



# Magyar Református Nevelés

2024

1



MEGJELENIK ÉVENTE 4 SZÁM | LETÖLTHETŐ: [REFNEVELES.HU/MRN](http://REFNEVELES.HU/MRN)

## JÁTÉK- ÉS OLVASÁSPEDAGÓGIA

## Szerkesztői előszó

Üdvözlét az Olvasónak! ■ SZONTAGH PÁL 3

## Tanulmány

ADORJÁNI ORSOLYA ■ A „kütyüvilág” nemzedék olvasóvá nevelése óvodás kortól 5

## Műhely

HOK ANDREA ■ A lóasszisztált pedagógia mint lehetőség a természetes egyensúly megteremtésére a digitalizált oktatásban 17

KÉRI ZOLTÁNNÉ ■ Képességfejlesztés az óvodában – Online és offline eszközök módszertani ajánlása 29

FODOR BEATRIX ■ Lehet mindenki tehetséges? – A Könyvtári Kft. elnevezésű mintaprogram kipróbálása és monitoring vizsgálata során alkalmazott pedagógiai eszköztár, kiemelve a református nevelés alapjegyeit 46

KRISTON-VÍZI JÓZSEF – SZABÓ KÁROLY ■ Hegymegi Kiss Kálmán és Kiss Áron hatása a magyar pedagógusképzésre 50

## Szemle

SZOVA ZSUZSANNA ESZTER ■ Tényleg a szerencsén múlik-e, hogy ki, mennyire lesz iskolaérett? 60

TAKÁCSNÉ SZABÓ MELINDA ■ Iskolaalkalmasság a gyermekből kiindulva 66

## Beszámoló

BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ ■ Beszámoló a Református Óvodák 30. Kárpát-medencei Szakmai Találkozójáról 74

Számunk szerzői 78

# Üdvözet az Olvasónak!

A 2000-ben alapított, majd 2017-ben újraindított Magyar Református Nevelés folyóirat történetében jelentős mérföldkő a 2024-es esztendő. Az elmúlt hét év tapasztalatai, valamint kedvező szakmai és olvasói visszajelzések alapján szerkesztőségünk jelentős fejlesztésekre szánta el magát. A megújulásnak ma már Olvasóink által érzékelhető főbb lépései a következők:



- a lap önálló honlapjának (refnevelés.hu) elindítása;
- angol és magyar nyelvű absztraktok megjelenítése a Tanulmányok rovatban;
- a folyóirat tanulmányainak regisztrálása a DOI (Digital Object Identifier) rendszerben;
- akettősvaklektorálás (double-blind peer review) lektorikörének kibővítése; Tudományos Tanácsadó Testület (Scientific Board) létrehozása.

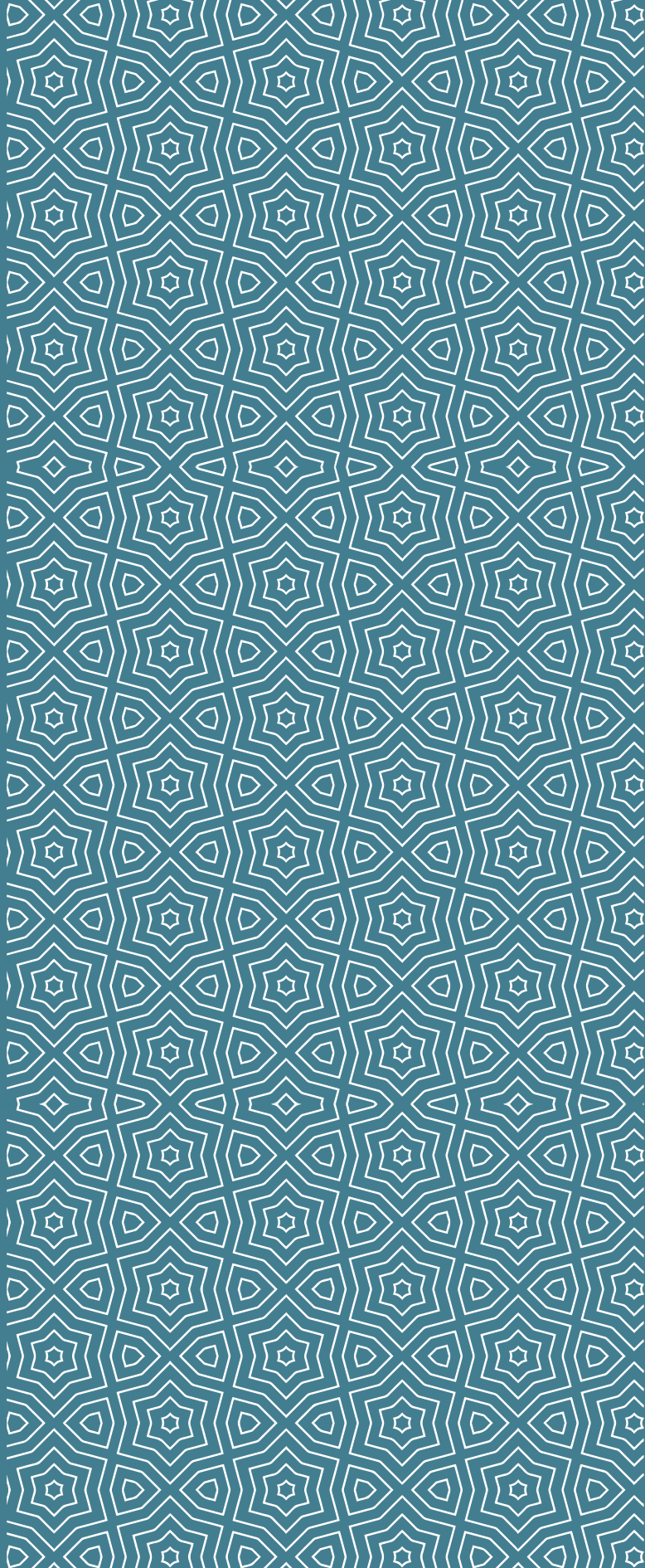
A lap tudományos színvonalának megőrzése és fejlesztése érdekében a keresztyén/keresztény neveléstudomány területén ismert és elismert szakembereket kértünk fel az MRN Tudományos Tanácsadó Testületében való részvételre. Olyan kollégák ők, akik szakmai kapcsolatrendszerükkel, látásmódjukkal, a keresztyén/keresztény nevelés-oktatás iránti elkötelezettségükkel példát mutatnak és példát adnak mindannyiunknak. Megtiszteltetésnek tartom, hogy minden jelöltünk vállalta a felkérést. Köszönöm nekik, hogy szakértelmükkel segítik munkánkat és tudományos tekintélyükkel fémjelzik folyóiratunkat.

Jelen lapszámunkban elsősorban az óvodás- és kisiskoláskorra fókuszálunk. A játék- és olvasáspedagógia mindenkor alapvető fontosságú területe volt a pedagógiának, de talán soha nem övezte olyan sok aggodalom és vita, mint napjainkban. A digitális kor, a globalizáció, az individualizációt előtérbe helyező társadalmi tendenciák ha meg nem is kérdőjelezik, de újraértelmezik a játékkal, olvasással, természetközeli neveléssel kapcsolatos nézeteinket. E számunk írásai sok szempontból, de hasonló pedagógiai elkötelezettséggel vizsgálják ezeket a kérdéseket, és adnak továbbgondolni valót az érdeklődő olvasóknak.

Szerkesztőségünknek továbbra is célja a lap szakmai látókörének kiterjesztése a felekezeti kutatókatól a keresztyén/keresztény pedagógia horizontjára, a nemzetközi szakmai kitekintés hangsúlyosabbá tétele, a pedagógusképzés és -továbbképzés fókuszba helyezése, a katechézis és a teológia kortárs kihívásainak elemzése. Továbbra is örömmel várjuk a kéziratokat tematikus számainkba határon innen és túlról, szeretnénk folyóiratunkat megőrizni a keresztyén/keresztény neveléstudomány mértéktartó, mértékadó és irányt mutató fórumának.

DR. SZONTAGH PÁL főszerkesztő

# Tanulmányok





ADORJÁNI ORSOLYA

# A „kütyüvilág” nemzedék olvasóvá nevelése óvodás kortól

## ABSZTRAKT

A tanulmány a mesélés, meseolvasás és mesehallgatás témáját járja körül, amelyet a digitális világ adta lehetőségek vibráló képekre cserélnek. A 21. század pedagógusainak adott minden eszköz, tudás ahhoz, hogy meghatározott körülmények között a gyermekek fejlődését támogatni tudják. E tanulmány szeretné felhívni a figyelmet a meseolvasás és mesehallgatás fontosságán keresztül az olvasóvá nevelés helyes folyamatára. A romániai óvodapedagógusok a *Koragyermekkori nevelés curriculumuma* elnevezésű hivatalos nemzeti alaptanterv szerint látják el feladataikat, mely dokumentum tartalmazza azt is, hogy hogyan tervezzék és szervezzék tevékenységeiket az óvodában. Egy országos projekt keretein belül az óvodákban kötelező minden nap mesélni a gyermekeknek, hiszen az olvasást a leginkább nevelő hatású tanulási tevékenységként tartjuk számon. A tanulmányban összehasonlítom a meseolvasást, mesehallgatást a számítógéppel segített oktatással; a gyermek belső képalkotásának képességét a képernyőkön keresztül kapott kész képekkel; illetve azok fejlesztő és romboló hatásait. Ezáltal keresem a választ arra a kérdésre, hogy új módszerek kellenek-e ahhoz, hogy a mai „kütyüvilág” nemzedékét élményben részesítsük, vagy maradjunk a hagyományos módszereknél, és ezekkel közvetítsük hagyományos értékeinket.

**Kulcsszavak:** olvasóvá nevelés, mesemondás, digitális világ, képernyő

DOI: 10.5281/ZENODO.11079147

## Bevezetés

Kis korom óta a népi kultúra, a népmese, a népi gyermekjátékok, a népdalok és a néptánc olyannyira az életem részévé váltak, hogy mindig is úgy éreztem, hogy mindezt tovább szeretném adni a jövő nemzedékének. Közel négy éve mint óvodapedagógus és népi játszótér foglalkozásvezető, lehetőségem van közvetíteni mindazokat az értékeket, amelyeket elsajátítottam, megtanultam és máig tanulom. A hobbim a hivatásommá vált, ami által számomra mindennapos kihívást jelent a hagyományos értékek átadása.

Eddigi tapasztalataim szerint látom, hogy az óvodás gyermekekkel való kommunikáció egyik fontos csatornája a mese. Ahogyan Kádár Annamária fogalmazta: „A mese egy biztonságos értékrendszer kialakítását segíti elő: tiszteletre, szeretetre, kitartásra, önmagunk iránti hűsége nevel.”<sup>1</sup>

Jelen tanulmány célja feltárni a romániai *Koragyermekkori nevelés curriculumuma* nevű hivatalos, nemzeti alaptanterv által kapott információkat a mesélésről – amelyek a mese idejét, helyét, előadásmódját és feldolgozását tárgyalják –, és ennek összefüggését a számítógéppel segített oktatással. E mellett



céлом válaszokat keresni arra, hogy hogyan alapozzuk meg az olvasást a „kütyüvilág” nemzedékénél úgy, hogy minél kevesebbet kapjanak a digitális világ által nyújtott romboló hatásokból; valamint, hogy feltárjam, milyen kihívással néz szembe a 21. századi pedagógia, hogyan kezelje a képernyőhasználat kérdéskörét, mit kellene megőrizni vagy újítani.

Tisztázom a mesekor, az olvasáspedagógia és az olvasóvá nevelés fogalmát, annak tekintetében, hogy közelebb kerüljünk a tanulmány kérdéskörének megválaszolására.

## Mesekor

A gyermeket általában óvodáskorban kezdi érdekelni a mese. 4–5 éves korában megtanulja, elsajátítja a mesehallgató magatartást. Ebben a korban már igényli, hogy ne csak képeskönyvekkel, hanem a képek mellett rövid szöveggel is rendelkezzen a mesés-könyv. Amikor a felnőtt felolvassa a mesét, a gyermek hallgatja, és próbálja megjegyezni a hallottakat. Ebben a korban a gyermek életének részévé válik a folyamatos mese, amellyel próbálkozik: kinyitja, egyedül lapozza a könyvet; rámutat egy képre, ami előhívja a hozzá tartozó szöveget. Így próbál „olvasni és mesélni” az óvodás.<sup>2</sup>

Később kedvenc meséi lesznek, amelyeket újraolvastat, illetve ő is mesélni fog a felnőttnek. Általában azokat a meséket kedvelik az óvodás korú gyermekek, amelyeknek tetszik a története, amelyekben hasonlít rá a mesehős vagy egy családról szól. A saját életével összehasonlítja a mesét és a már megtörtént eseményeket újra és újra átéli. Ezáltal fejlődik az emlékezete: a megőrzés és a felidézés folyamata. Bizonyos értelem-

ben a gyermek mielőtt megtanulna olvasni, már olvasóvá válik.<sup>3</sup>

A mese a gyermek életében három korszakot ölel fel. Pontosabban három korszakra oszthatjuk a gyermek és a mese találkozását. Ennek fő oka az életkori sajátosságok szerinti felosztás. Tehát beszélünk mesekor előtti szakasról, a mesekorról és a mesekor utáni szakasról. Ahogyan a gyermek cseperedik, úgy változik az igénye, a mese feldolgozására való képessége.<sup>4</sup>

Mindent az alapoktól kell kezdeni felépíteni, így kezdődik a gyermek élete a mesekor előtti szakasszal. A mesekor előtti szakasz a 0–4 éves korosztályt foglalja magába. Ebben a szakaszban még nincs kifejlődve a kettős tudat. Több tanulmányban olvasható, hogy már az anyaméhben cseperedő gyermeknek is lehet mesélni. Ezzel megalapozzuk a mesekort, hiszen ebben a szakaszban nem a mese mondanivalója, hanem a mesélés dallama, ritmusa fogja meg a gyermeket. 2–4 éves korban a gyermeknek nincs szüksége olyan mesékre, amelyekben megjelennek a rossz és jó szereplők és segítőtársaik. Ebben a korban a gyermeknek olyan történeteket kell újramesélni, amelyek hallatán felismeri önmagát és környezetét. Ehhez a meséléshez nem kell mesekönyv, kitalált történet. Egyszerűen az aznap történeteket kell többször elmesélni, leírni számára a környezetet, hogy merre járt, kivel és mivel találkozott.<sup>5</sup> Jákob szerint is arra van szüksége a 2–4 éves korosztálynak, hogy mi magunk találjunk ki történeteket, illetve kiegészíti, hogy a legjobb ezeket a történeteket folytatásként mesélni figyelve arra, hogy a történeteknek derűs, vidám hangvétele legyen. A mesekor előtti történetek boldog és ép világot közvetítsenek a gyermek felé,

felelevenítve a gyermek játszadozását és környezetét. Így a gyermek az azonosulás folyamatán keresztül egy szeretetteljes, költői formában éli meg a körülötte levő világot, amely bizalmassá formálódik.<sup>6</sup>

A gyermek 4–5 éves korában már igényli azokat a meséket, amelyek a rossz és hazug farkasról, a jó és alázatos kecskegidáról szólnak. Ebben a korban fellép a polarizáció iránti igény, a szimpátia és az antipátia érzése a szereplők felé. Az ötéves kor egy átívelő szakasszá is válhat, hiszen nem minden ötéves gyermek áll készen az ilyen mesék befogadására. Egyéntől függ, hogy a gyermek mikor érett meg a polarizációra. A mesék által nyújtott színes világ bevezeti a gyermekeket az érzelmek világába, hiszen, ha a gyermeki lélek nem kapja meg a mesei táplálékot, akkor érzelemszegényé, mozgékony és eleveenség nélkülivé válik.<sup>7</sup>

Tehát abban az esetben, ha a gyermek 4–5 éves korában készen áll és igényli a polarizációt, akkor kijelenthetjük, hogy ebben az életszakaszban lép be a mesekorba. A polarizáció azt jelenti, hogy a mesei világban egyidejűleg jelenik meg a jó és a rossz, így a gyermek is egyidőben érzékelheti a két fél feszültségeit. A mesekor egészen 8 éves korig tart. Ebben a szakaszban alakul ki a gyermek sajátos mesehallgatási viselkedésmódja, pontosabban a kettős tudat. A gyermek képes két tudatszinten mozogni, ahogyan ezt a felnőttek is teszik, amikor olvasnak, vagy színházi előadást néznek. Tehát úgy éli bele magát a mese történéseibe, hogy közben nem veszíti el a kapcsolatát a külső világgal. Még minden mesét elhisz, valóságosnak érzi, de mégis érzékeli, hogy a mese, az mese és a valóság, az valóság. A

kettős tudatnak feszültségteremtő, feszültség-hordozó és egyben feszültségvezető hatása is van. Mindez azért jön létre, mert maga a mesehallgatás bizonyos értelemben passzivitást vár a gyermektől, így maga a fizikai tétlenség is von maga után egy bizonyos fajta feszültséget, amely hozzájárul ugyanakkor a képzelet megmozgatásához.<sup>8</sup>

A gyermek belső képi világához hozzáad a természettel való érintkezése, kapcsolata, a vidéki élet ajándékforrása, amely előnyt jelent számára. Viszont azokra a gyermekekre is kell gondolni, akik városi környezetben nőnek fel. Az egyik belső képi tabló a pillangók röptét, a virágok, moha, fenyves illatát, a másik tabló pedig a közlekedést, reklámok képeit tartalmazza. Jákob tapasztalatai szerint a gyermek a kinti szabad természetéből egészséges képeket gyűjt be, ebből következik, hogy minél városibb egy környezet, annál sivárabbak lesznek a képek, sivárabb lesz a gyermeki lélek tápláléka. A mesék segítenek abban, hogy a városban felnövő gyerekek is változatos képekkel, fantáziadús világgal rendelkezzenek, mivel ebben a korszakban játssza a legfontosabb szerepet a mese a fantáziavilág gazdagításában. A 4 és 8 év közötti gyermekek számára felbecsülhetetlen belső képi anyagot biztosítanak. A kisebb történetek, mesék, melyek elevenebbé tehetik a kettős tudat belső, vagyis második képi világát, ami a gyermek lelkét táplálja, még abban az esetben is, ha elég sivár városi környezettel van körülvéve nap mint nap.<sup>9</sup>

A kettős tudat kialakulása után is teljes mértékben hisz a csodákban a gyermek, ugyanakkor nyolcéves kora után már csak azt képes befogadni képzeletébe, amelyet hitelesnek vél. Ezt követően lezárul a mesék

korszaka és következik a mesekor utáni szakasz. Megjegyezném, hogy ez nem azt jelenti, hogy a 8–12 éves kor közötti gyermekeket többé nem érdekli a mese, csak ebben a korszakban már túl sokat tudnak a világról ahhoz, hogy a valóságtól teljesen elrugaszkodjanak. Ebben a szakaszban már csak azokat a történeteket tudják befogadni, amelyeket lehetségesnek tartanak, így a csodás mesei fordulatokat felváltják a mítoszok, legendák, mondák, regények és a Biblia világa.<sup>10</sup>

### Mesepillanatok segítése vagy akadályozása a digitális világ adta lehetőségekkel

Úgy gondolom, hogy óvodapedagógusként oda kell figyelnünk a koragyermekkori nevelés céljaira, melyek a romániai oktatásban olyan fejlődési területeket jelölnek mint a fizikai fejlődés, egészségi állapot és személyes higiénia; a társas-érzelmi fejlődés; a kognitív fejlődés és a környező világ megismerése; a tanulási képességek és attitűdök; illetve a nyelvi-kommunikációs fejlődés, az írás-olvasás megalapozása, amelyek mind összefüggnek egymással.<sup>11</sup>

Jelen tanulmányban a romániai *Koragyermekkori nevelés curriculumában* feltüntetett nyelvi-kommunikációs fejlődés, az írás-olvasás megalapozása elnevezésű fejlődési területet veszem alapul, amelyből kiemelem az olvasás megalapozását. Óvodai szinten kommunikációs helyzetekben, illetve a könyvek általi tapasztalatszerzés során találkozik a gyermek az olvasással. Az alaptanterv szerint az óvodapedagógusoknak minden nap feladatuk időt szánni a *Mesepillanatok* foglalkozásokra, amelyre

a nap bármely időszakában lehetőségük van. A Curriculum azt sem határozza meg, hogy a mese szövegét elmeséli vagy olvassa az óvodapedagógus, ő választhatja ki a mesélés módszerét. A Mesepillanatok nemcsak az óvónő meséjéből állhat, hanem a gyermek újrameseléséből vagy kommunikációs gyakorlatként élményei megosztásából is, amelynek célja az összefüggő szöveg alkotása. A Mesepillanatok az olvasóvá nevelés mozzanata, hiszen a Curriculum az olvasást a legelterjedtebb tanulási tevékenységnek nevezi, amelynek nevelő hatása van a gyermek fejlődésére.<sup>12</sup>

Barabási és Stark a mesét főként a tapasztalati területek szerinti tevékenységek megvalósítási módjaként tárgyalják. Itt megjelenik az óvónő meséje, a gyermekek által alkotott mesélés és az újrameselés is. A mesélést nem külön mozzanatként kezelik, ahogy azt a Curriculumban olvashatjuk, hanem négy különböző tapasztalati terület tanulási tevékenységénél is megtalálhatjuk. A következő tanulási tevékenységekkel tervezi az óvodapedagógus a napirendet, amelyeknek a mesélés is egy megvalósítási módja lehet: anyanyelv, román nyelv, környezetismeret és közösségi nevelés.<sup>13</sup>

Az óvónők különböző nevelési környezetet alakítanak ki minden nap a gyermekek számára, amelyeket központoknak vagy sarkoknak nevezünk. Az olvasáshoz a legmegfelelőbb kialakítható nevelési környezet a Könyvtár központ. A többhetes projekthez vagy a heti témához kapcsolódva szervezi meg az óvónő a központokat is, tehát minden harmóniában van egymással.<sup>14</sup>

A Curriculumhoz tartozik egy segédanyag is, amelyben ajánlásokat és további



információkat kap az óvodapedagógus arról, hogy milyen eszközöket használjon, hogyan vonja be a technológia és multimédia által rendelkezésére álló eszközöket is akár a Könyvtár központban. Az ajánlások szerint az óvónőnek olyan légkört kell ezen a helyen teremtenie, amely a speciális eszközök által egyszerre oktató, kulturális, aktív és ösztönző hatással bír a gyermekek számára. Ilyen eszközök a könyvek, füzetek, újságok, folyóiratok, füzetek, íróeszközök, képek és képes-játékok, CD, DVD és a lejátszáshoz szükséges TV és számítógép. Mint egy közönséges könyvtárban, itt is fontos a csend és a könyvek jelenléte. Az óvodában is egy csendesebb sarkot kell kiválasztani, ahol jól látható helyre vannak kirakva az aktuális könyvek – életkornak megfelelően, maximum 10 könyv elegendő –, amelyeket a gyermekek nézegethetnek.<sup>15</sup>

Ezt követően a Curriculum segédanyaga tárgyalja a Könyvtár központ és a technológia eszközei közti összefüggéseket, meghatározott körülmények között. Felhívja a figyelmet arra az esetre, ha néznénk egy képet vagy videót TV vagy számítógép segítségével. Ha az óvónő szükségesnek tartja, akkor időtartam szempontjából rövid, általa gondosan megszervezett és megtervezett tevékenység része lehet egy kép vagy videó. Tehát „a TV-t a gyerekek tudásának kiegészítésére kell használni, nem pedig a csoportszobában végzett tevékenységek versengő elemeként, rajzfilmnézés céljából”<sup>16</sup>. A segédanyag szerint napjainkban mivel a számítógépes ismeretek használata szinte elengedhetetlen, ezért a szülők többsége egyetért abban, hogy ha minél hamarabb elkezdik a számítógép használatát a gyermekek, abból előnyük származhat. Mindezt

számítógéppel segített oktatásnak nevezik, amely serkenti a gyermek érdeklődését új dolgok iránt, hiszen „a számítógép képernyője minden korosztályt lenyűgöz”<sup>17</sup>, a mozgóképek által kapott ismeretek más-ként fognak beépülni a már meglévőkhöz. Sőt, még felsorolják szakértőkre hivatkozva, a számítógép használatának hét előnyét óvodás korban.<sup>18</sup>

A segédanyagot szerkesztők mindenképp fel akarták hívni a figyelmet a számítógéppel segített oktatásra, hogy bátran használják az óvónők a rendelkezésükre álló eszközöket. Leírnak megszabott körülményeket, felhívják a figyelmet arra, hogy a cél ne a rajzfilmnézés legyen, mégis előnyként tekintenek arra, ha a számítógéppel segített oktatás már óvodás korban elkezdődik. A segédanyagot tekintve a következő előnyökről beszélünk: „a gyermek tanulja és gyakorolja a térbeli és logikai készségeket, felkészül a jövőbeli számítógéphasználatra, növeli az önbecsülést és önbizalmat, növeli a problémamegoldó képességet, serkenti a nyelvi megértést, javítja a hosszú távú memóriát és gyakorlás által fejlődik a finommotorika”<sup>19</sup>.

