók feladatmegoldási idejének és a magabiztosságának mérése*

13:40 – 14:00 » TUSOR Balázs: *Strict and Approximate Functional Dependency Extraction with Sequential Indexing Tables-based Search Trees*

14:00 – 14:20 » KOCSIS Gergely: *Comparing Photogrammetry Apps in Low-Light Conditions for Education*

Fiatalok csoportosulásán alapuló értékorientált fejlesztés, légkör és jólét az iskolai környezetben

**Hodnotovo orientované formy rozvoja participácie študentov,
klíma a well being v školskom prostredí**

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

PhDr. TÓBIÁS KOSÁR Silvia, PhD., Mgr. ZSIGMOND Tibor, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » FEHÉR Lilla - KORCSMÁROS Enikő: *A kritikus gondolkodás fejlesztése a felsőoktatásban: Szükségszerűség és megoldások*

13:20 – 13:40 » LAKI Ildikó: *Speciális fiatal csoportok jelenléte és közösségi dilemmái az oktatási intézményekben*

13:40 – 14:00 » JUHÁSZ György - TÓBIÁS KOSÁR Silvia - ZSIGMOND Tibor - IŠTVÁNIK Norbert: *Diákcsoportok - fiatalok csoportosulásán alapuló értékorientált fejlesztés az iskolai környezetben*

Versenyképesség a 21. században – trendek és tendenciák

Konkurencieschopnosť v 21. storočí – trendy a tendencie

Szekcióvezető – Vedúca sekcie: PhDr. KAHLER KORCSMÁROS Enikő, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » SCHOTTNER Krisztina - LAKI Ildikó: *A városi folyamatok és a társadalmi mobilitás, mint versenyképességi tényező*

13:20 – 13:40 » HAJMÁSI Kitti: *A döntéshozatal, számvitel és controlling szerepe a vállalati versenyképesség megőrzésében a 21. században*

13:40 – 14:00 » BÁRSONY Róbert: *Kihívások, kockázatok és fenyegetések a 21. század elején*

14:00 – 14:20 » ZAKOR-BRODA Rita Barbara: *Az élethosszig tartó tanulás szerepe a munkaerőpiaci versenyképesség növelésében*

14:20 – 14:40 » Kávészünet – Prestávka

14:40 – 15:00 » BALÁZS Klaudia: *Hogyan alkalmazkodnak a különböző generációk az új technológiákhoz és mily módon formálják ezek a változások a HR stratégiákat?*

15:00 – 15:20 » BOROS Aranka - KORCSMÁROS Enikő: *A fenntartható fejlődés és a szolgáltatási kiválóság keresztmetszete*

15:20 – 15:40 » BÖLCSOVÁ Vanessa: *A környezettudatos fogyasztói magatartás és a zöld marketing percepciója*

15:40 – 16: 00 » ZSEMLYEOVÁ Barbara - KORCSMÁROS Enikő: *A KKV-k társadalmi felelősségvállalási (CSR) tevékenysége*

16:00 – 16:20 » KURCZ Kristián - ŽEMLIČKA Adrián: *Demográfia és versenyképesség Magyarországon*

16:20 – 16:40 » MACHOVÁ Renáta - KORCSMÁROS Enikő - TÓBIÁS KOSÁR Silvia - SERES HUSZÁRIK Erika: *Význam kritického myslenia z pohľadu ekonomických súvislostí v 21. storočí*

Egészségnevelés, egészségtámogatás és higiénia

Zdravotná výchova, podpora zdravia a hygiena

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

Dr. habil. PaedDr. NAGY Melinda, PhD., Ing. SZENCZIOVÁ Iveta, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » GAŠPAR Ľudovít: *Individuálne a populačné opatrenia kardiovaskulárnej prevencie*

13:20 – 13:40 » JÁVORNÉ ERDEI Renáta - TAKÁCS Péter: *Self-rated health status and health behavior of the adult population in Nyíregyháza*

13:40 – 14:00 » ORBÁN Gyöngyi - KUDOBA Szabolcs - TÓTH Ágnes: *Egészségesen élni egy életen át..!?* (Egészségmagatartás vizsgálata 18 év feletti lakosság körében)

14:00 – 14:20 » PÁLFI Flóra – BÉKI Piroska: *Egészségközpontú harcművészetoktatás az egészségnevelés szolgálatában*

14:20 – 14:40 » POCSAINÉ KISS Orsolya - MOLNÁRNÉ GREŠTYÁK Anita - BARABÁS Ágota - TAKÁCS Péter - JÁVORNÉ ERDEI Renáta: *Assessing the eating habits of pregnant women and the factors influencing them*