Az előnyök mellett az óvodáskori számítógép használat hátrányait is említik, főként azokat az eseteket célozzák, amelyek otthon fordulhatnak elő. Elsőként a gyermekek testi egészségére való hatása és más fejlődési problémákra mutatnak rá, amelyek abból adódhatnak, hogy otthon a bútorzat mérete és a számítógép elhelyezése ritkán igazodnak a gyermekhez. Hiszen egy óvodás gyermek mozgásszervi rendszere még nincs teljesen kifejlődve. A számítógép előtt eltöltött hosszabb idő eredményezi, hogy a nyakuk kicsavarodik, a csuklójuk

megfájdul. A gyermek testi egészségére irányuló problémák mellett arra az esetre is felhívják a figyelmet, ha a szülők a számítógépet bébiszitterhelyettesítőként<sup>20</sup> vagy elektromos bébiszitterként<sup>21</sup> használják. Vagyis a gyermeket a számítógép előtt hagyják felügyelet nélkül, mindenféle korlátozás, irányítás hiányában. A Curriculum nem ajánl erre megoldásokat, több hátrányt nem sorol fel, viszont közzéteszi egy nemzetközi felmérés részleges eredményeit. A felmérés<sup>22</sup> az óvodai, túlzott technológia-használat hatásairól szól, amely során egyes következtetésekre jutottak. Elősegítette a tanulási eredményeket, de megemlíti, hogy negatív hatásokat is észleltek, amelyeket nem írtak le. A szervezet pedig azt következtette, hogy „a mély, fogalmi megértés és a magasabb rendű gondolkodás kialakítása szándékos interakciót igényel tanár és gyermek között, és a technológia néha elvonja a figyelmet ettől az értékes emberi szerepvállalástól”<sup>23</sup>.

E kapcsán Uzsalyné Pécsi Rita neveléskutató is felhívja a figyelmet, a *Fejlesz vagy rombol?* című könyvében és előadásában arra – februárban Szóvátán volt szerezsem részt venni az előadáson –, hogy a képernyő bámulása közben a gyermek agya transzban van. Az előadásában kutatások eredményeit osztotta meg velünk, amelyek főként az agy, az idegrendszer és a képernyő találkozásáról szólnak. Szeretném összehasonlítani a kutatások eredményeit azokkal az információkkal, amelyeket a romániai óvodapedagógusok kapnak a Curriculum által. Az összehasonlítással megpróbálok olyan lehetséges válaszokat megfogalmazni, amelyek segíteni fognak az óvodapedagógusoknak és azon szü-

lőknek, akiknek óvodás korú gyermekeik vannak, abban, hogy mit is kezdenek a digitális világgal. Milyen mértékben van szüksége egy óvodás gyermeknek az új módszerekre, a digitális eszközökre? Hogyan vezetjük el a „kütyüvilág” nemzedékét az olvasáshoz, az olvasóvá neveléshez?

Uzsalyné Pécsi Rita az alapoktól indul, a számítógépet mint terméket szemléli, amelyre nincsen ráírva, hogy milyen hatásai lehetnek az idegrendszerre, ha nem megfelelően, célszerűen használják. A 0–3 éves korú gyermekeknek még nincs kialakulva az idegrendszerük, ezért a szülők feladata elősegíteni a gyermek fejlődését, vigyázva, hogy csakis olyan hatások ériék, amelyre szüksége van. Ebben az életrészben könnyű elkövetni az első hibát azaz, hogy képernyőt tartunk a gyermek elé, ugyanis mindenki azt hiszi, hogy ilyenkor a gyermek agya koncentrálna, pedig közben, amint már említettem: az agya transzban van. A képernyőbámulás könnyen hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek függő legyen. Pécsi az Amerikai Pszichiátriai Társaság 2000-ben végzett kutatásának eredményét is megosztja, amely szerint „hároméves korig egyáltalán ne adjanak okoseszközt a gyerekek kezébe, mert visszafordíthatatlan idegrendszeri károsodást okoz”<sup>24</sup>. Ahogy a Curriculumban is olvasható: ne használjuk rajzfilmnézéshez a számítógépet, ezt erősíti meg az amerikai kutatás is. Romániában hároméves korban kezdik a gyermekek az óvodát, ez előtt vagy otthoni vagy bölcsődei nevelésben van részük. Véleményem szerint a „kütyüvilág” nemzedékének nevelőivel, akik felelősek a gyermek első pár évéért, mindenképpen meg kellene osztani az ilyen és ehhez hasonló információkat.

A tanulmány célcsoportja az óvodás korosztály, vagyis a 3–6 éves kor közötti gyermekek. Ebben az időszakban az idegrendszer még mindig nincs teljesen kifejlődve, a neveléskutató ki is emeli előadásában, hogy ebben az életszakaszban azt várjuk, hogy a gyermek iskolaérett legyen. Ebben a korban a gyermek számára a legfontosabb a mozgás, főként a nagymozgások és a fizikai tapasztalatszerzések. Itt ki is térünk az olvasástanulásra, hiszen ahhoz hogy az iskolában a gyermek képes legyen megtanulni olvasni, arra van szüksége, hogy tudjon fűzni, válogatni, homokozni, pödörni, hajtogatni, húzni-vonni, stb. Ezek mind elősegítik az olvasási pályák kialakulását az idegrendszerben. Egyszóval a finommotorika fejlesztése az egyik legnagyobb feladat az óvodapedagógusok számára.<sup>25</sup>

Pécsi magyarországi mérések eredményét is megosztja, amely szerint a gyermekek naponta 3–4 órát töltenek a képernyő előtt,<sup>26</sup> noha a 3–6 éves korosztály képernyőhasználatának mértéke naponta maximum 30 perc kellene hogy legyen, mivel ebben a korban még mindig túl sok az az információ, amely a képernyőn keresztül árad, a gyermeki agy nem képes felfogni mindezt. Itt ismét visszacsatolok a Curriculumban olvasható előírásokra, amely szintén azt javasolja, hogy ne használják a szülők bébiszitterként a számítógépet.

## Mesepedagógia

A mesepedagógia a mese által történő nevelést jelenti. A nevelést, tudásátadást pedig a naponta rendszeresen ismétlődő meséléssel érhetjük el. Mindez összekapcsolható az érzelmi neveléssel, az EQ-fejlesztéssel.

A gyermek a mesék során különböző érzelmekkel ismerkedik meg, amelyeket felidéz későbbi tapasztalatai során és újra átéli őket. Hecker-Réz és társai felhívják a figyelmet az érzet és az érzés közti különbségre, illetve ezek összekapcsolódására: „Az érzet olyan külső fizikai inger hatására keletkezik lelkünkben, melyet a megfelelő érzékszerv közvetít. Az érzés ezzel szemben bennünk támad, és kellemes vagy kellemetlen színezete van. Az érzetek és érzések összekapcsolódva nyomot hagynak a lélekben. Ez a lenyomat az emlékkép”.<sup>27</sup> Az emlékkép lehet például egy épület, amelyet visszaidézhet a gyermek, viszont az érzelem segít élményekkel gazdagítani a lelkét.

## Olvasóvá nevelés

Benedek Elek egyik híres gondolatával élve: „valamint a házat is alulról kezdik építeni, azonképpen a magyar irodalom olvasóközönségének nevelését is alul, a gyermekek-nél kell kezdeni.”

Mint már említettem, óvodás korban fejlődik a képzelet, és ezzel együtt fejlődnek a képzelet alkotta belső képek is. Belső képekre minden embernek szüksége van, amelyek az olvasás hatására formálódnak. Az óvodások esetében, akik még nem tanultak meg olvasni, a mesemondás, a meseolvasás, illetve a mesefelolvasás fejleszti a belső képek kialakulását, az ún. „belső mozi”.<sup>28</sup>

A pszichológia elaborációnak, feldolgozásnak nevezi a belső képalkotás képességét. Az ember belső képek segítségével képes feldolgozni a feszültségeit, szorongásait, vágyait vagy dühét. Így működik a belső kép, a „belső mozi” a kisgyermeknél is. Belső képnek nevezhetjük az álmoképeket,

a nappali ábrándozásokat, emlékezéseket, töprengéseket. Minden kisgyermeknek szüksége van az elaborációra, hiszen sok érzellemmel rendelkeznek, amit belső képek által tudnak feldolgozni.<sup>29</sup>

A gyermek képzelete az irodalom hatására gazdagodik, ezáltal megismerkedik az emberiség kultúrkincseinek remekműveivel, a hagyományoknak köszönhetően fennmaradt örökségekkel. Az irodalmi művek segítenek feldolgozni a gyermek tudattalan félelmeit, szorongásait, vágyait. Hiszen a gyermek még nem képes megfogalmazni az érzéseit, csupán közvetett módon fordulhat elő félelmének megfogalmazása – fél a sötétségtől, valamilyen állattól –, így az egyetlen félelem- és szorongásoldó eszköz a mese.<sup>30</sup> Emellett, amikor a gyermek bekerül a mese világába – rohanó cselekmény, magával ragadó nagy képek –, egy morális, tanulságos nevelésben részesül.<sup>31</sup>

A tanulmány a mesélésre, mesemondásra összpontosul az óvodában, tehát az óvodapedagógus feladatkörét emeli ki a Mesepercek mozzanataiban. Azonban az olvasóvá nevelés témakörnél elengedhetetlen megemlíteni a szülőt, akire ugyanúgy felelősség hárul. A szülő számára a meseolvasás egy családi, minőségi szülő-gyermek kapcsolat megalapozása. Egy meghitt pillanat, amikor a szülő egy egész életre szóló bensőséges kapcsolatot alakíthat ki gyermekével. A mesélés légköre kiszakítja a gyermeket a rohanó, lélektelen világból, és lelki feltöltődést nyújt neki. A gyermekben kialakult mintát, modellt befolyásolja a mesemondás gyakorisága és hangulata, hiszen utánózni fogja szüleit. Több kutatást végeztek, amelyekben már az 1990-es évek elejétől kimutatták, hogy egyre kevesebb szülő

olvas mesét gyermekének, nem beszélve az egészségesnek tartott, mindennapos meseolvasásról. Tehát ismét a pedagógus kötelezettségeiről beszélünk, akinek feladata felvilágosítani a szülőt a meseolvasás fontosságáról. Emellett információkkal láthatja el a szülőket a meseolvasás módjáról, a meseválasztásról, illetve az olvasottakról való beszélgetésekről. Ehhez természetesen a pedagógusnak is olvasó, olvasást és irodalmat szerető embernek kell lennie.

Nem csak a nyelvi, az értelmi és a pszichés képességekre van hatása a mesének, hanem képes megszerettetni a gyermekekkel a későbbi meseolvasást, az irodalmat és a könyvek világát. Helytelen feltételezés, hogy a gyermeknek nincs szüksége felolvasott mesére, ameddig nem tud egyedül olvasni. Ha az alapoktól kezdve nem könyv- és irodalomszerető családban és közösségben nő fel, akkor iskolás korára nehéz megváltoztatni a gyermek hozzáállását. Emellett az sem elég, ha a gyermek a környezetében sok könyvet lát vagy a szülőt látja olvasni, hiszen az óvadás gyermeknek szüksége van a mesélésre vagy felolvasásra is. Jó, ha látja, hogy hogyan bánik a felnőtt egy könyvvel, hogyan olvas belőle, tehát hogyan zajlik maga a mesélés folyamata.<sup>32</sup>

Az IEA<sup>33</sup> 2. Olvasásvizsgálatában feltárták a tanulók családi-kulturális hátterét, amelyből kiderült, hogy egyértelműen pozitív összefüggés figyelhető meg az olvasási teljesítmény és az otthoni környezetben található könyvek száma között. Megfigyelték, hogy mennyire befolyásolja az olvasást az otthoni televíziózás, amelynek eredményei országonként változóak. Vanak országok, ahol a jobban olvasó gyermekek többet tévézhetnek – Finnország,

Portugália és Olaszország –, de van, ahol negatív irányú az összefüggés: Amerikai Egyesült Államok, Németország, Svájc.<sup>34</sup>

Ha a gyermekek számára a könyv és az olvasás természetes közeg, akkor ez közvetlen életteret biztosít, és így kialakul az úgynevezett könyvkultúra. Ez a fogalom különböző helyzeteket és műveleteket foglal magába: „olvasást, felolvasást, lapozgatást, képnézést, írást; a felnőttet, aki leül a karosszékbe és felteszi (vagy leteszi) a szemüvegét, iskolába menő fiúkat és lányokat, kezükben táskával.”<sup>35</sup> A gyermek látja a felsorolt helyzeteket, amelyeket utánózni kezd, majd mindennapossá válnak számára. Kiskorától fogva tudja, hogy a könyvet lehet forgatni, lehet nézegetni, majd fokozatosan megtanulja, hogy olvasni is lehet a könyvből. Mindezt a maga módján gyakorolja, sőt, az a gyermek, aki beleszületik a könyvkultúrába, már kétéves korában megfelelő módon bánik a könyvvel, nem fogja dobálni.<sup>36</sup>

## Belső képalkotás, készen kapott képek

Sok kérdés felmerül a mese folyamatával kapcsolatban, hogy miért ne lenne jobb a televízióban vagy egy videóban látott mese, hiszen így nemcsak hallja, hanem látja is a gyermek a történetet. A felvetés azon része, hogy látja is a mesét, teljesen igaz, viszont léteznek olyan meggyőző érvek, amelyek bizonyítják, hogy hatásosabb az ember által történő mesélés. A mesélő szerepében levő óvodapedagógust, szülőt, nagyszülőt nem tudja helyettesíteni a televízió, mivel fontos, hogy a gyermeknek legyen lehetősége kérdezni, megoszthassa az élményeit, illetve kapjon esélyt arra, hogy újra tudja olvastat-

ni a számára tetsző részeket. Így a gyermek számára kialakul a mesélés modellje, amit követ otthon és az óvodában is. Képes lesz segítséggel, majd egyedül mesélni: követi a mese történéseit, a szereplők útját, illetve minden mesei elemet.<sup>37</sup>

Fontos megjegyezni, hogy a kisgyermek nem tud különbséget tenni a belső és a külső kép között. A belső kép az elmondott, felolvasott mesékből táplálkozik, a külső képet pedig a televízió szolgáltatja. Sok szülő általában a külső képet támogatja, ami sajnos káros hatással van a gyermeki képzeletre, és teljesen más igényt alakít ki a mesehallgatással szemben. A televízió az a tulajdonsága, hogy odavonzza a gyermek tekintetét, folyamatosan változó képeket mutat, ez által testileg szinte megbénítja a gyermeket, emellett blokkolja a belső képalkotást, az elaborációt. A külső kép illúzió lesz, egy átverés, amely csak pillanatnyilag enyhíti a gyermek képességét. Már testi szinten leáll és nem valósul meg az elvárt feldolgozás, a beépítés és a fejlesztő hatás elsajátítás.<sup>38</sup>

Ha nem valósul meg az irodalommal való találkozás és a gyermek a televízió által készen kapott terméket kapja az érték helyett, megtörténhet, hogy a készen kapott képek negatívan befolyásolják a „belső mozit”. Tehát a televíziót néző gyerekek nem lesznek képesek felépíteni a saját belső világukat; a készen kapott képek miatt nem tudják szabadjára engedni képzeletüket.<sup>39</sup> A gyermek jó esetben az álmaiban feldolgozza a készen kapott, vibráló képeket, viszont abban az esetben, ha nem tudja feldolgozni, akkor szorongani kezd.<sup>40</sup>

Azonban akkor is tudunk hibázni, ha úgy érezzük, nem elég a mesét felolvasni,

hanem meg kell magyarázni a gyermeknek a tanulságát. Mint már említettem a fejezet elején, hogy a gyermek a mesélés folyamata közben morális nevelésben is részesül. A mese cselekménye magával ragadja a gyermeket, belső képi világa folyamatosan gazdagodik, táplálva esztétikai érzékét. A mesét elég hallgatni, hiszen a gyermek „látja” azt, amit mesélünk. Mindezt tönkretetheti a mesélő a tanulság levonásával, magyarázásával. A mese erkölcsi tartalmát egy lufihoz hasonlítja Vekerdy, amelyet kipukkasztunk azzal, ha elkezdjük a mese tanulságát megmagyarázni. A gyermeket nem az információéhség, hanem az érzelem vezérli. Ha kíváncsi valamire, a mesében megkaphatja rá a választ, anélkül, hogy kimondanánk. Ugyanis a tanulság a mese után is ott marad a gyermekben képi és érzelmi formában. Megmagyarázás által pedig szétfoszlik a gyermekben a képi emlékezet és az érzelmi varázs.<sup>41</sup>

## Felhasznált irodalom

- BARABÁSI Tünde – STARK Gabriella: *Óvodamódszertani alapismeretek*, Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2020.
- BOCSÁK Veronika – BENKŐ Zsuzsanna – HÖLGYESI Györgyi: *Olvas nekem! Kalauz szülőknak, óvónőknek, tanítóknak a gyermekkönyvek útvesztőjében*, Budapest, Trezor Kiadó, 1995.
- CSÍKOS Csaba: Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára, in Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2006, 176–177.
- G-Portál: *A mese, mint az egyik leghatékonyabb nevelési eszköz*, é. n., <https://olvasovanevels.gportal.hu/gindex.php?pg=36734488&nid=6692934> (Letöltés: 2024.04.10.)
- HECKER-RÉZ Róbert, SZENCZI Árpád & TOKAJI Balázs: *EQ-mérés és -fejlesztés a gyermekkorban*, *Magyar Református Nevelés*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2021. 2. szám.
- JÁKOB Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia*, Budapest, Szerzői magánkiadás, 1995.
- KÁDÁR Annamária: *Mesepszichológia*, Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2013.
- MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1981.
- MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE: *Curriculum pentru educația timpurie în limba maghiară*, București, 2019.
- MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE: *Sprijin pentru explicarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educația timpurie*, București, 2019.
- ORBÁN Gyöngyi: *Híd és korlát*, Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó, 2014.
- UZSALYNÉ PÉCSI Rita: *Fejleszt vagy rombol?*, Pécs, Kulcs a Muzsikához Kiadó, 2020.
- VEKERDY Tamás: *Gyerekek, óvodák, iskolák*, Budapest, Saxum Bt, 2001.

## Összegzés

Egy felkészült, 21. századi óvodapedagógusnak tisztában kell lennie a számítógéppel segített oktatás helyes használatával, hogy elkerülje a gyermekeket fenyegető romboló hatásokat. Az óvodás gyermeknek nincs szüksége a képernyő által kapott kész képekre, viszont nagy szüksége van a meshallgatásra, mely segíti a belső képek kialakulását.

Az óvodapedagógust vagy a szülőt ne akarjuk helyettesíteni a képernyővel, inkább neveljünk kreatív gyermekeket a meséléssel! A digitális világ sok újdonságot tartogat, de sose feledjünk el visszanyúlni a gyökereinkhez és megőrizni azokat! Legyünk mi, pedagógusok, a mesehősök és a digitális világ adta kihívásokra úgy kapjunk megoldásokat, hogy a jövő nemzedékét neveljük fel egészséges, megfelelő körülmények között!

<sup>1</sup> Kádár Annamária: *Mesepszichológia*, Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2013, 17.

<sup>2</sup> Bocsák Veronika, Benkő Zsuzsanna & Hölgyesi Györgyi: *Olvas nekem! Kalauz szülőknak, óvónőknek, tanítóknak a gyermekkönyvek útvesztőjében*, Budapest, Trezor Kiadó, 1995, 25–26.

<sup>3</sup> Kádár: *Mesepszichológia*, 108–109, 141–143.

<sup>4</sup> G-Portál: *A mese, mint az egyik leghatékonyabb nevelési eszköz*, é. n.



- <sup>5</sup> Uo.
- <sup>6</sup> Jákob Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia*, Budapest, Szerzői magánkiadás, 1995, 33–34.
- <sup>7</sup> Uo. 34–37.
- <sup>8</sup> G-Portál: *A mese, mint...*
- <sup>9</sup> Jákob Streit: *Nevelés, iskola...*, 16–17.
- <sup>10</sup> G-Portál: *A mese, mint...*
- <sup>11</sup> Ministerul Educației Naționale: *Curriculum pentru educația timpurie în limba maghiară*, București, 2019, 3.
- <sup>12</sup> Uo. 11–12.
- <sup>13</sup> Barabási Tünde – Stark Gabriella: *Óvodamódszertani alapismertetek*, Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2020, 67.
- <sup>14</sup> Ministerul Educației Naționale: *Curriculum pentru educația timpurie...*, 9.
- <sup>15</sup> Ministerul Educației Naționale: *Suport pentru explicarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculumul pentru educația timpurie*, București, 2019, 20.
- <sup>16</sup> Uo. 21. „Televizorul trebuie folosit pentru a completa cunoștințele copiilor și nu ca un element concurent pentru activitățile din sala de grupă, în scopul vizionării desenelor animate.”
- <sup>17</sup> Uo. 21. „ecranul monitorului fascinează copiii de toate vârstele”
- <sup>18</sup> Uo. 20–21.
- <sup>19</sup> Uo. 21. „Învăț/exersează abilități spațiale și de logică; pregătește copiii pentru utilizarea calculatorului în viitor; crește stima de sine și încrederea în sine; stimulează capacitatea de rezolvare de probleme; stimulează înțelegerea limbajului; îmbunătățește memoria de lungă durată; exersează abilități care vizează dezvoltarea motricității fine.”
- <sup>20</sup> Uo. 21.
- <sup>21</sup> Vekerdy Tamás: *Gyerekek, óvodák, iskolák*, Budapest, Saxum Bt, 2001, 26.
- <sup>22</sup> Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) által, 2015.
- <sup>23</sup> Ministerul Educației Naționale: *Suport...*, 22.
- <sup>24</sup> Uzsalyiné Pécsi Rita: *Fejleszt vagy rombol?*, Pécs, Kulcs a Muzsikához Kiadó, 2020, 25.
- <sup>25</sup> Uo. 92.
- <sup>26</sup> Uo. 50.
- <sup>27</sup> Hecker-Réz Róbert, Szenczi Árpád & Tokaji Balázs: EQ-mérés és -fejlesztés a gyermekkorban, *Magyar Református Nevelés*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2021. 2. szám, 25.
- <sup>28</sup> Bocsák et. al.: *Olvass nekem!...*, 25–35.
- <sup>29</sup> Vekerdy: *Gyerekek...*, 25.
- <sup>30</sup> Bocsák et. al.: *Olvass nekem!...*, 25–35.
- <sup>31</sup> Vekerdy: *Gyerekek...*, 28.
- <sup>32</sup> Bocsák et. al.: *Olvass nekem!...*, 15–18.
- <sup>33</sup> International Association for Evaluation of Educational Achievement, A tanulói teljesítmények értékelésének nemzetközi szervezete
- <sup>34</sup> Csikos Csaba: Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára, in: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2006, 176–177.
- <sup>35</sup> Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1981, 233.
- <sup>36</sup> Uo. 233–234.
- <sup>37</sup> Bocsák et. al.: *Olvass nekem!...*, 70–80.
- <sup>38</sup> Vekerdy: *Gyerekek...*, 26.
- <sup>39</sup> Bocsák et. al.: *Olvass nekem!...*, 70–80.
- <sup>40</sup> Kádár: *Mesepszichológia*, 59.
- <sup>41</sup> Orbán Gyöngyi: *Híd és korlát*, Kolozsvár, Egyetemi Műhely Kiadó, 2014, 109–110; Vekerdy: *Gyerekek...*, 28.

### ABSTRACT

The study explores the theme of storytelling, reading, and listening to stories, which the digital world exchanges for vibrant images. Educators of the 21st century have all the tools and knowledge to support children's development under specific conditions. The study aims to emphasize the importance of reading and listening to stories in the correct process of educating readers. For educators in Romania, there is the *Koragyermekkorai nevelés, an official curriculum* that provides information on how to plan and organize activities in kindergarten. As part of a national project, kindergarten teachers are required to tell stories to children every day, as reading is considered the most educative learning activity. In the study, I compare reading and listening to stories with computer-assisted education; the child's ability to imagine with received images through screens; as well as the developmental effects compared to destructive ones. Thus, I attempt to find an answer to the question: do we need new methods to enrich the experiences of the current "gadget world" generation, or should we stick to traditional methods through which we convey our traditional values?

**Keywords:** educating to become reader, storytelling, digital world, screen

# Műhely





HOK ANDREA

# A lóasszisztált pedagógia mint lehetőség a természetes egyensúly megteremtésére a digitalizált oktatásban

## 1. Bevezetés

Nagy igazság, hogy az egész élet egy tanulási folyamat. Már születésünktől fogva a minket körülvevő fizikai környezet, illetve az emberekkel folytatott interakciók lévén tanulunk és fejlődünk. Ma a fizikai környezetünk megkerülhetetlen része a digitális világ, így az hatással van gyermekeink tanulási folyamataira is. Hozzá vannak szokva, hogy a digitális eszközökön keresztül azonnal információhoz jutnak. Nem kell a lexikonokat bújni, vagy a könyvtárban kutatni, hogy választ kapjanak kérdéseikre. Emellett az interaktív tanulás része az azonnali megerősítés és gyakori jutalmazás, így a való életben gyengébbek a türelemben, és a késlekedés kivárásában. Képesek egyszerre több dologgal is foglalkozni, de kérdéses, hogy milyen mély az a figyelem, ami így az egyes tevékenységekre irányul.

Az is elmondható a jelenkor gyermekeire, hogy általában kevesebbet mozognak, vagy kevésbé szabadon mozognak. A mozgásos-észleléses tevékenységek azonban nagyon

fontosak. A gyermek idegrendszerében a mozdulatok és a tapintás által alakul ki kép a tárgyi világról, és a mozgás által szerzett tapasztalatok sokasága teszi hatékonyabbá az információfeldolgozást. A kevés mozgásos-észleléses tapasztalat a kisgyermek életében a szenzomotoros rendszer gyengébb működését okozza.<sup>1</sup>

A kevesebb aktív tevékenység és a sok ülés a különböző eszközök előtt hatással van az egyensúlyrendszerre is azáltal, hogy így az kevesebb ingert kap, és gyengébben működik, pedig az egyensúlyrendszer a neurológiai harmónia alapja, feladata a mozdulatok és a vizuális-tapintásos észlelés összerendezése, a figyelem megalapozása.<sup>2</sup>

Pozitívként megemlíthetjük viszont, hogy a digitális kor gyermekeinek könnyebben megy a sok, különböző információ feldolgozása, és gyorsabbak a döntéshozatalban. De nehézséget okoz – főleg az iskolai oktatás során a figyelem szórtága, irányításának nehézsége, hiszen idegrendszerük adaptálódik az őket körülvevő ingerek feldolgozásához, viszont a sok inger

megosztja a figyelmüket, ami által csökken a figyelem mélysége.

Így a pedagógiai gyakorlatban véleményem szerint két irány mutatkozik hasznosnak. Az egyik, amely meglovagolja a gyerekek digitalizált világ által megváltozott képességstruktúrájának erősségeit: applikációk, fejlesztő játékok, okoseszközök használata a tanteremben. A másik, amely pontosan ezt próbálja valahogy ellensúlyozni: mozgásos, megfogható-érzékkelhető, élményalapú cselekvések a tanulás szolgálatában.

Így tehát olyan módszerekre van szükség, amelyek egymásra épülnek, magasan strukturáltak, a fokozatosság elvén alapulnak, és több érzékszervet igénybe vevő, multiszenzoros eszközöket alkalmaznak. Egy ilyen módszert szeretnék most bemutatni: a lóasszisztált pedagógiát.

## 2. A lóasszisztált pedagógia

A lóasszisztált pedagógiai az állatasszisztált tevékenységek körébe tartozik; ezen belül is az állatasszisztált pedagógia egyik válfaja, ahol a „segítő” állat a ló.

Az állatasszisztált pedagógia hazánkban egy új ösvény a pedagógia „dzsungelében”. Az AAP – (Animal Assisted Pedagogy) vagy más szöveggörnyezetben AAE (Animal Assisted Education) – az az ellátás, amelynek során állat segítségével, pedagógiai – nevelési-oktatási – tevékenységet folytat egy olyan pedagógus, akinek megfelelő ismeretei vannak a segítő állatról, s azt célzottan pedagógiai koncepciójának megvalósítása érdekében használja fel<sup>3</sup>. Az állatasszisztált pedagógia célja általában a képesség-, illetve tanulásbeli fej-

lődés, így az óvodai nevelési és az iskolai oktatási folyamatnak egyaránt hasznos, és élvezetes kiegészítőjévé válhat.

A társállatok emberre gyakorolt jótékony hatását több kutatás is vizsgálta. Az állatok közelsége ugyanis számos, jól lemérhető változást okoz testünkben: csökken például a vérnyomás és lelassul a szívverés. Ezáltal egy nyugodtabb, relaxáltabb állapotba kerülhetünk, ami csökkenti a szorongásunkat és növeli a biztonságérzetünket. Ebben az állapotban ugyanis sokkal produktívabbak vagyunk, továbbá a komfortzónánkból kibillenve új tanulási folyamatok is megindulhatnak.<sup>4</sup> Ezek a hatások mind segítik a pedagógiai munkánkat.

Az állatasszisztált pedagógia gyakorlatát hiba lenne összekeverni az állatasszisztált terápiákkal, hiszen a céljuk különböző, még ha módszereik nagyon is hasonlóak. Az állatasszisztált terápia célja mindig valamilyen kezelés vagy rehabilitáció, míg az állatasszisztált oktatás célja a tudás, a megértés és a készség megszerzése. Nehézséget okoz a területek éles különválasztása szempontjából az, hogy mind a gyógypedagógiai lovaglást, mind pedig a kutyával asszisztált tevékenységek tanteremben zajló részét is az állatasszisztált terápiák területére sorolták Magyarországon.<sup>5</sup>

Az állatasszisztált pedagógia területén belül a lóasszisztált pedagógia módszert szeretném megismertetni egyre több emberrel, mivel a lovas pedagógiai foglalkozások három nagy előnnyel is bírnak, amelyek kiemelik ezt más állatasszisztált pedagógiai eljárások közül.

Míg minden pozitív hatás érezhető e foglalkozástípus során, ami más állatasszisztált tevékenységeknek szintén hozzádeka,



azonban ez a módszer ezeken kívül még magában hordoz egy multiszenzoros mozgásfejlesztő hatást, a természetes környezet „okoza” előnyökről nem is beszélve.

#### a. Állatassisztált foglalkozás

Az állatassisztált (lóassisztált) foglalkozások pozitív hatásai, melyeket számos külföldi és egynéhány hazai kutatás is bizonyít az ismeretek bővülése mellett, enyhíti a stresszt a gyermekekben<sup>6</sup>, társra találnak az állatban, biztonságban érzik magukat, a foglalkozás alatt végig motiváltak maradnak, fejlesztik empátiás készségeiket, és lehetőséget kapnak arra, hogy gyakorolják az irányító szerepet, így jelentősen megnö az önbizalmuk.<sup>7</sup> A gyermekek szívesen barátkoznak a lóval, s tapasztalatok szerint a ló is meg akar felelni a gyermek elvárásainak. A ló mindenkit olyannak fogad el, amilyen. Ez a feltétel nélküli elfogadás rendkívül kedvezően hat a gyerekek pszi-

chés állapotára. Önbizalmuk erősödik, gátlásaik oldódnak, kommunikációs készségük fejlődik.

A módszer pozitív hatásait a gyermekek lelki egészségére még jobban tudjuk értékelni, ha tisztában vagyunk az alábbi információkkal: Az UNICEF<sup>8</sup> 2021-es jelentése szerint globálisan 7 gyermekből 1 mentális betegségben szenved, és a serdülők mentális problémáinak 40%-a köthető szorongáshoz és depresszióhoz. Ugyanebben a jelentésben olvashatjuk, hogy világszerte a negyedik vezető halálozási ok az öngyilkosság a 15–19 éves korosztálynál Kelet-Európában, Közép-Ázsiában, míg Észak-Amerikában és Nyugat-Európában pedig a második helyen áll. Az OECD<sup>9</sup> egészségügyi adatbázisa szerint 2022-ben az európai fiatalok mintegy 50%-a számolt be kielégítetlen mentálhigiénés ellátási szükségleteiről. És sajnos 4 gyermekből 1 olyan szülővel él, akinek mentális zavara van.



### **b. Multiszenzoros mozgásfejlesztő eljárás**

A módszer mozgásfejlesztő hatása is jelentős: a ló hátán ülve, annak természetes, harmonikus mozgása, mely az elmozdulások impulzusok (lengésimpulzus, gyorsulási és centrifugális erő) révén az ember medencéjén és gerincoszlopán keresztül stimulálja a törzsizmok működését, az egyensúly érzékeléséért felelős agyi struktúrák működését. Ezáltal fejlődik: a mozgásérezkelés, az egyensúly és a mozgáskoordináció.<sup>10</sup>

A lovaglás során a gyermekek környezeti ingerekre való reakciója is javítható: az egyensúlyi helyzet a különböző jármódok<sup>11</sup>, illetve a mozgás irányának változtatása következtében folyamatosan változik, a különféle érzékek folyamatos ingerlés alatt állnak, ami által fokozódhat élességük is. Mivel ezek a külső ingerek a lovaglás során együttesen lépnek fel, egyidőben érik a foglalkozáson résztvevő személyt, elősegítik a különböző érzékek integrációját, együttes működését.: Így a fenti hatások alapján kijelenthető, hogy a ló hátán történő foglalkozások multiszenzoros mozgásfejlesztő hatással bírnak.<sup>12</sup>

### **c. Természetes környezetben zajlik**

A természetes környezet, a jó levegő, a fizikai terhelés pedig a gyermekek egészségi és fizikai állapotát is javítja. A friss levegőn töltött idő egyértelműen jó hatással van a gyerekek lelki és szellemi kedélyállapotára. A természettel való közvetlen kapcsolat oldja a stresszt, a depressziót, segít kezelni a hiperaktivitást, segíti a koncentrációt, az idegrendszer működését, összességében javítja a mentális, kognitív és pszichés funkciókat. Sőt, az érzelmi viszonyulás is lényeges: akik jobban kötődnek a természethez,

pszichológiai értelemben jobban funkcionálnak.<sup>13</sup> A foglalkozások során az említett ideális hatásokat társítjuk oktatási-nevelési céljainkkal és a lóasszisztált pedagógia módszertanával.

## **3. A lóasszisztált pedagógiai foglalkozás**

A lóasszisztált pedagógiának rengeteg vállfajával találkozhatunk szerte a világon. Az egyik legkorábbi lóasszisztált pedagógiával folytatott vizsgálatot Hannan Louise Burgon ismertette 2011-es tanulmányában<sup>14</sup>. Itt hét veszélyeztetett fiatal volt a vizsgálat középpontjában, akiknek szociális jólétére és pszichológiai folyamataira volt kíváncsi a vizsgálatvezető. A lovak viselkedésén keresztül mutatták be, majd gyakoroltatták a gyermekekkel a társas kapcsolatok alapjául szolgáló tiszteletet és kommunikációt. A program folyamán a lovas interakciók fejlesztették az összes résztvevő gyermeknél az önreflexiót, a szociális kompetenciákat, az empátiát, a vezetési képességet, az önbizalmat, az autonómiát.<sup>15</sup>

Frederick és munkatársai<sup>16</sup> általános és középiskolás gyermekeket vontak be a kutatásba, ahol a lóasszisztált foglalkozásokon résztvevő gyermekek derűlátását mérték. Kimutatták, hogy már az 5 héten keresztül tartott lóasszisztált pedagógiai foglalkozások is jelentősen emelték a gyermekek remény, és drasztikusan csökkentették a depresszió szintjét. Ha felismerjük az összefüggést az iskoláskorú gyermekeknek a remény és az önbecsülés, a társas interakciók és az iskolai sikerek között, láthatjuk, hogy a lóasszisztált tanulás jelentősége messze túlmutat a depresszió szintjének csökkentésén.





Murphy és munkatársai 2017-ben egyetemista fiataloknak szerveztek állatasszisztált foglalkozásokat lovakkal, ahol a vizsgálat folyamán javult a diákok problémamegoldó képessége, és erősödött bennük az aktív figyelés, a tevékenységek elemzése és a kommunikáció kiépítése.

A lóasszisztált pedagógiai foglalkozások a szülő-gyermek kapcsolat javításában is szerepet kaphatnak. 2011-ben Oroszországban 8 szülő-gyermek párost vont be Lopukhova egy 5 héten keresztül tartó vizsgálatba. A foglalkozás fő célja a bizalom kiépítése a ló irányába, illetve hogy a szülők megfigyelhessék gyermekeiket és saját magukat a foglalkozások során, és felismerjék a rossz viselkedési mintákat, lefordítva saját szülő-gyermek interakcióikra.

A fentiekből kiderül, hogy a lóasszisztált tanulásra (EAL: Equine Assisted Learning) vonatkozó kutatások főként a módszer

pszichológiai hatásait vizsgálják. Viszont az állatasszisztált oktatás egyik fő célja a tanulásbeli fejlődés, és ilyenkor olyan feladatok válnak hangsúlyossá, amelyben az állat segít a gyermeknek pl. a matematikai vagy szövegértési feladatokon keresztül a tantárgy összefüggéseit megérteni. Az általam szervezett csoportos foglalkozások többsége ilyen típusú, az egyéni lóasszisztált pedagógiai foglalkozásokon pedig a képességek fejlesztéséé a főszerep. De nézzük meg, hogy zajlik ez a gyakorlatban!

A lóasszisztált pedagógiai foglalkozás résztvevői úgynevezett „fejlesztő-négyesöbben” dolgoznak, amelynek tagjai (1) gyerek/gyerkek, (2) ló, (3) pedagógus és (4) lovas szakember.

A gyermek vagy a gyermekek életkora az óvodáskortól egészen az egyetemig terjedhet, számuk pedig az egytől egészen az osztálynyi létszámig. (Természetesen a

foglalkozásokon használt módszereknek figyelembe kell venni mind a gyermekek életkorát, mind a résztvevők számát.)

A pedagógus felelős a foglalkozás pedagógiai oldalának megtervezéséért. Meg kell határozni a foglalkozás célját: pl. ismeretátadó tanóra vagy fejlesztő foglalkozás. Ezt figyelembe véve meg kell tervezni a foglalkozás felépítését úgy, hogy illeszkedjen a tanmenethez, nevelési vagy fejlesztési tervhez. El kell végezni az esetleges előzetes felméréseket, vizsgálatokat. Be kell szereznie a foglalkozások levezetéséhez szükséges nyilatkozatokat, engedélyeket. A karámban ő kizárólag a gyermekkel/gyermekkel foglalkozik, instruálja őket, biztosítja az eszközöket, felügyeli a feladatok végrehajtását, vigyáz a gyermekek biztonságára. A ló vezetőjével folyamatosan kommunikál, jelzi, hogy melyik feladattípushoz, mire van szüksége a lótól. De fontos, hogy ő is megfelelően felkészült legyen az állat viselkedését, igényeit, egészségét, valamint a stressz szabályozását tekintve, ezért a pedagógusnak speciális képzésen kell részt vennie, mielőtt a módszert használni kezdené.

A lóasszisztált pedagógiai foglalkozásokon a lovas szakember azért felelős, hogy a lovak alkalmasak legyenek a feladatra, megfelelő kondícióval és kiképzettséggel rendelkezzenek, valamint felszerelésük kifogástalan állapotú legyen. Biztosítani kell, hogy a lovaglásra használt terület jó állapotú és a különböző zavaró tényezőktől mentes legyen. Az ő feladata, hogy a gyermekek (és a pedagógus) figyelmét a biztonsági intézkedésekre felhívja, illetve a lovas szolgáltató hely szabályait betartassa.

A pedagógus és a lovas szakember között folyamatos és gördülékeny kommu-

nikáció szükséges. A döntési helyzetekben a pedagógus által tervezett módszereket a lovas szakember a foglalkozás biztonsága érdekében fölülírhatja. Így a lóasszisztált foglalkozásokon résztvevő pedagógus kompetenciái a gyermekekével együtt folyamatosan fejlődik, hiszen a munkája fokozott empátiát, kreativitást, figyelmet és fegyelmet igényel. Így e módszer kiválóan alkalmas a burnout<sup>17</sup> jelenség kompenzálására, a pedagógus módszertani, lelki és szellemi megújulására.