14:40 – 15:00 » PRINCZ Adrienn: *Első éves joghallgatók cyberbullying ismeretei egy 2019-ben és 2023-ban végzett empirikus kutatás tükrében*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » BARABÁS Ágota - NAGY Attila - TAKÁCS Péter - PÁZMÁNY Viktória - JÓNA György et al.: *Subjective well-being among young people with disabilities in Hungary*

15:40 – 16:00 » TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva: *A középiskolás diákok alvási szokásainak és alvási tényezőinek vizsgálata*

16:00 – 16:20 » DEMCHYNSKA Myroslava - MRUTENKO Vladyslav - NAGY Melinda - DEMCHYNSKYI Oleh: *Invasive species: direct and indirect influence for human health*

16:20 – 16:40 » TRIKLER Bettina: *Egészségügyi kihívások autizmus spektrum zavarokban*

16:40 – 17:00 » SZENCZIOVÁ Iveta - DARVAY Sarolta - TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva - NAGY Melinda - PORÁČOVÁ Janka et. al.: *Analýza početnosti a zdravotného stavu zveri poľovníckeho združenia Bátorove Kosihy*

17:00 – 17: 20 »NAGY Melinda - PORÁČOVÁ Janka - SZENCZIOVÁ Iveta - TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva - SEDLÁK Vincent et. al.: *Riadenie lovu diviačej zveri vo vzťahu k moru ošípaných*

Pedagógus képzés a múltban, jelenben és a jövőben

Minulosť, súčasnosť a budúcnosť pregraduálnej prípravy učiteľov

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie: prof. Dr. PUKÁNSZKY Béla, DSc. – PaedDr. KISS Beáta

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:30 – 13:50 » PÁLKUTI Anikó: *A nőnevelés ügye egy bencés gimnáziumban*

13:50 – 14:10 » SIPOSNÉ IVANCSICS Evelin: *Műveltségátadás és személyiségfejlesztés a 16. századi jezsuitáknál*

14:10 – 14:30 » BERTA Tünde: *Pedagógustámogató Központok Szlovákiában, mint a tanártovábbképzés része*

Koragyermekkorai nevelés és fejlesztés perspektívái

Perspektívy výchovy a rozvoja detí raného veku

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie:

prof. Dr. JÓZSA Krisztián, PhD.– PaedDr. BORBÉLYOVÁ Diana, PhD.

14:50 – 15:10 » PÁSZTOR Enikő: *Angol vagy német? Az idegen nyelvi nevelés jelenléte Nyugat-Dunántúl óvodáiban*

15:10 – 15:30 » SZILVA Zsuzsanna – SZILÁRD Zsuzsanna: *Óvodai testnevelési tantervek: segítenek vagy gátolnak? Kindergarten Physical Education Curricula: Do They Help or Hinder?*

15:30 – 15:50 » BORBÉLYOVÁ Diana - JÓZSA Krisztián - TÓTH EGRIOVÁ Csilla: *Alsó tagozatos tanulók érzelmi és viselkedési problémái*

Az irodalom, a politika és a kultúra nyelvei

Jazyky literatúry, politiky a kultúry

Szekcióvezetők – Vedúci sekcie: SIMON Szabolcs, PhD., PaedDr. BAKA Patrik, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » VAŇKO Juraj: *Deklinácia substantív v slovenčine z lingvodidaktického hľadiska*

13:20 – 13:40 » ŠENKÁR Patrik: *Podpovrchové ľudské interakcie v detektívnom románe Petra Andrušku Lepší ľudia*

13:40 – 14:00 » VLNKA Jaroslav: *Motív cesty do sveta v reiselovej skladbe Neskutočné mesto*

14:00 – 14:20 » Kávészünet – Prestávka

14:20 – 14:40 » NÉMETH Linda: *Az irodalmi álomkategóriák nyomában: a programálom*

14:40 – 15:00 » BAKA L. Patrik: *A magyar ifjúsági irodalom 2020-ban*

15:00 – 15:20 » KMECZKÓ Szilárd: *Polányi Mihály és a modern spiritizmus*

15:20 – 15:40 » IJJAS Ágnes: *Tolkien és a Kalevala*

15:40 – 16:00 » NYÚL Eszter Anna: *Bro gozh ma zadoù – őseim régi földje*

16:00 – 16:20 » Kávészünet – Prestávka

16:20 – 16:40 » VARGA Anna: *A filmnyelv lehetőségei az 1930-as, '40-es évek szovjet filmjeiben*

16:40 – 17:00 » CSÉFALVAY Fanni: *Mi a baj a hangtantanítással?*

17:00 – 17:20 » LENGYEL Emese: *A népszínmű története és fogalmi magyarázatok*

17:20 – 17:40 » SIMON Szabolcs: *Adalékok a két világháború közötti csehszlovákiai magyar sajtó történetéhez*