A foglalkozásokon résztvevő lovaknál elvárás, hogy nyereg alatt mindhárom jármódban mindkét kézre megfelelően dolgozzanak, egyedül és osztályban (amikor több ló, több lovassal egyszerre használja a kijelölt területet) egyaránt. Fontos, hogy engedjék magukat ápolni, tisztítani, nyugodtan álljanak, míg a lóápolás, szerzőmozgás, lóra szállás zajlik. Viseljék el, hogy egyszerre többen is vannak körülötük. A lóval asszisztált pedagógia rendkívül fiatal ága az állatasszisztált tevékenységeknek, még hiányoznak a speciális, csak a területre vonatkozó jogszabályok, így az itt közreműködő lovakra az általános alkalmassági vizsga érvényes.<sup>18</sup>

A lóval asszisztált foglalkozások szinte minden óvoda nevelési tervéhez, és minden iskola tantervéhez hozzáilleszthetők. Ha egy egész éven keresztül megvalósuló csoportos foglalkozássorozatot tarthatunk egy intézményben, akkor már a tervezésnél figyelembe kell venni, hogy vannak olyan témák, melyekhez jobban és vannak olyanok, amikhez nehezkesebben illeszthetők a lovas foglalkozások. És vannak olyanok is, melyeknek feldolgozása a tanteremben sokkal hatékonyabb.



Az időtervezés is nagyon érzékeny része a módszernek. Mivel a lovas foglalkozások lebonyolítása sokkal időigényesebb, mint egy óvodai/tantermi óra megtartása, az órákat célszerű tömbösíteni. Differenciált tanulásszervezési módokat kell előnyben részesíteni, mivel minden gyermek máshogy alkalmazkodik a lovas foglalkozások alatt felmerülő kihívásokhoz.

A foglalkozás tervezésekor a tanulói tevékenységet a balesetveszély minimalizálása érdekében körültekintően, és nagyon alaposan szükséges összeállítani. Minél jobban körülhatárolt a gyermek feladata, annál kevésbé fog olyan tevékenységeket végezni, amit mi nem szeretnénk. A módszer nagyon fontos eleme, hogy ezeken az alkalmakon ne legyen sok „holt idő”, amikor a gyermek csak várakozik, minden gyermeknek tevékenyen részt kell vennie a foglalkozásban.

A foglalkozássorozatot egy bevezető időszaknak kell nyitnia, amikor a gyermekek és az őket kísérő pedagógus (aki nem a foglalkozásvezető!) megtanulhatják a módszerhez szükséges biztonsági előírásokat, megismerhetik a jól körülhatárolt szabályrendszert, és alapvető ismereteket szerezhetnek a lovak viselkedéséről, várható reakcióikról. Megtanulhatják a lovakkal kapcsolatos tevékenységek alapjait, hogy egy bizalmon alapuló kapcsolatot alakíthassanak ki a programban résztvevő összes állattal, a lovas szakemberrel és a foglalkozásvezető pedagógussal. Ezt követik majd a tényleges pedagógiai céljainkat megvalósító foglalkozások.

Az egyéni foglalkozások alatt a résztvevő gyermek képességei, az adottságok kibontakoztatása, illetve kiépítése kerül középpontba. Az egyéni foglalkozások alatt a gyermek szinte az összes feladatot a ló

hátán végzi el, hogy a ló mozgásából eredő multiszenzoros mozgásfejlesztő hatás minél hosszabb ideig érvényesüljön.

Az egyéni fejlesztések megkezdése előtt ajánlott egy anamnézis lap kitöltése. Ebben a gyermekre vonatkozóan adatok vannak a szülés előtti, közbeni és utáni történéseiről, pl. mozgásfejlődéséről, beszédfejlődéséről. Ezután el kell végezni a fejlesztéshez szükségesnek vélt (pedagógiai) felméréseket, esetleg konzultálni a megfelelő szakemberekkel (logopédus, fejlesztőpedagógus, mozgásterapeuta). Ha a gyermek bármilyen(!) egészségügyi problémával küzd, orvosi javaslat szükséges a lovas foglalkozások megkezdése előtt, hiszen vannak olyan diagnózisok, amikor a ló hátán nem fejleszthetők a gyerekek. Ennek eldöntése sohasem pedagógusi kompetencia.

Az előzetes vizsgálatok, tapasztalatok alapján a meghatározott célokat figyelembe véve egyéni fejlesztési tervet kell készíteni a foglalkozáson résztvevő gyermek számára, melyet a folyamat során fontos ellenőrizni, és szükség esetén át kell dolgozni.

#### 4. Tapasztalatok

Az elmúlt évek saját tapasztalatai azt mutatják, hogy a lóasszisztált pedagógia módszere széles körben hatékony. A 3–6 éves korosztálynál hasznos kiegészítője az óvodai nevelésnek. Segít játszva képességeket fejleszteni, és ismereteket szerezni a gyermekeket körülvevő világról. Az idegrendszerileg éretlen gyermekek fejlesztésében fontos szerepet tölt be. Megkönnyíti az óvoda-iskola átmenetet, hiszen az iskolához szükséges készségek megalapozása mellett a módszerhez szükséges egyértel-

mű szabályok fegyelemre és figyelemre, a foglalkozás felépítése pedig türelemre tanítja a gyermekeket.

Az iskolás korosztálynál megtapasztalhatjuk az összes fent felsorolt előnyt, kiegészítve azzal, hogy a gyermekek mozgás közben, játszva, örömmel tanulnak számos tantárgyat. Kutatások bizonyítják, hogy a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha multiszenzoros módon, különböző modalitásokon – hallás, látás, tapintás és mozgásérzékelésen – keresztül történik.<sup>19</sup> A legtöbb diák 10%-át tartja meg annak, amit olvas, 20%-át annak, amit hall, 30%-át annak, amit lát, 50%-át annak, amit lát és hall, és 70%-át annak, amit ki is mond, viszont 90%-a marad meg annak, amit mond és csinál egyszerre.<sup>20</sup> Saját méréseim azt mutatják, hogy a lóasszisztált pedagógiai foglalkozásokon résztvevő gyermekek összes alapkompenciája fejlődött a programok során. Ezt a kijelentésemet a gyermekekkel végzett bemeneti és kimeneti méréseimre alapozom. Minden, a folyamatba bekerülő gyermeknél elvégzek egy elemi mozgásokat és részképességeket vizsgáló felmérést. A vizsgálat Kulcsár Mihályné neuropedagógus által kifejlesztett Komplex Mozgásterápia módszer állapotfelmérő vizsgálatán alapul. (Jómagam is KMT mozgásfejlesztő vagyok.) Ennek részterületeit vizsgálom lóháton, vagy lóval asszisztáltan. Ezek a területek a következők – a saját, általam használt vizsgálat szerint: (1) reprodukáló képesség, (2) szerialitás, (3) térirányok felismerése, (4) szem-kéz koordináció, (5) alak-háttér megkülönböztetés, (6) alak-forma állandóság, (7) gestalt látás, (8) azonoság és különbözőség felismerése, (9) finommozgások, (10) auditív megkülönböztetés,





(11) térérzékelés, térirány, kinesztetikus emlékezet, (12) dominancia, (13) egyensúly, (14) elemi mozgások, (15) kézhasználat, (16) általános tájékozottság, (17) gondolkodás és beszédképesség, (18) memória, (19) átfordítási képesség, (20) szociális érettség. Az egyéni és kis csoportos foglalkozások alkalmával ez lóháton történik, ha nagy csoportos vizsgálatot végzek, akkor pedig lóval asszisztáltan. Az egyéni fejlesztések alkalmával ezt 3 havonta megismétlem, hogy ehhez tudjam igazítani a foglalkozásokon alkalmazott fejlesztési tervet. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a legnagyobb elmaradások a nagymozgások összerendezettségére, a finommozgások kivitelezésére, a beszédképességre és gondolkodásra, illetve a dominancia területén mutatkoznak a 4–8 éves korosztálynál. A kimeneti méréseknél a fejlesztendő területek száma jelentősen csökken. Ez is igazolni

látszik azt az állítást, hogy a részképességek gyengeségének egy része idegrendszeri éretlenségből fakad<sup>21</sup>, és erre hatékony megoldás a lovaglás multiszenzoros mozgásfejlesztő hatása.<sup>22</sup>

Hipotézisem szerint a lóasszisztált pedagógiai foglalkozások a team összes tagjára hatással vannak. Kérdőíves módszerrel vizsgáltam az általam szervezett, és az Oktatási Hivatal által akkreditált pedagógus-továbbképzéseken résztvevő és a módszert aktívan használó pedagógusok kulcskompetenciáinak fejlődését. Szerettem volna megtudni, hogy a módszer aktív használata mellett a pedagógusok személyisége hogyan formálódik. Ennek kiderítésére önreflektív kérdőívet tölttettem ki velük. A vizsgálatban olyan pedagógusok vettek részt, akik vagy 1 vagy 3 év óta alkalmazzák a módszert munkájuk során. A kérdőívet az Oktatási Hivatal által

megfogalmazott pedagóguskompetenciák indikátorlistájának<sup>23</sup> felhasználásával készítettem el. (A felmérésem nem reprezentatív, mivel a végzett pedagógushallgatók száma alacsony.) A tanúsítványt szerzett kollégák 64%-a használja aktívan a módszert pedagógiai munkája során. Az aktív kollégák aránya, akik már 3 éven keresztül gyűjtötték tapasztalataikat a módszerről 29%. Az eredmények szerint mind a nyolc kompetenciaterületen pozitív változásokat jelöltek meg mind az 1, mind a 3 éves tapasztalattal rendelkező pedagógusok. Az értékelés azt mutatja, hogy a lóasszisztált pedagógia szintén egy olyan módszer, amit a gyakorlat által lehet egyre hatékonyabban, magabiztosabban és sikeresebben használni, mivel a már 3 éve a módszerrel dolgozó pedagógusok pontszámai magasabbak voltak az indikátorok 49%-ánál, mint az 1 éve pályán lévő társaiké. Önmagukhoz képest pedig a válaszok 84% pozitív fejlődést mutatott mindkét csoportnál.

A lóasszisztált pedagógiai foglalkozások lovas szakembereinek is jelentősen fejlődnek a kommunikációs és szociális képességei, illetve rengeteg ismeretet szereznek a gyermeki pszichéről, a tanulási képességekről, a gyermekek mozgásállapotának esetleges hiányosságairól és az erre használt speciális gyakorlatokról, illetve a leggyakrabban előforduló tanulási és magatartási problémákról és ezek megoldási javaslatairól. Ezeket az új ismeretek a munkájuk egyébe, „klasszikusabb” területeit is hatékonyabbá teszik.

Így igaznak tűnik az a feltételezés, hogy a lóasszisztált pedagógiai foglalkozások a folyamatban résztvevő összes szereplőre pozitívan hatnak.

## Következtetés

A lóasszisztált pedagógiai foglalkozások során a tudás aktívvá és életszerűvé válik. A gyermekek úgy dolgoznak, hogy nem érzik feladathelyzetben magukat, több sikerélményük van, nem szoronganak, az állat jelenlétének köszönhetően jól motiváltak, és magabiztosabbakká válnak. A foglalkozás folyamán sokkal magasabb a motivációs szintjük a segítő állat, jelen esetben ló jelenlétében, így kedvvel, örömmel vesznek részt a foglalkozásokon, és szívesebben is végeznek feladatokat, melyeket a lóval való játéknak tekintenek.

A lovaglás multiszenzoros fejlesztő hatása miatt fejlődnek képességeik: javul az egyensúlyuk, erősödik az izomzatuk, koordináltabbá válik a mozgásuk, szenzoros integrációjuk fejlődik.

A ló hatással van a gyermek szociális és érzelmi fejlődésére, elősegíti a társas kapcsolatok kialakítását, azok alakulását. A foglalkozások során a gyermek és a ló között kialakuló kölcsönös elfogadás, feltétel nélküli szeretet, egymásra figyelés, együttes játék hozzájárul a biztonságérzet, az önbizalom, az empátia kialakulásához. A gyermek megnyílik a világ felé, kötődés, nyitottság, pozitív attitűdök alakulnak ki.

A természetben, mozgással eltöltött idő megeremti az egyensúlyt a gyermekek aktív és inaktív órái között.

A tanuláshoz kötött pozitív élmények pedig szilárdabb és könnyebben felidézhető tudást biztosítanak. Így azt remélem, hogy e módszer egyre több gyermek életét könnyítheti meg.



## Felhasznált irodalom

- AMBRUS Attila József (szerk.): ZÁVOTI Józsefné: *A fejlesztőpedagógia alapjai*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2023. [https://mek.oszk.hu/24500/24507/html/9\\_lovas\\_terpia\\_llatasszisztlt\\_terpia.html](https://mek.oszk.hu/24500/24507/html/9_lovas_terpia_llatasszisztlt_terpia.html) (Letöltés: 2024.02.24.)
- ANTAL Péter – FORGÓ Sándor: *A pedagógus mesterség IKT alapjai*, Hungarian Online University [http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/forgo/523\\_a\\_dale\\_fle\\_tapasztalati\\_piramis.html](http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/forgo/523_a_dale_fle_tapasztalati_piramis.html) (Letöltés: 2024.03.17.)
- BABOS Edit: Állatasszisztált terápia – Módszertani előtanulmány óvodáskorú gyerekek kutyával történő fejlesztésére, *Alkalmazott Pszichológia* 2013, 13(3):59–81. [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA\\_2013\\_3\\_BABOS.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_3_BABOS.pdf) (Letöltés: 2024.02.24.)
- BOZORI Gabriella: *Lovasterápia – Gondolatok és vázlatok a gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna témaköréből*, Székesfehérvár, Polu Press Kft, 2002.
- BURGON H.: 'Queen of the world' Experiences of 'at-risk' young people participating in equine-assisted learning/therapy, *Journal of Social Work Practice*, 2011, 25.évf. 2. sz. 165–183.
- BURGON, H., GAMMAGE, D. & HEBDEN, J.: Hoofbeats and heartbeats: equine-assisted therapy and learning with young people with psychosocial issues -theory and practice, *Journal of Social Work Practice*, 2018, 32. évf. 1. sz. 3–16.
- FODORNÉ FÖLDI Rita: *Tanulási zavart okozó funkciózavarok differenciál-diagnosztikája, neuropszichológiai eljárások*, Fejlesztő pedagógia, 2005, 16, 1, 5–12.
- FREDERICK, Karen E., HATZ, Julie Ivey & LANNING, Beth: Not Just Horsing Around: The Impact of Equine-Assisted Learning on Levels of Hope and Depression in At-Risk Adolescents, *Community Mental Health Journal*, 2015, 51. évf. 7. sz. 809–817.
- GODDARD BLYTHE, Sally: *Reflexek, tanulás és viselkedés*, Budapest, Medicina, 2006.
- GYARMATHY Éva: Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban. A tanulási zavarok iskolai kérdései, *Új Pedagógiai Szemle*, 67. évfolyam 2017/9–10. sz. 5–20.
- GYARMATHY É.: *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*, Budapest, Lélekben Otthon Kiadó, 2007.
- HATT, P. – NICHOLS, E.: *Links in learning. A manual linking second language learning, literacy and learning disabilities*, MESE: Consulting Ltd., Ontario, 1995.
- HARTJE, Wipke C.: *Lovasterápia*, Mezőgazda Kiadó, 2012.
- KÖBÖL Erika, HEVESI Tímea Mária & TOPÁL József: *Állatasszisztált foglalkozások* [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt\\_foglalkozasV2/13\\_a\\_szenzoros\\_integr cis\\_terpia.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt_foglalkozasV2/13_a_szenzoros_integr cis_terpia.html) (Letöltés: 2024.02.24.)
- KULCSÁR Mihályné: *A tanulás öröm is lehet – Delacato módszere alapján*, Bicske, Magánkiadás, 2014.
- Max-Planck-Gesellschaft: „Learning with all the senses: Movement, images facilitate vocabulary learning” *ScienceDaily*, 5 February 2015. <https://www.sciencedaily.com/releases/2015/02/150205123109.htm> (Letöltés: 2024.03.17.)
- MIHÓK Barbara, PATAKI György, FEKETE Márta, SALLAY Viola, FRANKÓ Luca, MARTOS Tamás & BÁLDI András: *Természet és lelki egészség*, ELKH Ökológiai Kutatóközpont, Vácrátót-Budapest, 2021. [https://ecolres.hu/wpcontent/uploads/2022/05/2021\\_MIHOK\\_es\\_mtsai\\_2021\\_Termeszeti\\_es\\_lelki\\_egeszseg.pdf](https://ecolres.hu/wpcontent/uploads/2022/05/2021_MIHOK_es_mtsai_2021_Termeszeti_es_lelki_egeszseg.pdf) (Letöltés: 2024.02.10.)
- PELYVA Imre Zoltán, KRESÁK Réka, HOFFER Zsuzsa & TÓTH Ákos Levente: *A loasszisztált tanulás (EAL) gyakorlatának bemutatása*, *Fejlesztő Pedagógia* 2020/1–3. 35–41. [https://www.researchgate.net/publication/343055434\\_A\\_loasszisztalt\\_tanulas\\_EAL\\_gyakorlatanak\\_bemutatasa](https://www.researchgate.net/publication/343055434_A_loasszisztalt_tanulas_EAL_gyakorlatanak_bemutatasa) (Letöltés: 2024.02.24.)
- PERKINS, B.L.: A Pilot Study Assessing the Effectiveness of Equine- Assisted Learning with Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2018, 13. évf. 3. sz. 298–305.
- TAKÁCS István: *Állatasszisztált pedagógia és terápia*, Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2015, 10–11. file:///C:/Users/szarn/OneDrive/Cikkek/allatasszisztalt\_pedagogia\_es\_terapia-1.pdf (Letöltés: 2023.12.28.)

<sup>1</sup> Gyarmathy Éva: Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban. A tanulási zavarokiskolai kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 67. évfolyam 2017/9–10, 5–20.

<sup>2</sup> Uo.

<sup>3</sup> Takács István: *Állatasszisztált pedagógia és terápia*, Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Magyarország 2015, 10–11. file:///C:/Users/szarn/OneDrive/Cikkek/allatasszisztalt\_pedagogia\_es\_terapia-1.pdf (Letöltés 2023.12.28.)

<sup>4</sup> Babos Edit: Állatasszisztált terápia – Módszertani előtanulmány óvodáskorú gyerekek kutyával történő fejlesztésére, *Alkalmazott Pszichológia* 2013, 13 (3):59–81. [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA\\_2013\\_3\\_BABOS.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_3_BABOS.pdf) (Letöltés: 2024.02.24.) [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA\\_2013\\_3\\_BABOS.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_3_BABOS.pdf) (Letöltés: 2024.02.24.)

<sup>5</sup> Köböl Erika, Hevesi Tímea Mária & Topál József: *Állatasszisztált foglalkozások* [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt\\_foglalkozasV2/13\\_a\\_szenzoros\\_integr cis\\_terpia.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt_foglalkozasV2/13_a_szenzoros_integr cis_terpia.html) (Letöltés: 2024.02.24.)

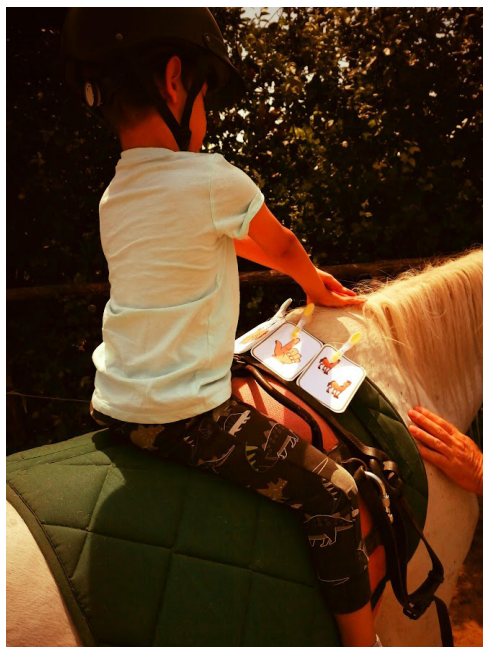
<sup>6</sup> Fredereck, Karen E., Hatz, Julie Ivey & Lanning, Beth: Not Just Horsing Around: The Impact of Equine-Assisted Learning on Levels of Hope and Depression in At-Risk Adolescents, *Community Mental Health Journal*, 2015, 51. évf. 7. sz. 809–817.

<sup>7</sup> Perkins, B.L.: A Pilot Study Assessing the Effectiveness of Equine- Assisted Learning with Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2018, 13. évf. 3. sz. 298–305.