17:40 – 18:00 » **Diszkusszió, zárszó**

Az idegen nyelvek oktatásának aktuális kihívásai a V4-országokban

Aktuálne výzvy výučby cudzích jazykov v krajinách V4

Szekcióvezető– Vedúci sekcie: Dr. phil. Mgr. MÉSZÁROS Attila

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

09:00 – 09:20 » DEÉ-KOVÁCS Katalin: *Új módszerek alkalmazása a hibaalapú nyelvoktatásban*

09:20 – 10:00 » FARKAS János - HAJDU Zita - LÁZÁR Tímea - VALNERNÉ TÖRÖK Eszter: *A komplex szaknyelvi vizsga mint jó gyakorlat bevezetésének tapasztalatai a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán*

10:00 – 10:20 » BABAI Zsófia: *Játék vagy/és tanulás? Megfelelő módszerekkel az eredményes gyermekkori másodnyelv-elsajátítás útján. Lehetőségek és nehézségek.*

10:20 – 10:40 » Kávészünet – Prestávka

10:40 – 11:00 » KOMLÓSI-KNIPF Elisabeth: *A két- és többnyelvűség oktatásának módszertani kihívásai*

11:00 – 11:20 » SZEGI Cyntia: *Mémek mint innovatív didaktikai eszközök a német nyelv tanításában*

11:20 – 11:40 » V. SZABÓ László: *Német nyelvű irodalom és német nyelvoktatás a V4 országaiban. Jelen és jövő*

11:40 – 12:00 » MÉSZÁROS Attila: *Mobilitások a (nyelvtanár-)képzésben*

Nők a pedagógusi pályán és a művészetekben -- Ženy vo vzdelávaní a v oblasti umenia

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

AMBRUSNÉ prof. Dr. KÉRI Katalin, DSc.-- KANCZNÉ NAGY Katalin, PhD.

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

11:00 – 11:20 » NÉMETH Andrásné FARKAS Gabriella: *Erzsébet királyné mint példakép a nőnevelésben*

11:20 – 11:40 » RÉVÉSNÉ PÁLFI Krisztina: *Irodalmi divatlapok a keszthelyi kastély könyvtárában*

11:40 – 12:00 » SIPOS Judit: *Tamara de Łempicka, az első női szupersztár*

12:00 – 12:20 » CSEH Gizella: *Amrita Sher-Gil emlékezete*

**Művészet és kultúra – a köznevelés, pedagógusképzés, személyiségfejlesztés,
tehetséggondozás, befogadó nevelés tükrében**

**Umenie a kultúra – vo svetle vzdelávania, príprava pedagógov, rozvíjania
osobnosti a talentu, inkluzívneho vzdelávania**

Szekcióvezetők – Vedúce sekcie:

Doc. dr. univ. CSEHI Ágota, PhD. -- Mgr. ORSOVICS Yvette, PhD.

2024. szeptember 11. – 11. september 2024

13:00 – 13:20 » TURCSÁNYI Enikő: *Művészet, alkotás, önismeret - kapcsolódások*

13:20 – 13:40 » MAGONYNÉ Dr. VARGA Emőke: *Művészeti, kulturális és tudományos
projektek a Szegedi Tudományegyetem Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportjában*

13:40 – 14:00 » TÖLLI Szofia: *A színház közösségi recepciójának megközelítése és feltárási
lehetőségei a felsőoktatásban*

14:00 – 14:20 » LENGYEL Zsanett: *Múzeum a változó médiakörnyezetben*

14:20 – 14:40 » TOKAJI Balázs: *A Waldorf-pedagógia zenei nevelése*

14:40 – 15:00 » REHO Anna: *A művészetterápiás módszerek alkalmazása a sajátos
nevelési igényű óvodáskorú gyermekekkel végzett munkában Ukrajnában*

15:00 – 15:20 » Kávészünet – Prestávka

15:20 – 15:40 » SZŰCS Antal Mór: *Mesezene az olvasási képességek fejlesztéséért*

15:40 – 16:00 » RÉVÉSZ József: *Az óvodai zenei nevelés gyakorlata a kreativitás fejlesztés
tükrében*

16:00 – 16:20 » ORSOVICS Yvette: *A Selye János Egyetem Óvópedagógia és Köznevelés
tanulmányi programra jelentkező hallgatók zenei felkészültsége*

16:20 – 16:40 » KISS Beáta - CSEHI Ágota: *A (Cseh)szlovák Rádió Magyar Adásának
gyermekek és ifjúság számára készült zenés műsorai a 20. század második felében*