<sup>8</sup> United Nations Children’s Fund, az ENSZ Gyermekalapja

<sup>9</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet

- <sup>10</sup> Hartje Wipke C.: *Lovasterápia*, Mezőgazda Kiadó, 2012.
- <sup>11</sup> A jármód, a ló mozgása közben, a végtagok mozdításának sorrendjét a lábsorrendet jelöli. A három leggyakrabban emlegetett jármód: lépés, ügetés, vágta. A többről részletesebben: <https://lovas-akademia.webnode.hu/news/jarmodok/> (Letöltés: 2024.04.10.)
- <sup>12</sup> Bozori Gabriella: *Lovasterápia – Gondolatok és vázlatok a gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna témaköréből*, Székesfehérvár, Polu Press Kft, 2002.
- <sup>13</sup> Mihók Barbara, Pataki György, Fekete Márta, Sallay Viola, Frankó Luca, Martos Tamás & Báldi András: *Természet és lelki egészség*, ELKH Ökológiai Kutatóközpont, Vácrátót-Budapest, 2021. [https://ecolres.hu/wpcontent/uploads/2022/05/2021\\_MIHOK\\_es\\_mtsai\\_2021\\_Termeszeti\\_es\\_lelki\\_egeszseg.pdf](https://ecolres.hu/wpcontent/uploads/2022/05/2021_MIHOK_es_mtsai_2021_Termeszeti_es_lelki_egeszseg.pdf) (Letöltés: 2024.02.10.)
- <sup>14</sup> Burgon, H., Gammage, D. & Hebden, J.: Hoofbeats and heartbeats: equine-assisted therapy and learning with young people with psychosocial issues -theory and practice, *Journal of Social Work Practice*, 2018, 32. évf. 1. sz. 3–16.
- <sup>15</sup> Burghon H. (2011): 'Queen of the world' Experiences of 'at-risk' young people participating in equine-assisted learning/therapy. *Journal of Social Work Practice*, 25.évf.2. sz. 165-183.; Burgon H., Gammage D. & Hebden, J.: Hoofbeats and heartbeats: 3–16.
- <sup>16</sup> Frederick, Karen E., Hatz, Julie Ivey & Lanning, Beth: Not Just Horsing Around: The Impact of Equine-Assisted Learning on Levels of Hope and Depression in At-Risk Adolescents, *Community Mental Health Journal*, 2015, 51. évf. 7. sz. 809–817
- <sup>17</sup> A burnout, vagyis kiegészi szindróma egy olyan speciális munkahelyi ártalom orvosi elnevezése, amely vezető tünete a fizikai-érzelmi-mentális kimerülés.
- <sup>18</sup> 14/2008 (XII.20.) ÖM rendelet a lovas szolgáltató tevékenységről
- <sup>19</sup> Hatt, P.– Nichols, E.: *Links in learning. A manual linking second language learning, literacy and learning disabilities*, MESE: Consulting Ltd., Ontario, 1995; Gyarmathy É.: *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*, Budapest, Lélekben Otthon Kiadó, 2007; Max-Planck-Gesellschaft: „Learning with all the senses: Movement, images facilitate vocabulary learning” *ScienceDaily*, 5 February 2015. <https://www.sciencedaily.com/releases/2015/02/150205123109.htm> (Letöltés: 2024.03.17.)
- <sup>20</sup> Antal Péter – Forgó Sándor: *A pedagógus mesterség IKT alapjai*. Hungarian Online University [http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/forgo/523\\_a\\_dale\\_file\\_tapasztalati\\_piramis.html](http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/forgo/523_a_dale_file_tapasztalati_piramis.html) (Letöltés: 2024.03.17.)
- <sup>21</sup> Fodoriné Földi Rita: *Tanulási zavart okozó funkciózavarok differenciál-diagnosztikája, neuropszichológiai eljárások*, Fejlesztő pedagógia, 2005. 16, 1, 5–12.; Goddard Blythe, Sally: *Reflexek, tanulás és viselkedés*, Budapest, Medicina, 2006.
- <sup>22</sup> Bozori Gabriella: *Lovasterápia*, Székesfehérvár, Polu Press Kft, 2002.
- <sup>23</sup> Oktatási Hivatal: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag hatodik, módosított változata 98–106. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszereben\\_6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf) (Letöltés: 2024.03.17)





KÉRI ZOLTÁNNÉ

# Képességfejlesztés az óvodában

– Online és offline eszközök módszertani ajánlása<sup>1</sup>

## 1. Bevezetés – A gyermekek kapcsolata a digitális technológiával

*„Már az óvodában megtanultam mindent, amit tudni érdemes. Azt, hogy hogyan éljek, mit tegyek, mind az óvodában tanultam meg. Az egyetlen a bölcsesség nem volt különösebb érték, az óvodában azonban annál inkább. Íme, amit ott tanultam: Ossz meg mindent másokkal! Ne csalj a játékban! Ne bántsd a másikat! Mindent oda tegyél vissza, ahonnan elvetted! Rakj rendet magad után! Ne vedd el a másét! Kérj bocsánatot, ha valakinek fájdalmat okoztál! Evés előtt moss kezet! Húzd le a vécét! A frissen sült sütemény és a hideg tej tápláló. Élj mértékkel! Mindennap tanulj, gondolkodj, rajzolj, fess, énekelj, táncolj, játssz és dolgozz egy keveset! Délutánonként szundíts egyet! A nagyvilágban óvatosan közlekedj, fogd meg a társad kezét és ne szakadjatok el egymástól! Ismerd fel a csodát!”<sup>2</sup>*

A személyi számítógépek 70-es évekbeli megjelenése óta eltelt 50 év alatt jelentékeny mértékben fejlődött a technológia, melynek hatására a hétköznapi emberek által elérhető infokommunikációs eszközök használati szokásai is megváltoztak.

Az elsősorban szórakoztató célra használt PC-ket a világon mindenhol lassanként felváltották a zsebekben elérő mobilkommunikációs készülékek. A web 1.0 informatív platformokat a web 2.0, tartalomgyártásra összpontosító, közösségi média elemeit felhasználó oldalak és applikációk váltották fel. Az első mobilapplikációk megjelenése óta eltelt közel 15 év alatt a társadalom internethasználati és médiafogyasztási szokásai jelentős mértékben megváltoztak. A KSH kutatási adatai szerint 2021-ben a magyar lakosság 92,8%-a csaknem minden nap használja az internetet, míg ez az adat 2006-ban 60,3% volt.<sup>3</sup>

Az otthonokban mára szinte elengedhetetlen valamely típusú információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszköz. A hazai óvodáknál azonban már más a helyzet. Az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI) 2018/2019-es nevelési évre szóló köznevelési jelentéséből láthatjuk, hogy a magyarországi óvodák (4600 db) 60%-a rendelkezik számítógéppel, s ezen számítógépek 98%-a rendelkezik internet elérhetőséggel is. Az ezen intézményekben dolgozó közel 31000 óvodapedagógus alig 5%-a használja az IKT nyújtotta lehetőségeket oktatási célra.<sup>4</sup> A pandémia óta

újabb statisztika nem készült, de az előző nevelési éveket figyelembe véve az óvodák felszereltsége és az óvodapedagógusok eszközhasználati szokásai valószínűsíthetően pozitív irányban fejlődött az elmúlt két nevelési év során.

2018-ban egy digitális honfoglalókról szóló kutatás koragyermekkorai (0–3 év) életszakaszban vizsgálta az eszközhasználatot. Az eredmények alapján a kisgyermekek 40%-a nagyon korán, 1,5 éves kora előtt kezdett el digitális eszközöket használni. A szülői kérdőíves felmérések során az is kiderült, hogy ezek a bölcsődés korú gyermekek többnyire felnőtt felügyelet nélkül kezelik az okoseszközt. A kutatás alapján kiderült, hogy a kicsik 90%-a képes egyedül interakcióba lépni az eszközzel. A szülőkkel folytatott interjúkból megállapítható, hogy csupán 10%-uk használja az infokommunikációs eszközöket kizárólag oktatási céljal. Az interneten barangoló gyermekek szülei kevesebb, mint 20%-os arányban telepítettek valamilyen gyermeket védő programot.<sup>5</sup> A mai világban a gyerekeket már születésük óta körülveszi a technológia, így a kicsik egyre korábban éreznek arra igényt, hogy saját eszközt birtokolhassanak. Ahogy a brit kutatásból is láthattuk, tízből öt óvodás korú gyermek rendelkezik saját telefontal, tablettel vagy laptoppal.<sup>6</sup> Az eszközhasználathoz elsősorban a szülőknek szükséges szabályokat alkotni, melyet következetesen be is kell tartatniuk gyermekükkel. Tóth úgy fogalmaz: „*Mindig együtt használjuk az okoseszközöket a gyerekekkel, soha ne hagyjuk egyedül barangolni a digitális világban! A digitális világ felfedezése szük időkeretek között történjen!*”<sup>7</sup>

## 2. IKT-eszközök hatása az óvodás korosztályra

A gyermeki képességfejlesztés elsődleges színtere a játék. A gyermeki szabadjáték az önálló tapasztalatszerzésen, a kreativitás kiélésén alapul. A gyermek az óvodában a tevékenységeket kötetlenül, óvodapedagógusi és csoporttársi motiváció hatására végzi el. A játékidőben előforduló, pedagógus által tudatosan, differenciáltan, projekt témának megfelelően megtervezett tevékenységeket önkéntelen tanulásnak nevezzük.<sup>8</sup> A gyermeki játéknak nagy szerepe van a feszültségoldás mellett a mozgásfejlesztésben, értelmi képességek fejlesztésében, kreativitásban és együttműködésben. Valamint a játék a társas kapcsolatok kialakításán keresztül a viselkedési szabályok megtanulásának és alkalmazásának a színtere.<sup>9</sup> Az óvodában a játék szerepét nem veheti át egyik digitális eszköz sem, pedagógusként viszont a digitális eszközök és az internet segítségünkre lehet – a gyerekek életkori sajátosságait szem előtt tartva – a megfelelő játékok alkotásában.

Az óvodai nevelés során a gyerekek képességfejlesztéséhez a kognitív képességek fejlettségének állapotát kell figyelembe vennie az óvodapedagógusnak. A kognitív képességeket két nagy csoportra, közvetlen és közvetett megismerő folyamatokra bonthatjuk. A közvetlen csoporthoz tartozik az érzékelés, észlelés, figyelem képessége. A közvetett csoportba pedig az emlékezés, képzelet, gondolkodás képessége.<sup>10</sup> Óvodáskorú gyermekek esetében a gyermek kognitív képességeinek vizsgálatával állapítható meg pszichológiai és szociológiai fejlettsége. Az óvodapedagógus a

mindennapi foglalkozásokon túl például a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER), Meeting Street School Screening Test (MSSST) vagy a Sindelar-féle kognitív felmérés segítségével állapíthatja meg a gyermeki fejlettséget.<sup>11</sup>

Az IKT-eszközök ezen kognitív képességek fejlődésére való pozitív és negatív hatását évtizedek óta, az első otthonokban is használható számítógépek megjelenések idejétől vizsgálják. Kutatók már a kilencvenes években is megállapították, hogy a gyermekek a számítógép által olyan interakciókba is kerülhetnek, amelyek a való életben nem lehetségesek.<sup>12</sup> Haugland megállapította, hogy azok a 3–4 éves gyermekek, akik az osztályteremben számítógéppel segített tanítás-tanulásban vettek részt, szignifikánsan nagyobb mértékben fejlődtek verbális és nonverbális készségeikben valamint nagyobb mértékben fejlődött absztrakciós és fogalmi készségük, mint a hagyományos oktatásban résztvevő csoporttársaiknak.<sup>13</sup> Kutatások már akkor bizonyították, hogy a gyerekek ugyanolyan magabiztossággal fognak a számítógép megismeréséhez, mint bármely más, óvodában található új eszközhöz. Az egér használatára úgy tekintettek, mint a többi, finommotorikai fejlesztést elősegítő eszközre.<sup>14</sup>

Az elmúlt 30 évben azonban hatalmas változásokon ment keresztül az információs társadalom, mely kihatással volt a kutatási alanyokra és a kutatási módszerekre is. A korábbi évekhez képest, több nyilvántartott fejlődési rendellenességgel rendelkező gyermek jár a köznevelés intézményeibe. A 2018/2019-es nevelési évben a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek száma 9866 fő volt, addig a 2019/2020-as tanévre már

10310 SNI gyermek volt óvodás. Ez 4,5%-os növekedést jelent az előző tanévhez képest.<sup>15</sup> A következő tanévre az óvodás gyermekek száma 8000 fővel csökkent, az SNI-s gyermekek így is az óvodások 3%-át tették ki (9690 fő)<sup>16</sup>. Ennek alapján elmondható, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya növekvő tendenciát mutat. Ez azon gyerekek száma, akik a Pedagógiai Szakszolgálat vizsgálata alapján sajátos nevelési igényű gyermeknek számítanak, ám ide nem tartoznak bele azok a BTMN-es (beilleszkedési, magatartási, tanulási zavar) gyerekek, akik szintén szakszolgálati segítségre szorulnak. A társadalom megítélése szerint azért van egyre több plusz segítséget, fejlesztést igénylő gyermek, mert a televízió és a számítógép folyamatos használata mellett a gyermekek kognitív képességei nem tudnak megfelelően fejlődni. Ezt bizonyítja az Európai Bizottság 0–8 éves gyermekek kutatásában megemlített 3 éves máltai kisfiú, akinél súlyos beszédfejlődési zavar alakult ki a „bébiszitternek” használt okoseszközök miatt.<sup>17</sup> Ugyanezen átfogó európai kutatás ugyanakkor azt is megjegyezte, hogy Norvégiában, ahol a gyerekek már az óvodától kezdve IKT-eszközökkel támogatott tanulásban részesülnek, nem jeleztek pszichológiai vagy kognitív fejlődési zavart a megkérdezettek.<sup>18</sup>

A játékok pozitív és negatív hatásairól az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) hivatalos tanulmányában olvashatunk. Az online játékok a folyamatos jutalmazási rendszerükkel olyan agyi impulzusokat generálnak, mely később játékfüggőséghez vezethetnek. A tanulmány megjegyzi, hogy az online játékok negatív oldaláról sokat lehet olvasni, de



kevesen vizsgálták az online oktatójátékok gyerekekre való hatását. Az ügyességi játékok fejlesztik a gyerekek térbeli és síkbeli tájékozódását, melyek később hatással lesznek a matematikai, mérnöki képességek kialakításában. Az olyan problémamegoldó készségeket igénylő játékok, mint a Tetris, fejlesztik a gyerekek vizuális, térbeli és síkbeli tájékozódását. Az akciójátékok pedig a motoroskészségek reakcióidejét fejlesztetik, hatással van a vizuális-térbeli készségek fejlődésére és a figyelem-fegyelem készségek fejlődésére is. Fontos kiemelni, hogy a tanulmány azt is hangsúlyozza, hogy a videójátékok aktív használata fejleszti azon készségeket, melyek a tudományos, mérnöki, algoritmikus, matematikai gondolkodás, vagyis a STEM (science, technology, engineering, mathematics) tudományágak során használhatók a jövőben. Fontos azonban megjegyezni, hogy a digitális eszközök segítségével akkor hatékony ezen STEM készségek fejlesztése, ha a gyermek a hagyományos játékeszközök segítségével már találkozott az adott problémával. Hagyományos fejlesztőjátékok digitális kontextusba helyezése fejleszti az agy azon területét, mely a vizuális szóalakért felelős. Ez az a terület, mely felelős a szavak és betűk képi azonosításáért. Az olyan „oktató” játékok, mint például a matematika és a graféma-fonéma levelezés, befolyásolhatják a vizuális szóforma terület érettségét.<sup>19</sup> Ezen kutatások azonban jelenleg is folynak, a szakirodalom folyamatosan bővül a témával kapcsolatosan. A gyermekeket körülvevő impulzív, digitális világában meg kell találnunk az egészséges egyensúlyt, hogy a játék továbbra is céltudatos, fejlesztő hatással bírjon számukra.

## 2.1 Az IKT-eszközök használatának előnyei és hátrányai a tanítás-tanulási folyamatokban

A számítógép és a televízió után azonban a 2010-es években megjelentek a hordozható, kisebb-nagyobb képernyővel ellátott érintőképernyős telefonok és tabletek, melyekkel a gyerekek mindenhol találkozhatnak. Jelen van az iskolában, a közlekedési eszközön és az otthonukban is, hiszen a szülők nagy része már a zsebében hordja ezeket az eszközöket. Az ELTE Alfa Generáció Labor kutatói ezeknek az eszközöknek az óvodások kognitív képességeire és szociális képességeire gyakorolt hatásait kutatták 2020-ban. A figyelem vizsgálatok megállapították, hogy az ÉKM-et (érintőképernyős mobil eszközök) használó gyermekek esetében csak a megosztott figyelmi feladatokban mutatkozó reakcióidő volt alacsonyabb, mint az ÉKM-et nem használó gyermekeké. A feladatot ugyanannyi hibával teljesítette mind a két csoport.

Megállapítható – a kutatás alátámasztja –, hogy azok a gyerekek, akik ÉKM-et használnak, jobbak a szelektív figyelmet igénylő feladatokban, mint a megosztott figyelmi működést követelő feladatok esetében. ÉKM-en játszható játékok fejlesztik a figyelemmegosztás képességét már gyerekekénél is.<sup>20</sup> Egyre több adat utal arra, hogy a különböző digitális tartalmak közti oda-vissza váltogatás megterheli a felhasználó figyelmét, és felületes feldolgozáshoz, valamint az irreleváns ingerek kiszűrésének gyengüléséhez vezet.<sup>21</sup> „A lokális-globális fókusz kapcsán mindkét kutatásban azt tapasztalták, hogy a megosztott figyelmi helyzetben az ÉKM-et nem használó és a kísérlet során hagyományos játékkal játszó gyerekek a

globális ingerekre reagáltak gyorsabban/pon-  
tosabban; míg a rendszeres ÉKM-használó  
és a kísérlet során digitális játékkal játszó  
gyerekek a lokális ingereknél mutattak jobb  
teljesítményt. A figyelmi fókusz szándékos  
irányításával képesek ugyanúgy feldolgozni  
a globális ingereket, mint az ÉKM-et nem  
használó/digitális játékokkal nem játszó gye-  
rekek. Ez az eltérés azt jelenti, hogy figyelmi  
képességeik másként működnek, ami fontos  
információ lehet a pedagógusok számára,  
mert elképzelhető, hogy ezek a gyerekek más  
típusú feladatbemutatót igényelnek.”<sup>22</sup>

A társas készségek vizsgálata során be-  
igazolódott, hogy az ÉKM-használó gye-  
rekek tudatelméleti készségei gyengébbek  
voltak az ilyen eszközöket nem használó  
társaikhoz képest. Az érzelemfelismerés  
terén nem találtak különbséget az ÉKM-  
használó és nem használó gyerekek között.  
A kutatók ezáltal feltételezik, hogy a meg-  
felelő mennyiségű és minőségű társas inger  
hiánya nagyobb hatással van a tudatelmé-  
leti készségek fejlődésére, és kevésbé érinti  
az érzelem felismeréssel kapcsolatos elme  
folyamatokat.<sup>23</sup>

Az ELTE Diagnosztika és Terápia Kivá-  
lósági Program keretén belül működő Alfa  
Generáció Labor jelenleg is kutatásokat foly-  
tat arról, hogy a 0–8 éves gyermekek milyen  
digitális szokásokkal rendelkeznek, s ezek  
hogyan hatnak kognitívan rájuk. ADHD  
specifikus kutatásuk pedig a figyelmi mű-  
ködésen túl a mozgásos fejlődésre hatással  
lévő fejlődési zavarok és a koragyermekkori  
digitális platform használatát vizsgálja. Alfi  
névre keresztelt fejlesztő applikációjukkal  
olyan alternatívát szeretnének létrehozni a  
fiatal mobilhasználóknak, mely kompenzál-  
ja a digitális világ negatív hatásait.<sup>24</sup>

### 3. Képességfejlesztés az óvodában digitális eszközök és alkalmazások segítségével

Óvodapedagógusként az IKT-eszközökkel  
olyan képességeket és készségeket tudunk  
fejleszteni a gyermekeknél, melyet a ha-  
gyományos játékok természete miatt nem  
tudunk lehetővé tenni. „Az interaktivitás  
többszörös tudás birtokába juttatja őket,  
amik a digitális eszközök segítségével lét-  
rejöhetnek az óvodapedagógus-gyermek,  
gyermek-gyermek, gyermek-digitális tudás-  
tartalom között. Egy-egy nevelési-tanulási  
helyzetben a jövőre nézve olyan készségek  
és képességek bontakoznak ki már a kisgyer-  
mekkorban, mint a problémamegoldó ké-  
pesség, kritikus gondolkodás, lényegkiemelő,  
rendszerző képesség vagy a tudásépítés, a  
valós problémák megoldása.”<sup>25</sup> Figyelünk  
kell azonban arra is, hogy az IKT-eszközzel  
támogatott tanítás-tanulás ne váltsa fel a  
hagyományos, gyermeki játékot. A digi-  
tális eszközök kiegészítő segítséget nyúj-  
thatnak a differenciált tanulásban, fejlesz-  
tésben.

Az OECD ajánlást figyelembe véve pedig  
szem előtt kell tartani, hogy 18 hó és 5 év  
közötti gyermekek esetében a képernyőidő  
az otthoni használattal együtt ne haladja  
meg az 1 órás időintervallumot.<sup>26</sup> Mielőtt  
a csoportszobában megjelenne az eszköz,  
érdemes a gyerekekkel közösen ábeszél-  
ni a saját eszközhasználati szokásaikat is, ille-  
ve érdeklődni arról, hogy otthoni környe-  
zetben milyen szabályrendszer tartozik az  
online térben való tartózkodásukhoz.

A csoportban mi is könnyen elkészít-  
hetjük a saját szabályrendszerünket. Az  
óvoda korosztálynak a legmegfelelőbb

megjelenítési szempont a színes piktogramokkal ellátott infografika. A canva.com oldalon több, ingyenesen használható grafikai megjelenítést is találhatunk, melyet a saját csoportunkban is kihelyezhetünk. A kisgyermekkorú internethasználatot a szülővel közösen a pedagógus is alakítja.

A szülők edukálásának érdekében a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) segédanyagot dolgozott ki „Van eszköz a kezében – Útmutató a digitális szülői felügyelethez” címmel. A segédanyag videós útmutatóval kalauzolja el az érdeklődő anyukákat és apukákat az eszközhasználati szabályozások beállításában.<sup>27</sup> Ahhoz, hogy a gyermek önállóan, biztonságosan tudja használni az internet és a digitális eszközök nyújtotta lehetőségeket, mind a szülőnek, mind a pedagógusnak példamutató tevékenységgel kell a gyermekeket az online térben terelni. Az infokommunikációs eszközök az információs társadalmat kellene, hogy szolgálják, ezért alkalmazásuk messze nem merülhet ki a televíziókészülék kiváltásában.

#### 4. Módszertani sajátosságok, technikai ajánlások

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, vagyis az Alapprogram az óvodai élet tevékenységformáit az alábbiakban határozza meg:

1. Játék
2. Verselés, mesélés
3. Ének, zene, énekes játék, gyermektánc
4. Rajzolás, festés, mintázás, kézimunka
5. Mozgás
6. A külső világ tevékeny megismerése

7. Munka jellegű tevékenységek

8. A tevékenységben megvalósuló tanulás.<sup>28</sup>

A felsorolt tevékenységek közül szinte minden tevékenységhez társíthatjuk a digitális eszközök nyújtotta fejlesztési lehetőségeket.

#### 4.1 Verselés-mesélés foglalkozás

Az ÓNOAP-ból tudhatjuk, hogy a mese a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője. A mese – képi és konkrét formában, esetlegesen a bábozás és dramatizálás eszközeivel – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges és megfelelő viselkedésformákat.<sup>29</sup> Az irodalmi élménynyújtás, az óvodai anyanyelvi nevelés elengedhetetlen része, a beszéd és a kommunikációs nevelés alapvető eszköze. Segítségével a gyermek empátiás képességei, fantáziája, emlékezete, kifejezőkészsége fejlődik. A mese szerepet játszik az idő- és térszemlélet kialakulásában, új fogalmak elsajátításában, ezáltal gazdagítja a gyermeki személyiséget.<sup>30</sup> Verselés-mesélés foglalkozások alkalmával tapasztalható:

- fonológiai fejlődés: beszédhang észlelés, érzékelés, reprodukálás, hangkapcsolatok kialakulása, szótagazonosítás
- grammatikai fejlődés: morféma-össze- kapcsolása, nyelvtani eszközök használata
- szemantikai fejlődés: szókincsnövekedés, nyelvjárások megismerése, rokon értelmű szavak használata, hangulatfestő és hangutánzó szavak használata
- pragmatikai fejlődés: a tanultak alkalmazása a hétköznapi életben.<sup>31</sup>

Az irodalmi mű feldolgozásának fokozatait figyelembe véve a tanórába beépíthetjük a modern technológiai eszközökkel (laptop, tablet, projektor) való irodalmi feldolgozást is.

A mese hallgatásához ajánlott honlapok:

- <https://www.youtube.com/>
- <https://egyszervolt.hu/>
- <http://meseskonyv.hu/index.html>
- <https://meskete.hu/hangosmesek>

A mesét digitális alkalmazások segítségével is feldolgozhatjuk. Amennyiben az irodalmi élménynyújtás online keretek között történt, törekedjünk arra, hogy a mese feldolgozása játékosan, „offline” történjen, hiszen az IKT-eszközök minden esetben az óvodai tevékenységek kiegészítője kell, hogy legyen. Az óvodapedagógus személye és motivációs eszközei nem szorulhatnak háttérbe a technológia miatt.

Mese feldolgozásához ajánlott web 2.0 alkalmazások és eszközök:

- <https://genial.ly/> – A Genially egy web 2.0 típusú online, számítógépről és okos eszközről is elérhető program, melynek segítségével interaktív játékokat, szabaduló szobákat, infografikákat és prezentációkat készíthetünk. A közös tudásmegosztást biztosítva az elkészített feladatokat sablon formájában is átadhatjuk a kollégáknak.
- <https://learningapps.org/> – A Learning apps egy multimédiás feladatkészítő online alkalmazás, melynek segítségével gyakorló sorokat és feladatokat hozhatunk létre sablonok segítségével. A mappákba rendezhető feladatokat online bárki számára elérhetővé is tehetjük.

- <https://wordwall.net/> – A Wordwall – hasonlóan a Learning apps-hoz –, interaktív, sablonokat használó feladatkészítő program. Az alkalmazás sajátossága, hogy az elkészült feladatlapokat akár pdf formában is letölthetjük. Itt is lehetőség van a kollégákkal való megosztásra.
- <https://www.canva.com/> – Az ingyenes grafikai képszerkesztő oldalon az ingyenes képek és rajzok segítségével a mondókákhoz hívókártyákat, a mesékhez pedig jelenetkártyákat gyárthatunk. Így az interaktív játékokhoz saját grafikai elemeket készíthetünk, melyeket jogtisztán felhasználhatunk a munkánk során.

A verstanulás, valamint a mondókák elsajátítása az óvodás korosztály számára elsősorban ismétlésen és utánzás alapján valósul meg. A vers sikeres elsajátításhoz gyermeki motivációra, belső késztetésre és önkéntelen figyelemre van szükség.<sup>32</sup> Digitális, motiváló eszköz lehet a tanulást segítő robotok közül a Pet-bits robot, mely egyik funkcióját felhasználva a gyermek „beszélgethet” a robottal. Az eszköz tetején található gomb megnyomásával rövid szövegeket oszthatunk meg az állatkával, melyeket visszamond. A belső memóriáját felhasználva további, bekapcsolt állapotában egy darab tapssal bármikor előhívható a hozzá tartozó applikációban rögzített monológ, jelen esetben mondóka vagy vers. A Pet-bits robot továbbá kielégítheti a gyermeki versalkotási vágyát, szabad önkifejezését, kommunikációs igényeit, ugyanis a gyerekek szívesen „beszélgetnek” emberek kívül más tárgyakkal, akár a plüss állatokkal is. A beszélő plüssállatok azonban nem a digitalizáció szülöttei, ugyanis

a 80-as és 90-es években is már elérhetőek voltak olyan játékok, melyek hangszóróval és mikrofonnal voltak ellátva, s ugyanazt a funkciót tudták betölteni, mint újgenerációs társaik.

#### 4.2 Ének-zene, énekes játék, gyermektánc foglalkozás

Az óvodai zenei nevelés komplex fejlesztési, nevelési területek összessége. Az óvodában megjelenő összes műveltségi területhez szorosán kapcsolódik. Megjelenik benne az:

- az anyanyelvi nevelés (mondókák, rímek, beszédészlelés, beszédérzékelés)
- matematikai nevelés (kör alakítás, páros és mikrocsoportos összehangolt mozgás, térirányok felfedezése, logikai készségek fejlesztése a zenei hangok leképezése által)
- környezeti nevelés (évszakhoz, állatokhoz, természeti jelenségekhez kapcsolódó mondókák és dalok)
- testnevelés (néptánc lépések, mozgásos, szenzoros, utánzásra alapuló énekes játékok).

A játékba ágyazott tanulás meghatározó eleme az ének és a zene. Bárminemű tevékenységben elengedhetetlenül, spontán megjelenő gyermeki tevékenység. Az ének-zene foglalkozások elsődleges célja a gyerekekkel megkedveltetni a spontán éneklést, a dúdolgatást és a zenehallgatást. A foglalkozás fejleszti a gyermek értelmét, gondolkodását, emlékezetét, képzeletét, alkotókedvét, akaratát, vagyis a személyiségjegyek összességét.<sup>33</sup>

A digitális technika eszközeivel –ahogyan az irodalmi élménynyújtás is megvalósulhat – hangulatfestő, motiváló hatást

érhetünk el a gyerekeknel. Zenehallgatásra kiválóan használható weboldalak:

- <https://www.youtube.com> – például Gryllus Vilmos gyermekdalgyűjteménye: <https://bit.ly/3sjNhvD>
- <https://spotify.com> – például Halász Judit Csiribiri lemeze: <https://spoti.fi/3TpdVzi>
- [https://soundcloud.com/\\_](https://soundcloud.com/_) – például az Apáczai Kiadó népdalgyűjteménye: <https://on.soundcloud.com/KrKEt>
- <https://www.apple.com/hu/itunes/> – például Bagdi Bella boldogságpedagógiai dalai: <https://apple.co/3U2KhzR>

Az IKT-eszközök segítséget nyújthatnak a zenei fogalompárok megértéséhez és elsajátításához, a hangszínek felismeréséhez, dal- és hangfelismeréshez, valamint a ritmusmotívumok felismeréséhez és kialakításához.

Ének-zenei nevelés során használható web 2.0 alkalmazások:

- <https://wordwall.net/> – Hívóképekkel ellátott játékokat készíthetünk vele.
- <https://genial.ly/> – Interaktív online hangszerkesztéséket is használható a platform.
- <https://bouncyballs.org/> – A honlap megnyitása után az eszközünk érzékelteti fogja a kívülről hallott hangot, s a gyerekek számára vizuálisan megnyerő színes labdák azonnal mozogni kezdenek. Minél magasabba pattan a labda, a beérkező hang annál hangosabb. A labdák kinézetének és méretének változtatásával, valamint a hangérzékelő szenzitivitásának megjelölésével változatossá lehet tenni a programot.
- <https://www.youtube.com> – Játékos táncmozgásokat tartalmazó videókat is talál-



hatunk, melyek a ritmusos mozgás gyakorlásához, az eszközzel (sál, kendő) való táncmozgások gyakorlásához kiválóan felhasználhatók a mindennapok során.

- Power Point, Google Diák, Canva, Prezi – Vizuális feladatadás, hívókártyák elkészítéséhez használható programok.

### 4.3 Rajzolás, festés, mintázás, kézimunka foglalkozás

*A vizuális nevelés az óvodában* című kötetben a szerzők a következőképpen fogalmazzák meg eme foglalkozások lényegét: „...összetett, sokszínű nevelési terület, amely magában foglalja a látásnevelést, képalakítást, a plasztikai munkát, az építést, a környezetalakítást és a műalkotásokkal való találkozásokat. Mindezeket sokoldalú megfigyelésekre, élményekre alapozva bontakoztatja ki”<sup>34</sup>.

Az óvodai nevelésben az alábbi vizuális képalkotási formákat fejlesztik az óvodapedagógusok:

- képalakítás, rajz
- plasztikai alakítás
- építő-konstruáló tevékenység.

A rajzolás, festés, mintázás, kézimunka foglalkozásokon belül azonban komplex megismerő folyamat is zajlik. Az alkotás során az óvodás gyermek tapasztalatot szerez az őt körülvevő világról, ezáltal megjelenik az elemi általánosítás gondolata. Egy projekt feldolgozása közben a vizuális asztalnál megjelenő plusz tevékenységgel (éneklés, mondókázás) sokszínűvé tehetjük a megismerés folyamatát.

Mindezek mellett a digitális eszközökön való képalkotás és kreativitás fejlesztése új teret ad a gyakorlásra. Egy új munkaterület

megjelenésével a gyermekek motivációját nagyban növelhetjük az önálló tevékenység során.

A digitális képalkotáshoz elsősorban tabletet vagy nagyobb érintőképernyős eszközt, akár digitális táblát is használhatunk. A képernyő méretezése az egyszerűbb kezelés okán illeszkedjen az óvodai mindennapokban használatos papírmérethez (A4-es vagy A3-as méret).

A digitális eszközökkel támogatott vizuális nevelés az alábbiak használatával valósulhat meg:

- Digitális rajztáblával, ami támogatja a gyermeki kreativitást, a szabad nyomhagyást, akár csak a mágneses rajztábla. Negatívuma, hogy az elrontott, vagy a gyermek számára nem előnyösen létrejött vonalakat nem lehet kitörölni, ugyanis az egyetlen gomb, ami a készüléken van, az egész táblán szereplő képet törli. A kisebb korosztály (3–4 év) részére a vékony, kisméretű toll miatt nem ajánlott a használata. Valamint akiknél a nyomhagyás nyomatéka még túl erős, mert a túlzott nyomatékhagyás miatt a képernyő betörhet, az abban lévő folyadék elfolyhat, ezáltal a táblán szereplő vonalakat nem lehet letörölni, ami a készülék tönkremenetelét is jelenti.
- Tablettel, melyhez a finommotorika fejlesztéséhez érintőceruzát vagy a saját ujjukat is használhatják a gyerekek.

A leggyakoribb, vizuális neveléshez használható digitális eszközök önmagukban nem merítik ki a komplex fejlesztés fogalmát. Ahhoz, hogy ezeket az eszközöket biztonsággal és tudatosan tudjuk használni vi-

zuális neveléshez, szükségünk van az alábbi web 2.0 oldalakra vagy alkalmazásokra is:

- Quiver Vision <https://quivervision.com/> – A Quiver Vision AR alapú alkalmazásából a kisebbek számára is élvezhető színezők meglevenedését emelném ki. A honlapról vagy applikációból letölthető színezőket a témakörnek megfelelően kiválasztva adhatjuk vizuális tevékenységként a gyerekek számára. A kép kiszínezése után az eszközt (telefon vagy tablet) a kép felé tartva bescennelhetjük a kész művet, amit az alkalmazás egyből meglevenít a képernyőn.
- Genially <https://genial.ly/> – Interaktív tablókat készíthetünk a gyerekek számára vele. Az alapot és a mozgatható elemeket a projekt témákhoz illeszkedően akár saját képekből is megalkothatjuk. A gyerekek pedig az elemeket szabadon választva helyezik el a háttérre, ezáltal kreatív gondolkodásuk, vizuális észlelésük és fantáziájuk is fejlődik.
- Online színezők – A színfelismerés és színhasználat mellett az érintőceruzával való színezés a finommotorikát és a szemkéz koordinációt is fejleszti. A rész-egész megláttatására is kiváló tevékenységi forma. Az online színezőt ki is nyomtathatjuk a gyerekek számára, hogy a rajzasztalnál újra tevékenykedhessenek vele.
- Szám színező <https://coloritbynumbers.com> – A kognitív képességeket és logikai képességeket komplexen fejlesztő szám színezők – az online színezőhöz hasonlóan – sokrétűen segítenek a gyermekek cselekedtetésében. A folyamat során a megfigyelőkészségre van a leginkább szükség, így ezt a nagyobbaknak (5–6 éveseknek) ajánlom. Ezeket a lapokat szintén ki lehet

nyomtatni, le lehet fénymásolni, s a színező mappába elhelyezve mindennapos használatra is elől lehet hagyni.

- Pixel színező <http://bit.ly/3LFsc97> – Kódfejtésnek vagy „unplugged” kódolásnak is kiválóan használható, logikai gondolkodást igénylő színező. A pixelek jelekkel vagy számokkal vannak ellátva, és a hozzá tartozó színt használva kell kitölteni a kis kockákat. Az alkalmazásban magyarul is tudunk keresni, valamint le is tudjuk menteni az elkészült képet. A finom- és grafomotorikai fejlesztéshez már magasabb szintű digitális eszközhasználati ismeretek szükségesek, hiszen a felületen a számok vagy jelek csak nagyítás után válnak láthatóvá.
- Az AI képgenerátor – <https://www.canva.com/ai-image-generator/>, valamint a Copilot/Bing Image Creator <https://www.bing.com/images/create> – a műalkotásokkal való találkozás kiegészítő eleme lehet. A program segítségével bármilyen kép készíthető. Szerepet játszhat a gyerekek által kitalált mese karaktereinek megalkotásához, bármilyen kitalált szörny vagy tájkép, esetleg épület elkészítésében. A mesterséges intelligencia nem ismer határokat. Bátran használhatjuk az általa generált képeket szemléltetéshez vagy újabb képek létrehozásához.

Az itt felsorolt alkalmazások és eszközök azonban csak akkor fejtik ki jótékony, fejlesztő hatásukat, ha az óvodapedagógus megfelelő időt és energiát fektetett a hagyományos vizuális nevelés megismertetésébe és megszerettetésébe. Ezek a segédanyagok akár egy új motivációs formát is jelenthetnek azon gyerekek számára, akik idegenkednek bárminemű vizuális alkotástól.

#### 4.4 Mozgástevékenység

Az óvodáskorú gyermekek harmonikus mozgásfejlődésének elősegítése és a testi szükségletek kielégítése az óvodapedagógusok kiemelt feladata. A 3–7 éves korosztály a mozgásformák gyors tökéletesedésének és az első mozgáskombinációk kialakításának szakaszát éri el a mozgásfejlettség során az óvodában. Az óvodai nevelésben megjelenő mozgásformák a következők:

- mászás,
- járás,
- futás,
- ugrás,
- dobás,
- elkapás,
- húzás,
- tolás,
- függeszkedés,
- forgás,
- gurulás,
- hordás,
- egyensúlyozás.<sup>35</sup>

A mozgásfejlődés optimális fejlődési szintjének eléréséhez elengedhetetlen a motiváció. A mozgásnak nem szabad monton, egyoldalú mozgásformákat tartalmaznia. Éppen ezért az online eszközök a gyermekek mozgásfejlesztésében is nagy szerepet játszhatnak.

A bluetooth-os hangszóró egy online zene streaming platformmal párosítva például a gyors helyváltoztató és helyzetváltoztató mozgásos játékokban lehet a segítségünkre.

- <https://wordwall.net/> – A random szercsekerék generátor segítségével hívóképekkel ellátott mozgásos kártyákat gyárthatunk vele a testnevelés foglalko-

zásokhoz vagy mindennapos mozgás tevékenységekhez.

- <https://flipsimu.com/dice-roller/> – Az online dobókocka program segítségével hívóképeket helyezhetünk el a gyerekek számára.
- <https://www.youtube.com> – Mozgásos játékok zenére. A honlapon rengeteg ingyenesen elérhető, inkább mindennapi testneveléshez felhasználható különböző témakörökhöz tartozó játékot találhatunk, ha a keresőbe a „movement game” vagy a „movement activity” szavakat használjuk. Népszerű mozgásos tevékenység lehet a „szobros játék”, valamint a különböző, virtuális tárgykerülő vagy menekülő játékok.

#### 4.5 A külső világ tevékeny megismerése foglalkozás

A külső világ tevékeny megismerése foglalkozás keretén belül környezeti és matematikai nevelés valósul meg az óvodában. A tevékenységek megvalósulhatnak egymásba ágyazódva, vagy akár külön is. A legoptimálisabb, ha a tapasztalatszerzés a gyerekeket közvetlenül körülvevő világ és a tágabb környezetükben található természeti és társadalmi közeg megismertetésével valósul meg. A bevésoedés elősegítésének elengedhetetlen feltétele a komplexitás, a minél szélesebb és változatosabb tapasztalás biztosítása. A fő feladat, hogy a gyermek minél több érzékszervét felhasználva történjen meg a tapasztalatszerzés. A környezeti nevelés során a gyermek megismeri:

- a szülőföldet és az ott élő embereket,
- a hazai tájat, természetet,
- a néphagyományokat és népszokásokat,

- a nemzeti, családi, kultúra értékeit,
- a környezettudatos magatartásformálást.<sup>36</sup>

A tevékenységet minden esetben a gyermekek előzetes ismereteire építve tervezzük meg, a meglévő ismeretek bővítését és új tudás szerzését tartjuk szem előtt. A gyerekek közvetlen környezetében elérhető tapasztalatszerzési lehetőségeket is számításba kell venni. Ezeket figyelembe véve szervezhetünk élményeken alapuló ismeretszerzést (kirándulás, kísérlet, séta) ám, ha különböző témakörökhöz nincs lehetőségünk ilyen élménynyújtásra, akkor segítségünkre lehet a digitális technika.

A környezeti neveléshez használható web 2.0 alkalmazások és eszközök:

- Google AR – <https://arvr.google.com/ar/> – Google által kreált augmented reality (AR), vagyis kiterjesztett valóság alapú keresőbe beépített alkalmazása nagy segítséget nyújt a gyermekek számára, hogy közelebbről megfigyelhessenek bizonyos élőlényeket, tárgyakat és az emberi test részeit. A gyerekek egy telefonon vagy a térlátásuknak jobban kedvező tableten figyelhetik meg a kiválasztott dolgot, majd azt el is helyezhetik a térben a pedagógus segítségével.
- Nasa Selfies – <https://bit.ly/3eYpVl> – Az alkalmazás segítségével az űrbe utazhatnak a gyerekek. Nagyszerű lehetőséget nyújt az űrhajós szakfander ruhában lefotózott gyerekek képe egy közös tabló elkészítéséhez. Az applikációban közel 60 különböző galaxisból választhatunk háttérképet.
- Quiver Vision – <https://quivervision.com/> – A gyerekek által kiszínezett képet
  - legyen az a kézmosás folyamata, a víz körforgása vagy akár egy hal – a QR kód beolvasása után az okos eszközünk megjeleníti és interaktív mozgással látja el. Az alkalmazás (angolul) információkat ad a látottakról, ha az „i” gombot megnyomjuk. Továbbá interakcióba léphetünk az állatkánkkal, sőt, még a színét is megváltoztathatjuk!
- PlayPosit – <https://app.playpos.it/> – A web 2.0 oldal alkalmazása lehetővé teszi nekünk, hogy az oktatóvideókat interaktívvá és színesebbé tegyük. A honlapon található feladatgenerátor segítségével az általunk kiválasztott videóba ágyazhatunk kérdéseket, valamint a feladatokba képeket és hangutasításokat is el tudunk helyezni, ezzel fejlesztve a gyerekek vizuális és audiovizuális észlelését.
- LandscapAR – [https://play.google.com/store/apps/details?id=de.berlin.reality.augmented.landscapar&hl=en\\_US](https://play.google.com/store/apps/details?id=de.berlin.reality.augmented.landscapar&hl=en_US) – Az alkalmazás használatához a gyerekekkel különböző amorf alakzatokat rajzolhatunk, melyeket az app átváltoztat különböző méretű hegyekké és dombokká, ezt követően a képernyőn 3D nézetben vizsgálhatjuk meg őket tüzetesebben.
- Educaplay – <https://www.educaplay.com/> – Az ingyenes web 2.0 oldalon különböző, edukációs célú játékokat készíthetünk a gyerekek számára. A klasszikus memória és párosító játékok mellett a „Froggy Jump” nevű kvízzjáték kifejezetten kisebb gyermekek számára készített, játékosított feleletválasztós feladat.

#### 4.6 Matematikai tapasztalatszerzés

Az alapprogram által megfogalmazott matematikai fejlesztési területek a következők:

- matematikai tartalmú tapasztalatszerzés
- mennyiségi viszonyok
- alaki viszonyok
- nagyságbeli viszonyok
- téri viszonyok
- térszemlélet
- síkszemlélet
- mennyiségsszemlélet.<sup>37</sup>

A matematikai készségfejlesztés során a felsoroltakon kívül azonban számtalan más területen fejlődik a gyermek logikai készsége.