16:40 – 17:00 » SZMESKÓNÉ HARAMZA Klára: *Szent Ágoston: A zenéről*

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

09:00 – 09:20 » TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva - HENGERICS SZABÓ Alexandra - SZARKA Katalin -
JARUSKA Ladislav: *Első- és második évfolyamos középiskolás tanulók biológia tudásának
vizsgálata kiválasztott szempontok alapján*

09:20 – 09:40 » SZARKA Katarína- HENGERICS SZABÓ Alexandra - BOROVCZA Boglárka:

A természettudományos tanulói készségek és tantárgyi attitűdök kiválasztott aspektusainak vizsgálata a kémia, mint tantárgy perspektívájában

09:40 – 10:00 » TÓTH Péter - HORVÁTH Kinga - BESE László: *A STEM-es attitűd vizsgálata szlovákiai és magyarországi gimnazisták körében*

10:00 – 10:20 » JARUSKA Ladislav - FEHÉR Zoltán: *Gimnáziumi tanulók körében végzett felmérés fizika feladatainak és a megoldásukra fordított idő kapcsolatának vizsgálata*

10:20 – 10:40 » MÉSZÁROS Tímea - NAGY Csilla: *Kreativitásra nevelés a közösségi művészet eszközeivel a pedagógusképzésben*

10:40 – 11:00 » HALBRITTER András Albert: *Iskolakertek régen és ma*

Intercultural communication at the crossroads of linguistics, translation, and language teaching 3

Szekcióvezetők – Vedúci szekcie:

Dr. habil. Anna LITOVKINA, PhD., Dr. habil. Gábor Vilmos GYŐRI, PhD.

11th September 2024

Meeting ID: 836 0991 8503

Passcode: 161971

<https://us06web.zoom.us/j/83609918503?pwd=tJUKeHTZwoPa8Wps0NgS7kcayJlrR5.1>

13:00 – 13:20 » Cyntia KÁLMÁNOVÁ – Andrea PUSKÁS: *Gifted learners in the primary EFL classroom: A case study*

13:20 – 13:40 » Erika BERTÓK – Andrea PUSKÁS: *Primary teacher's views on incorporating movement in the EFL classroom*

13:40 – 14:00 » Márta KÓBOR: *The role of machine translation and its impact on language learning and teaching in Hungary today*

14:00 – 14:20 » Anna T. LITOVKINA: *Stereotyped lawyers in American lawyer jokes*

14:20 – 14:40 » Coffee Break

14:40 – 15:00 » Gábor Vilmos GYŐRI: *The grammaticalization and lexicalization of linguistic elements expressing the future*

15:00 – 15:20 » Klaudia PAULIKOVA: *Testing pragmatic competence of pupils at the primary level of education*

15:20 – 15:40 » Gergő VIDA: *An international comparative study of the diagnostic criteria for dyslexia in special education in Hungary, with a focus on the convergence of evaluation methods*

Történelem mint tudomány és mint iskola tantárgy III.

História ako veda a dejepis ako školský predmet III.

Szekcióvezető – Vedúci sekcie: Dr. habil. VAJDA Barnabás, PhD.

2024. szeptember 12. – 12. september 2024

09:10 – 09:30 » TÓTH Judit: *A magyar és a skót történelem érettségi vizsgák összehasonlító elemzése a kognitív taxonómia és a feladattípusok szempontjából*

09:30 – 09:50 » FODOR Richárd - KOJANITZ László - MAJKIC Maja – TÓTH Judit: *Középiskolás diákok történelmi gondolkodásának empirikus vizsgálata*

09:50 – 10:10 » BESE László: *A magyar államalapítás ünnepének tartalmi átalakulásai a rendszerváltozástól napjainkig*

10:10 – 10:30 » JESZENSZKI Kornélia: *Múzeumokban berendezett tematikus terek a történelemtanítás szolgálatában*

10:30 – 10:50 » HOPKA Zoltán: *Jeles történelmi személyiségek reprezentációinak a változásai – történelemtankönyvekben és azokon kívül*

10:50 – 11:10 » Kávészünet – Prestávka

11:10 – 11:30 » TÓTH Péter - HORVÁTH Kinga: *A Pozsonyi Evangélikus Líceum története a 19. század második felében társadalomtörténeti nézőpontból*

11:30 – 11:50 » EGED Alice: *Egy közép-európai uralkodó betegségének története*

11:50 – 12:10 » TÜZES Ágoston Károly: *Kortárs vélemények a 19. századi Közép-Ázsiában zajló brit-orosz vetélkedésről*

12:10 – 12:30 » RUDAS Tamás: *The Matriarch of the White Ghosts: The Life and Activities of Adda von Liliencron in Context of the Role Played by Females in late 19th Century Colonialism*