A matematikai tapasztalatszerzéshez használható web 2.0 alkalmazások és eszközök:

- <https://learningapps.org/>
- <https://www.liveworksheets.com> – Iskoláskorhoz közeledve bizony előfordul, hogy a gyerekek finommotorika és grafo-motorika fejlesztéséhez már előkerülnek az egyszerű feladatlapok. A feladatokat a gyerekek differenciálva is megoldhatják, hiszen az ujjukat vagy érintőképernyős ceruzát is tudnak alkalmazni a képernyőn. Amennyiben egyszerre több tablettel is rendelkezünk, abban az esetben mikrocsoportos munkavégzést is végezhetünk.
- A tanulást támogató robotok – A digitális oktatásban előszeretettel használnak az oktatók szerte a világban tanulást támogató eszközöket. A kisebbeknek a legizgalmasabb lehet ezek közül a robotok megjelenése a csoportszobában. A robotok segítségével olyan készségeket fejleszthetünk, melyekre a hagyományos óvodai matematikai oktatásban kevésbé van lehetőség. Ilyen lehet az induktív gondolkodás fejlesztése, modellalkotás, elemi rendszerező képesség, algoritmi-kus gondolkodás, folyamatszabályozás.<sup>38</sup>

Az ECEC-ben is megfogalmazták, hogy a jövő generációját projektalapú, problémaorientált tanulás és munkavégzés fogja jellemezni, melyekhez szükséges készségeket és képességeket a STEM oktatás alkalmazásával tudják a leghatékonyabban elsajátítani.<sup>39</sup> A hazánkban is egyre népszerűbb digitális pályázatok (Code Week, Digitális Témahét, eTwinning) pedig ezt az oktatási formát kívánják népszerűsíteni a pedagógusok körében.

- A Bee-bot, vagyis a robot méhecske az óvodás korosztály számára az egyik legkedvesebb robot, ugyanis nagy szemével és mosolygós pofijával hamar a gyerekek szívébe lopja magát. A robot méhecske bevezetését semmiképpen ne kezdjük el addig, amíg a gyerekek síkban és térben nem képesek minimálisan tájékozódni (előre, hátra)! Az első pár alkalommal, hagyjuk, hogy a gyerekek maguk fedezzék fel a robot nyújtotta lehetőségeket! Engedjük őket, hogy a gombokat nyomogassák, figyeljék meg, milyen vizuális és audiovizuális ingereket válthatnak ki a Bee-botból! A lehetőségek variációja végtelen. Csupán arra kell figyelnünk, hogy a méhecske mindig 15 cm-es távolságot tud megtenni egy lépéssel. A robot folyamatosan motiválja a gyerekeket, hiszen az ő parancsaik szerint végzi el a feladatokat. Annak érdekében, hogy a motivációt fenntartsuk, készíthetünk a robotunknak különböző ruhákat, amellyel megváltoztathatjuk a külsejét.

Láthatjuk tehát, hogy a külső világ tevékeny megismeréséhez – foglalkozások keretében – e rendkívül sokrétűen alkalmazhatjuk az IKT-eszközöket az óvodai mindennapokban.



A gyermeki tapasztalást, megértést és konstruálást, valamint manipulálást segítő programok és tárgyak változatosan, didaktikai módszereinket kibővítve lehetnek társaink a csoportszobában.

#### 4.7 A játékba ágyazott tanulás megsegítése IKT-eszközökkel

A gyermek elsődleges színtere a játék. A gyermeki szabadjáték az önálló tapasztalatszerzésen, a kreativitás kiélésén alapszik. A gyermek az óvodában a tevékenységeket kötetlenül, óvodapedagógusi és csoporttársi motiváció hatására végzi el. A játékidőben előforduló, pedagógus által tudatosan, differenciáltan, projekt témának megfelelően megtervezett tevékenységeket önkéntelen tanulásnak nevezzük.<sup>40</sup> Az óvodai nevelésben a gyermeki játékokat az alábbiak szerint csoportosítjuk:

- Gyakorló játék (öltöztető, húzogató, rakkosgató játékszerek)
- Szerepjáték (bábozás, dramatizálás)
- Barkácsolás (manipuláló, konstruáló játék)
- Szabályjáték (társasjáték, dominó, kirakó, memória, kártya)

A gyermeki játéknak nagy szerepe van a feszültségoldás mellett a mozgásfejlesztésben, értelmi képességek fejlesztésében, kreativitásban és együttműködésben. Valamint a játék a társas kapcsolatok kialakításán keresztül a viselkedési szabályok megtanulásának és alkalmazásának a színtere.<sup>41</sup> Az óvodában a játék szerepét nem veheti át egyik digitális eszköz sem, pedagógusként viszont a digitális eszközök és az internet segítségünkre lehetnek a gyerekek életkori sajátosságaiknak megfelelő játékok alkotásában.

#### 4.8 Játékok készítése digitális eszközök és alkalmazások segítségével

Az előző fejezetekben felsorolt alkalmazások segítségével sok óvodai tevékenységhez készíthetünk online feladatokat, játékokat. A boltban kapható játékok azonban sok esetben nem elégítik ki a gyermeki érdeklődést, ezért fontos, hogy számukra aktuális, őket foglalkoztató elemeket vonjunk be az offline játékokba, hiszen ennek hatására egy, a gyerekek számára már ismert játékformát tehetünk újra vonzóvá.

- Dobble / Spot it játék – <https://bit.ly/3s4L2fM> – A Google által létrehozott felhő alapú fájlmegosztó alkalmazás, a Google Drive felületén, mappába helyezett képekből képes a népszerű Dobble játékhoz hasonló figyelem fejlesztő játékot generálni. Az applikáció Google Diák formátumban, szerkeszthető verzióban hozza létre azt.
- Kirakó – <https://im-a-puzzle.com> – Online rengeteg kirakót játszhatnak a gyerekek, de a legjobb, ha térbeli látásukat a hagyományos puzzle formájában fejlesztjük. Ehhez nagyszerű lehetőséget kínálnak az ingyenes web 2.0 alkalmazások, melyek segítségével egyéni játékot készíthetünk az ovisoknak az általuk kedvelt karakterek felhasználásával. A képet mentés után már nyomtathatjuk és laminálhatjuk is.
- Memória – [www.canva.com](http://www.canva.com) – Az egyedi memóriakártya elkészítéséhez összesen két dologra lesz szükségünk: egy ingyenes grafikai oldalra, például a [www.creativefabrica.com](http://www.creativefabrica.com) felületre és a Canva online alkalmazásra. A Creative Fabrica oldalán több ezer fizetős, licencelhető és ingyenes grafika, illusztráció közül vá-

logathatunk. Feliratkozóknak minden nap akár több e-mail is érkezik az épp ingyenes tartalmakról. Érdekes ezeket azonnal letölteni, hiszen csak limitált ideig szottak a fizetős tartalmak díjmentesen elérhetőek lenni. A megfelelő, gyerekek számára esztétikus illusztráció kiválasztása után a Canva alkalmazást használva a sablonok közül kiválasztunk egy díjtalan vagy fizetős memóriakártya sablont, majd ebbe belehelyezzük az általunk választott grafikákat.

- LEGO – <https://www.theedkins.co.uk/jo/mosaic/index.htm> – A program segítségével mozaik képeket készíthetünk a gyerekeknek a kedvenc karakterüket felhasználva. A képeket önállóan is megalkothatjuk (47. ábra), de a Pinteresten rengeteg példát láthatunk mozaikkép készítésére. A LEGO-val, vagy DUPLO-val való ilyen fajta konstruálás nem csak a gyerekek finommotorikáját fejleszti, hanem a logikai készségei mellett az algoritmikus gondolkodást is. A fent említett online alkalmazás mellett mozaikot készíthetünk akár offline, Word használatával is. Ekkor a táblázatbeszúrás lehetőség használatával alkothatunk a gyerekek számára mozaik képet.
- Bingo – <https://bingobaker.com/> – A csoportszobákban manapság mindenhol találhatunk már Zingo Bingo nevű játékot. Tapasztalatom szerint a gyerekek hamar elunják a benne szereplő képeket, így célszerű magunk gyártani bingo kártyákat, melyet a gyerekek akár hívóképpel, akár koronggal is lefedhetnek. A sor és oszlop fogalom kialakításánál, valamint a gyűjtőfogalmak megllátatásához kiválóan alkalmazható a személyre szabott bingo

játék. Az alkalmazással különböző méretű kártyalapok generálhatóak, melyet differenciált játékra is használhatunk. A bingohoz használt képeket, akár csak az előbbi esetekben is, ingyenes grafikai oldalról lehet beszerezni.

Ahhoz, hogy az általunk, vagy mások által generált tartalmakat egyben tartsuk, rendszerezzük, vagy akár más pedagógusok számára is elérhetővé tegyük, esetleg módszertani tapasztalatokat megosszunk kollégáinkkal készíthetünk:

- saját weboldalt, például <https://hu.wordpress.org>
- saját blogot, például <https://www.blogger.com/>
- online parafatáblát, például [www.padlet.com](http://www.padlet.com).

Láthatjuk, hogy az online játék generátorok segítségével személyre szabhatjuk és a gyerekek érdeklődésének megfelelően alakíthatjuk ki játékaikat.

## 5. Digitális eszközökkel támogatott tanulást elősegítő projektek

A magyarországi oktatási kultúrában is kezd elterjedni a digitális megsegítéssel támogatott tanulás népszerűsítése. Nemzetközi viszonylatban két ilyen jelentős projektet emelnék ki. A European Code Week 2024-ben már a 12. eseményt szervezi a kontinensen, melynek fő célja, hogy a pedagógusok az európai közösség számára nyílt és zárt programokat, foglalkozásokat szervezzenek. Ezek a foglalkozások algoritmikus gondolkodást

fejlesztő, STEM készségeket használó tevékenységekből állnak. Az elérhető legkorábbi, 2014-es adatok szerint Magyarországon a pedagógusok 53<sup>42</sup>, míg a tavalyi projektben már 1740 eseményt szerveztek.<sup>43</sup> A programhoz a Kódolás Hete szervezésében az érdeklődők ingyenes webináriumokon, személyes workshopokon is részt vehetnek. Évről évre pedig egyre több vállalat csatlakozik a legjobb programok szervezőinek díjazásához. Magyarországon 2016 óta kerül minden évben megszervezésre a Digitális Témahét elnevezésű projekt, mely a digitális pedagógiai eszközökkel támogatott tanulást és az innovatív pedagógiai módszerek népszerűsítését hivatott megosztani az érdeklődőkkel. A témahéten a pedagógusok 5 napos, komplex tevékenység tervezetekkel és reflexiókkal tudnak pályázni. A Tempus Közalapítvány gondozásában létrejövő Tudásbázisban pedig a kollégák

által szervezett programok vázlataihoz bárki hozzáférhet. A pályázat keretén belül a legjobb iskolákat Digitális Iskola, Digitális Óvoda, a legkiemelkedőbb pedagógusokat Digitális Pedagógus Díjjal tüntetik ki.

## 6. Zárszó

Az itt bemutatott játékokat akár online térbe is átadaptálhatjuk, de az együttjátszás atmoszféráját, a közösségi élmény meglétét a tablet vagy telefon nem tudja biztosítani. Ehhez szükség van a fizikai kontaktra, egy játszótársra, partnerre. A digitális eszközökkel támogatott tanulás során ne feledjük el az óvodai nevelés legfontosabb eszközét: az óvodapedagógust. Személyisége, metakommunikációja, mimikája és kommunikációs technikáinak mindennapos megnyilvánulása elengedhetetlen a képességfejlesztés megvalósításához.

<sup>1</sup> Az írás teljes terjedelmében megjelent az alábbi szakkönyvben: Kéri Zoltánné: *Digitális eszközökkel támogatott tanulás az óvodában*, Neteducatio Kft., 2024.

<sup>2</sup> Fulghum, Robert: *Már az óvodában megtanultam mindent, amit tudni érdemes – Tűnődések hétköznapi dolgokról*, Park, 2012. [https://www.ksh.hu/statdat\\_files/ikt/hu/ikto018.html](https://www.ksh.hu/statdat_files/ikt/hu/ikto018.html) (Letöltés: 2022.10.04.)

<sup>4</sup> EMMI *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018–2019*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma 2020, 44–48.

<sup>5</sup> Koscsóné Kolkopf Judit – Kiss Heléna: *Digitális honfoglalás – avagy 0–3 évesek a digitális világban*, Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 8. évf. 2. szám, 2020.

<sup>6</sup> *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*, 2021, Ofcom 47.

<sup>7</sup> Tóth Dániel: *Digitális nevelés*, Könyvmentorok, 2022, 331.

<sup>8</sup> Csoma Gyula: *A tanulás értelmezése és funkciói*, Országos Közoktatási Intézet Felnevelési és Kisebbségi Központ, 2009.

<sup>9</sup> *Az Óvodai Nevelés Programja*, Országos Pedagógiai Intézet, 1989.

<sup>10</sup> Keményné dr. Pálffy Katalin: *Alapozó Pszichológia*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2006.

<sup>11</sup> *Gyermekút: Óvodai fejlődéskövető szűrővizsgálatok rendszere az iskolába lépés idejéig Protokoll*, Családbarát Ország Nonprofit Közhatalmú KFT. 2018.

<sup>12</sup> Van Scoter, Judy, Ellis, Debbie & Railsback, Jennifer: *Technology in Early Childhood Education: Finding the Balance*. By Request Series. 2001.

<sup>13</sup> Haugland, S.W.: *The Effect of Computer Software on Preschool Children's Developmental Gains*. Journal of Computing in Childhood Education, 3(1), 1992, 15–30.

<sup>14</sup> Graham, Mary Jo – Banks, Steven R.: *Young Children's Initial Exploration of Computers*, 2000.

<sup>15</sup> <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ovoda/1920/index.html> (Letöltés: 2022.09.19.)

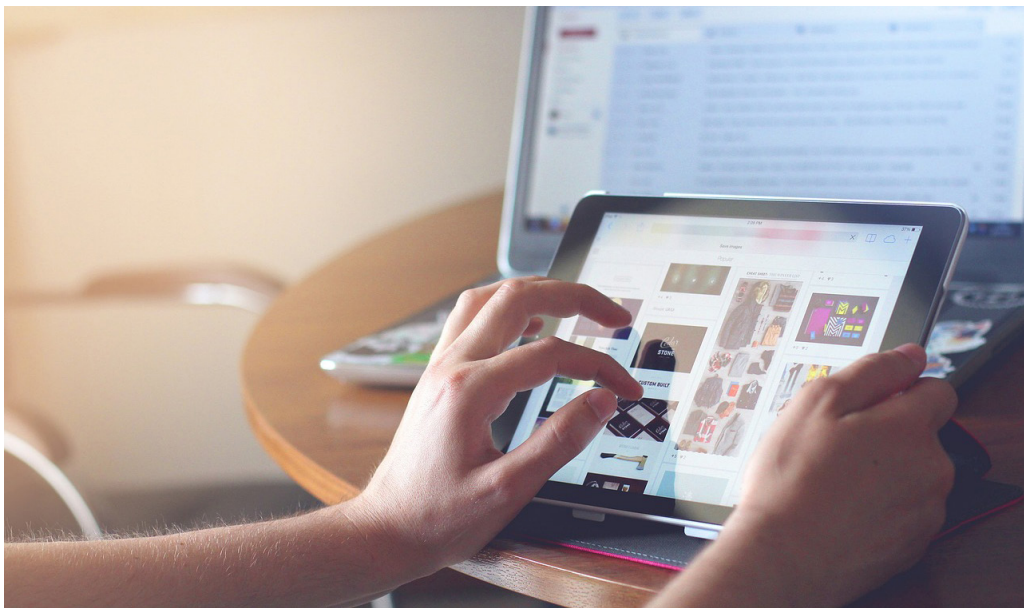
<sup>16</sup> <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/ovoda2021/index.html> (Letöltés: 2022.07.26.)

<sup>17</sup> European Commission, Joint Research Centre, Chaudron, S., Di Gioia, R., Gemo, M.: *Young children (0–8) and digital technology : a qualitative study across Europe*, Publications Office, 2018.

<sup>18</sup> European Commission, Joint Research Centre, Chaudron, S., Di Gioia, R., Gemo, M.: *Young children (0–8) and digital technology : a qualitative study across Europe*, Publications Office, 2018.

<sup>19</sup> Gottschalk, Francesca, OECD: *Impacts Of Technology Use On Children: Exploring, Literature On The Brain, Cognition And Well-Being* Oecd Education Working Paper No. 195, 2019. 17.

- <sup>20</sup> Konok Veronika, Peres Krisztina, Ferdinandy Bence, Jurányi Zsolt, Bunford Nóra, Ujfalussy Dorottya Júlia, Réti Zsófia, Kampis György & Miklósi Ádám: *Hogyan hat a mobilkészítő-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire?*, *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 13–31. 19. 2020.
- <sup>21</sup> Bowman, Laura, Waite, Bradley & Gendron, Michael: *Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading*. *Computers & Education*. 54. 927–931. 10.1016/j.compedu.2009.09.024, 2010.
- <sup>22</sup> Konok Veronika, Peres Krisztina, Ferdinandy Bence, Jurányi Zsolt, Bunford Nóra, Ujfalussy Dorottya Júlia, Réti Zsófia, Kampis György & Miklósi Ádám: *Hogyan hat a mobilkészítő-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire?*, *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 13–31, 24. 2020.
- <sup>23</sup> Uo.
- <sup>24</sup> <https://www.alfageneracio.hu/alfi/> (Letöltés: 2024.02.09.)
- <sup>25</sup> Nagy Ildikó Mária: *A 21. századi óvoda* Neteducatio Kft., 2021, 53–54.
- <sup>26</sup> Gottschalk, Francesca, Oecd: *Impacts Of Technology Use On Children: Exploring Literature On The Brain, Cognition And Well-Being* Oecd Education Working Paper No. 195 17. 2019.
- <sup>27</sup> [https://gyerekaneten.hu/tema/Van\\_eszkoz\\_a\\_kezedben](https://gyerekaneten.hu/tema/Van_eszkoz_a_kezedben) (Letöltés: 2023.03.22.)
- <sup>28</sup> [1] 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- <sup>29</sup> [1] 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- <sup>30</sup> Dankó Ervinné: *Irodalmi nevelés az óvodában*, Okker, 2004.
- <sup>31</sup> [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio\\_es\\_fejlodes/a\\_nyelv\\_kialakulsa\\_alap\\_fokon\\_36\\_ves\\_kor.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/a_nyelv_kialakulsa_alap_fokon_36_ves_kor.html) (Letöltés: 2022.10.04.)
- <sup>32</sup> Dankó Ervinné: *Az óvodai irodalmi nevelés korunkban*, Dinasztia, 1993.
- <sup>33</sup> Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Editio Musica, 2009.
- <sup>34</sup> Kondacs Mihályné: *Vizuális nevelés az óvodában*, Szarvas, Szerzői kiadás, 1994.
- <sup>35</sup> Gaál Sándorné (szerk.): *Mozgásfejlődés és fejlesztés az óvodában – Kézikönyv óvodapedagógusok számára*, Szarvas, Szerzői kiadás, 2010.
- <sup>36</sup> 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról V. pont
- <sup>37</sup> 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról V. pont
- <sup>38</sup> Aknai Dóra Orsolya – Fehér Péter: *Kalandozások robotméhécskével – problémamegoldás, gondolkodás-fejlesztés padlórobotokkal*. Debreceni Egyetemi Kiadó, 2019.
- <sup>39</sup> A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE AZ EURÓPAI PARLAMENTNEK, A TANÁCSNAK, AZ EURÓPAI GAZDASÁGI ÉS SZOCIÁLIS BIZOTTSÁGNAK ÉS A RÉGIÓK BIZOTTSÁGÁNAK *Az iskolák és az oktatás minőségének fejlesztése a fiatalok életkezdési esélyeinek javítása érdekében*, 2017.
- <sup>40</sup> Csoma Gyula: *A tanulás értelmezése és funkciói*, Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, 2009.
- <sup>41</sup> *Az Óvodai Nevelés Programja*, Országos Pedagógiai Intézet, 1989.
- <sup>42</sup> <https://codeweek.eu/scoreboard?edition=2014> (Letöltés: 2024.02.09.)
- <sup>43</sup> <https://codeweek.eu/scoreboard?edition=2023> (Letöltés: 2024.02.09.)





FODOR BEATRIX

## Lehet mindenki tehetséges?

A Könyvtári Kft. elnevezésű mintaprogram kipróbálása és monitoring vizsgálata során alkalmazott pedagógiai eszköztár, kiemelve a református nevelés alapjegyeit

### „Az én könyvtáram” köznevelést támogató könyvtári program bemutatása

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár projektgazdaként – együttműködve a 19 megyei könyvtárral, az Országos Széchényi Könyvtár Intézetével, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeummal, valamint a legfontosabb könyvtárszakmai szervezetekkel – valósította meg a *Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek* című program keretében *Az én könyvtáram* projektet. A felsorolt intézmények közösen dolgoztak ki mintegy 90 új módszertani és a köznevelést segítő mintaprogram csomagot, melyeket egyszeri 45 perces kipróbálás során értékelték, szakmai visszacsatolást kaptak a fejlesztési és a kipróbálói folyamatban résztvevők, majd ezek után összegezték, elemezték a tapasztalataikat, illetve kiválasztották a legjobbnak ítélt 10 programot, hogy mélyszégi vizsgálatot is folytathassanak. Ebbe a körbe került bele a Könyvtári Kft. elnevezésű mintaprogram. A nyomon követés három elemből állt: a monitoringozást végző szakember egy strukturált megfigyelési eszköz segítségével nyomon követte a négyszer másfél

órás foglalkozásból álló sorozatot, és minden résztvevő beleegyezésével dokumentálta azt, visszajelzést adva a könyvtárosnak. A legutolsó foglalkozás végén pedig fókuszcsoportos vizsgálatot folytatott le a kipróbáló, a fejlesztő, az érintett pedagógusok és egyéb szakemberek részvételével. A monitorozás kvalitatív módszereit kiegészítette egy kérdőíves felmérés is, miszerint mind a 24 programban résztvevő gyerekek kitöltötte a bemeneti és a kimeneti teszteket.<sup>1</sup>

Jelen esetben a Könyvtári Kft. mintaprogramot kipróbáló könyvtárosa egy olyan pedagógus volt, aki hagyományos református családból származik, ezáltal benne van az attitűdjében a keresztyén értékrend, a résztvevő gyerekek pedig a Szenczi Molnár Albert Református Általános Iskola 4. évfolyamáról kerültek ki, osztályfőnökük, Falusné Varga Tünde, aki egyben az intézmény alsó tagozatának igazgatóhelyettese és mesterpedagógusa. A dolgozatban vizsgálat tárgyát képezi a tehetség kibontása, egyrészt magas kapcsolati és önismereti intelligenciájú csoporttal, másrészt kevésbé koherens, lassabban, de összességében mégis ugyanolyan magas eredményeket elérő csapattal dol-



gozva, elemezve az ösztönösen alkalmazott pedagógiai módszereket, melyek református jegyekkel is bírnak.

## A Könyvtári Kft. mintaprogram vizsgálata, érintve a keresztyén pedagógia elemeit

*„Mi a tehetség? Az adott személy valamilyen tevékenységben, illetve tevékenységkomplexumban, az átlagnál nagyobb teljesítményre képes.” /Vajda Zsuzsanna/*

Szászi Andrea ehhez a megállapításhoz azt teszi hozzá, hogy „minden gyermek, minden fiatal áldott valamilyen módon, valamilyen területen”<sup>2</sup>. A mintaprogram kipróbálásában résztvevő gyerekekre ezek az állítások hatványozottan igaznak bizonyultak. Az első foglalkozássorozat előtt azért válogatták be a programba a 29 fős osztályból a 12 legjobb tanulót, mert az osztályfőnök javaslatára szorgalmi feladatokon keresztül tesztelve, versenyztetve a gyerekeket, mintegy jutalmul kerülhettek be a diákok „Az én könyvtáram” projektbe, hogy minél motiváltabbak legyenek, és közösen vigyék sikerre a programot. Ez a későbbiekben is igazolódtott. A „szuper 12”-vel élmény volt pedagógusként dolgozni, mind a 4 foglalkozáson a könyvtáros szerepe „mindössze” annyi volt, hogy hagyja a diákokat szárnyalni, kreativitásukat kibontakozni, megteremtse számukra a jó humorú, nyitott, szeretetteljes légkört, megerősítse kiváló munkájukat, és felkeltse az érdeklődésüket a kultúra szépségei, értékei iránt, mindezt az éppen idén 124 éve született Fekete István: *Vuk* történetén keresztül. A kis csapat úgy összekovácsolódott a modulok végére, hogy arra a közös elhatározásra jutott, hogy egy délelőttöt rászánva

kirándulni megy a Fővárosi Állatkert újonnan kialakított részébe, a Holnemvolt Várba, a Hetedhét Palotába, ahol a klasszikus mesék elevenednek meg minden szinten és természetesen van Vuk terem is. Olyan, mintha a mesekönyvben sétálna az ember. Ez nem képezte a projekt részét, önszántukból és a könyvtáros által szervezve jött létre a kirándulás, ahol nagyon jól érezték magukat a gyerekek, és ez az alkalom szép lezárása volt a közös munkának. Május elején kezdődött el a 10 legjobbnak ítélt mintaprogram monitoring vizsgálata, így a Könyvtári Kft. programé is. Itt vette kezdetét egy igazán felemelő 1 hónap, ami alatt csodálatosan látszott a tanulók 4 éven át tartó református értékek szerinti nevelése, és a könyvtáros gyerekkorából hozott, jól illeszkedő, akkor még ösztönös keresztyén pedagógiája. A foglalkozássorozatot megelőzve a diákok osztályfőnöke és az előző kitűnő tanulókból álló csapat igyekezett felkészíteni, bátorítani a gyengébb, esetenként részképességzavarral is küzdő társaikat, hangsúlyozva, hogy ők is maximálisan helyt fognak állni, és eredményesen fogják képviselni iskolájukat. A könyvtáros is jó érzéssel látta, hogy az előzmények ellenére ezekben a tanulóban önmaguk elvárásai által nincs meg sajnos a kellő bizalom és motiváció, hogy ők méltó „követői” lesznek az országosan elért eredményeknek, ezért felborította a kötött foglalkozás menetét, és arra kérte a gyerekeket, hogy alkossanak egy nagy kört, fogják meg egymás kezét, és elmondta nekik, hogy itt semmit nem ronthatnak el, nem minősíti őket senki, a minisztériumi szakértő, Dr. Kádárné Dr. Fülöp Judit kizárólag a program elemeinek a megvalósíthatóságát nézi, vagyis azt, hogy a könyvtáros képes-e végigvezetni 3 négyfős csapatot a

dokumentációban előírt feladatokon keresztül a projekt végéig. A tanulókkal megfogadtatta, hogy a sorozat egészén segítik egymást, odafigyelnek egymásra, és jó csapatként együttműködnek a könyvtárossal. A csoportalakítások alkalmával mindhárom csoporttól azt kérte a könyvtáros, hogy egyezzenek meg egyöntetűen egy közös névben, utána kapaszkodjanak össze és – mint a sportolók – „csatakiáltást” hallatva vegye kezdetét az óra. Az egyik csapat úgy oldotta meg ezt a kérést, hogy egy új állatot alkotott, gyumacs néven, ami a gyík, a macska és a kutya kereszteződéséből „jött létre”. Lényeg, hogy a csapat minden tagja egyetértett az újonnan megalakított névben. Egy másik csoport elsőre nagyon vérszegény „kiáltást” produkált, amikor a könyvtáros kérte őket, hogy ismételjék meg, de most már igazi csapatként, hadd hallja mindenki azt az ordítást. Végül sikerült nekik is felszabadultan kiabálni egyet, utána már soha nem kellett megismételni senkinek sem ezt a feladatot. Ez a szokatlan kezdet átsegítette a gyerekeket a görcsön, jó példája volt a könyvtáros annak, hogy érzékenyen, odaadóan, motiválóan fordult a tanulók felé. A jó keresztyén pedagógus erénye az odafigyelés, az állandó jelenlét diákjai felé,<sup>3</sup> a projekt során ez is végigkísérte a foglalkozásvezető munkáját, mivel tudta, hogy ha a gyerekekből a legjobbat akarja kihozni, arra időt kell nekik biztosítani, ezért számos előregyártott sablonnal készült, meghosszabbítva a kreativitással, együtt gondolkodással töltött időt. Sokszor alkalmazott hívószavakat, ötleteket adott, hogyan fogjanak az egyes feladatokhoz és mindig nagy figyelemmel kísérte a munkájukat, hogy lássa, mikor van szükség beavatkozásra, vagy a feladat megoldásának tovább lendítésére. Egy alkalommal elég erős

konfliktus alakult ki az egyik csoporton belül, a 2 fiú és a 2 lány teljesen másképp szeretne volna megoldani a feladatot, a könyvtáros úgy oldotta fel a szituációt, hogy megdicsérte a fiúkat a jó szövegalkotási ötleteikért, a lányoknak pedig azt ajánlotta, hogy a fiúk apróhirdetéséhez készítsenek szép, részletes rajzot, emelve a feladatmegoldás színvonalát. Eredményesen feloldották a konfliktust és utána szép megoldás született, mert a fiúk az írásban voltak kreatívak, a lányok pedig az illusztrációban. Egy másik helyzetben viszont a diákok lepték meg a könyvtárost: a harmadik órán az egyik csapat tagja betegség miatt hiányzott, ami nem lett volna nagy probléma, a regénybeli jelenetet hárman is ugyanolyan jól elő tudták volna adni, de a bemutató előtt jelezték a csoporttagok, hogy ők bizony el szeretnék játszani azt is, hogy hiányzó társuk hogyan jelenítené meg az adott szereplőt. Nagyon büszke volt rájuk a szakértő és a foglalkozásvezető, illetve a gyerekeket állandóan kísérő iskolakönyvtáros is. Zárásképpen elemeznék még egy szituációt, amelyben nagyon komolyan és felelősen gondolkoztak a gyerekek. Nagyon szép válaszokat adtak arra a kérdésre, hogy „miért fontos”, hogy a két fiatal róka életben maradt a regényben. Szerintük a családalapítás, a rókák nemzetségének továbbélése nagyon fontos, ebből is kitűnik, hogy a hagyományos keresztyén értékek nagy hangsúlyt kaptak eddigi nevelésükben. A fejlesztő és a kipróbáló könyvtáros a 4 modulból álló foglalkozássorozattal elérte célját, miszerint „a tanuló:

- legyen motivált az olvasásra, az egyéni könyvválasztásra, a könyvtárba járásra,
- tudjon egy irodalmi alkotást – korosztálynak megfelelően – kitartóan, elmélyülten, elemző módon is olvasni,

- belső indíttatása, igénye legyen a szöveg és a mondanivalója megértésére,
- bővüljön az alapszókincse, a kommunikációban, az írott nyelvben korosztályának megfelelő, változatos, gördülékeny kifejezéseket tudjon használni,
- különböző típusú és különféle célokat szolgáló írott szövegek alkotására legyen képes kis segítséggel (vázlatkészítés, hír megfogalmazása),
- segítséggel, irányítással tudjon forrásanyagokat használni, azokból önállóan információkat gyűjteni és azokat megosztani másokkal,
- fejlődjön a képessége a nyilvánosság előtti bátor, magabiztos megszólalásra, szereplésre,
- tanuljon önállóan, párban és csoportban dolgozni, tevékenykedni,
- tanulja meg a saját tevékenységét a csoporttagokhoz mértén reálisan felmérni és értékelni,
- ismerje Fekete István író és az állatokkal kapcsolatos műveit,
- mélyítse el tudását a legkisebbek körében is kedvelt *Vuk* című ifjúsági regény tartalmában<sup>24</sup>.

## Mi az az esszencia, amivel a program ilyen sikeres lett?

Minden fél számára öröm volt a közös munka. Áldás volt a könyvtárosnak mindkét csapattal dolgozni. Ha kellett, terelgett, inspirált, motivált, tanított, szeretettel, odafigyeléssel, érzékenységgel fordult diákjai felé. Jó volt látni, hogy a gyerekek is és ő is hagyományos keresztyén neveletésűek és keresztyén értékek szerint élnek. *A keresztyén pedagógia esszenciája* című továbbképzésnek köszönhetően az ösztönös hozzáállás tudatossá vált és ennek fejlődés, együttműködés és öröm lett a gyümölcse.

## Felhasznált irodalom

FEKETE István: *Vuk*, Budapest, Móra 2014.

GYARMATI Sándorné: *Könyvtári „KFT” ajánlott irodalom feldolgozása a könyvtárban mintaprogram*, Budapest, FSZEK, 2018.

<http://www.azenkonyvtaram.hu/fejlesztes> (Letöltés: 2024.02.22.)

LANNERT Judit, NÉMETH Szilvia & HOLB Éva: *Iskola és könyvtár együttműködési gyakorlatok – a kipróbált mintaprogramok tapasztalatainak tükrében*, Budapest, FSZEK, 2019. [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Lannert\\_Judit\\_N%C3%A9meth\\_Szilvia\\_Holb+\\_%C3%89va\\_Iskola+%C3%A9s+k%C3%B6nyvt%C3%A1r+egy%C3%Bcttm%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9s+gyakorlatok.pdf/c31bb95c-2c8d-423e-a21c-e02118d86ec2](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Lannert_Judit_N%C3%A9meth_Szilvia_Holb+_%C3%89va_Iskola+%C3%A9s+k%C3%B6nyvt%C3%A1r+egy%C3%Bcttm%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9s+gyakorlatok.pdf/c31bb95c-2c8d-423e-a21c-e02118d86ec2) (Letöltés: 2024.02.22.)

SZÁSZI Andrea: *Lehet-e mindenki tehetséges? A tehetség fogalmának árnyalása Howard Gardner „sokrétű intelligencia” elmélete alapján*, Budapest, Magyar Református Nevelés, 2010/3., 39–56.

[chrome-extension://efaidnbmnbbpajpcjclefindmkaj/https://real-j.mtak.hu/10801/3/MRN2010\\_3.pdf](chrome-extension://efaidnbmnbbpajpcjclefindmkaj/https://real-j.mtak.hu/10801/3/MRN2010_3.pdf) (Letöltés: 2024.02.22)

SZÉCSI Sándor – POMPOR Zoltán (szerk.): *A keresztyén pedagógia esszenciája*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2012.

<sup>1</sup> Lannert Judit, Németh Szilvia & Holb Éva: *Iskola és könyvtár együttműködési gyakorlatok – a kipróbált mintaprogramok tapasztalatainak tükrében*, Budapest, FSZEK, 2019, 3.

[http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Lannert\\_Judit\\_N%C3%A9meth\\_Szilvia\\_Holb+\\_%C3%89va\\_Iskola+%C3%A9s+k%C3%B6nyvt%C3%A1r+egy%C3%Bcttm%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9s+gyakorlatok.pdf/c31bb95c-2c8d-423e-a21c-e02118d86ec2](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Lannert_Judit_N%C3%A9meth_Szilvia_Holb+_%C3%89va_Iskola+%C3%A9s+k%C3%B6nyvt%C3%A1r+egy%C3%Bcttm%C5%B1k%C3%B6d%C3%A9s+gyakorlatok.pdf/c31bb95c-2c8d-423e-a21c-e02118d86ec2) (Letöltés: 2024.02.22.)

<sup>2</sup> Szászi Andrea: *Lehet-e mindenki tehetséges? A tehetség fogalmának árnyalása Howard Gardner „sokrétű intelligencia” elmélete alapján*, *Magyar Református Nevelés*, Vol. 11. 2010/3, 39.

[chrome-extension://efaidnbmnbbpajpcjclefindmkaj/https://real-j.mtak.hu/10801/3/MRN2010\\_3.pdf](chrome-extension://efaidnbmnbbpajpcjclefindmkaj/https://real-j.mtak.hu/10801/3/MRN2010_3.pdf) (Letöltés: 2024.02.22)

<sup>3</sup> Szécsi Sándor – Pompor Zoltán (szerk.): *A keresztyén pedagógia esszenciája*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2012, 76.

<sup>4</sup> Gyarmati Sándorné: *Könyvtári „KFT” ajánlott irodalom feldolgozása a könyvtárban mintaprogram*, Budapest, FSZEK, 2018, 5. <http://www.azenkonyvtaram.hu/fejlesztes> (Letöltés: 2024.02.22.)



DR. KRISTON-VÍZI JÓZSEF – SZABÓ KÁROLY

## Hegymegi Kiss Kálmán és Kiss Áron hatása a magyar pedagógusképzésre<sup>1</sup>

Minden bizonnyal nem véletlenek sorozatát éljük, hanem az emlékező utókor egyre tudatosabb adósságtörlesztésének lehetünk részesei a Dunától keletre lévő hatalmas régióban. Immár többen tudják: Hegymegi Kiss Áron (Kisnamény, 1815 – Debrecen, 1908), a legendás tiszántúli református püspök emléktábláját avatták hálaadó istentisztelet keretében 2023. november 11-én, szülőhelyén, a jelenlegi magyar-ukrán-román hármashatár közelében fekvő Kisnaményban. Egész alakos szobrai több évtizedes lelkeszi szolgálatának legfontosabb színhelyein: Porcslmán (Sebestyén Sándor alkotása: 1995) és Debrecenben (Gyórfi Lajos alkotása: 2011) őrzik emlékét szintén, maradandó ércben. A pátriárkai életkort, 93 esztendő és nagy történelmi időket aktívan megélt praedicator első házasságából született két fia: Kálmán és Áron pedig a praeceptorság klasszikus hagyományát folytatta és művelte tovább. Ez alkalommal reájuk emlékezünk s tekintünk közelebbről, a temetői főhajtást követő tudományos délutánon.

A tudományos ülés szervezőivel a meghirdetett címet korábban még mi magunk

egyeztettük, ám aztán az előadásra készülve mondandónk sorrendjét megváltoztattuk. Minden bizonnyal megértéssel fogadja ezt a kedves Olvasó is, hiszen a nevezett két Hegymegi Kiss pedagógus közül a Kálmánnál két évvel ifjabb Áron a nagykőrösi rectorságban néhány esztendővel megelőzte testvérbátyját. Ha nem ezt és nem az 1870–75 közötti évek Kiss Áron-i kezdeményezéseit, nem a Szigethi-Varga és a Nagy László-i fundus megerősítését és a képzési metodika szerves fejlesztését vennénk figyelembe, bizony óhatatlanul ténútra vezetnénk az amúgy is számos fehér folttal bíró kutatások nyomán követőit.

Ahhoz, hogy elvezessük olvasóinkat is a Nagykőrös reformált képezdéjében majd' négy évtizedet szolgált Hegymegi Kiss Kálmán tevékenységének méltatásához, röviden meg kell ismernünk a kibocsátó családi gyökereket, és az öccsével közös útját, majd a mindkettőjüket Kőrösre vezető időszakot, valamint Áron témánkhoz tartozó munkásságának fontosabb állomásait. Hisszük, nem csak múltidézés és merengés, hanem a közös okulás és akár

jövőszerzés céljából is tesszük ezt. Köteleznek erre minket továbbá a befogadó intézmény múltja, történetének s küldetésének kortárs kutatói, élükön Szenczi Árpád professzor úrral.<sup>2</sup> És örömmel emlékezünk a nagykőrösi gyökerű Laczkóné Pálfi Alojzia ny. kecskeméti docens asszonynak éppen 33 évvel ezelőtt publikált figyelemfelkeltő dolgozatára, amelyben talán először hívta fel a figyelmet az Áron mellett jóval csekélyebb méltatást (és emlékjelet) kapott fivér, Hegymegi Kiss Kálmán múlhatatlan tevékenységére.<sup>3</sup>

A Kiss család a Borsod megyei Hegymegről származott Szabolcsba, majd Szatmárba. A nagyapa és az apa református lelkész; az édesapa, id. Kiss Áron a szabadságharc tábori lelkésze, Tompa Mihály barátja, majd pátriárkai korban a tiszántúli református egyházkerület püspöke. A korán anya nélkül maradt és testvérbátyjával, Kálmánnal együtt hol az anyai, hol az apai nagyszülőknél nevelkedett ifj. Kiss Áronnak (sz. Porcsalma, 1845. június 21.) a haza és a Biblia szeretete volt a meghatározó családi öröksége. Elemi, majd alsó gimnáziumi tanulmányait Szatmáron végezte. Tizenkét éves korában, 1858-ban lett a pataki kollégium növendéke. Érettségi után – nevelőként tartva fenn magát – elvégezte az ottani akadémiát. Erdélyi Jánostól tanulta a bölcsészetet és a pedagógiát, Árvay Józseftől a módszertant. Segédtanár lett a pataki preparandián, segédlelkész édesapja mellett, joggyakornok Szatmáron, majd bírói és ügyvédi vizsgát tett. Úri gyermekek nevelőjeként Eperjes és Pozsony után érkezett Pestre, ahol is jó sorsa Török Pál református püspök házába vezette. Török Pál ismerte fel benne az elhivatott pedagógust, s ajánlására a Dunamelléki Református Egy-

házkerület közgyűlése 1870. június 15-én az alig huszonöt éves fiatalembert „a nagykőrösi református tanítóképző intézet igazgatójává választotta meg egyhangúlag, kitűnő képességről tanúskodó bizonyítványai és igazolványai alapján”<sup>4</sup>.

Kiss Áron személyében olyan igazgató került a rövid múltú, hányatott sorsú iskola élére, aki csakhamar igazolta képességeit. A nagykőrösi preparandia, amely a Kecskeméttel folyó rivalizálás eredményeképpen 1839-ben kezdte meg működését, 1855-ben az Entwurf szigorú előírásaihoz alkalmazkodva és a gimnáziumtól igazgatásilag különválasztva nyitotta meg újra kapuit. Méltatói még életében felismerték és tudatosították: az intézményt az iskolateremtő és -megtartó kiváló elődök nyomán Kiss Áron szervezte a népoktatási törvény követelményeihez igazodó, az állami tanítóképzőkkel egyenrangú képesítést nyújtó korszerű intézménnyé, megőrizve egyben a protestáns iskolai és a helyi nevelési hagyományokat is.

Megszervezte a német, az alkotmánytan, a testgyakorlás tanítását és a gazdaságtani gyakorlatot; az úgynevezett „melléktanárokat” önálló katedrájú oktatókkal váltotta fel; a képesítési követelményeket – főképp matematikából – az állami képzők követelményeihez igazította, és az előírások szerint alakította ki a gyakorlóiskola működését. Igazgatóságának első hónapjaiban kapott új épületet az iskola, póttanfolyamokat indított az előírt képesítéssel nem rendelkező tanítók felkészítésére, önképzőkört, ifjúsági segélyegyletet szervezett diákjainak. Szorgalmazta és elvárta, hogy kollégái jegyzetek helyett tankönyvekből tanítsanak, és a hiányzó tankönyvek pótlására maga is tankönyviráshoz látott. 1871 nyarán az egyházkerület és az



egyházközség a Vallás- és Közoktatási Minisztérium támogatásával külföldi tanulmányútra küldte. Az Eötvös kezdeményezésére szervezett tanulmányutak kialakult programja szerint megfordult Bécsben, Friedrich Dittes (1829–1896) nagyhírű tanító-továbbképző intézetében, alsó-szászországi, thüringiai, badeni és svájci tanítóképzőkben. Nemcsak az iskolák szervezetét és a képzés gyakorlatát tanulmányozta, hanem behatóan megismerkedett a közoktatás rendszerével és a gazdag német nevelési szakirodalommal is. Különösen nagy hatással volt rá a lipcsei Comenius-Stiftung pedagógiai szakkönyvtára.<sup>5</sup>

A tanítóképezde „Tudósítványában” közölt útijelentése elmélyültségét, tudatosságát tanúsítja, s azt, hogy tapasztalatait kamatoztatni akarta a magyar tanítóképzés megújításában. Ennek első bizonyítékai Nagykőrösön készült tankönyvei: „A nevelés és oktatástörténet kézikönyve” (1872), a Dittes nyomán írott „Lélektana” (1874), továbbá az „Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez” című munkája (1874). De itt készült fel a napi tanítási gyakorlatában későbbi nevelés- és oktatástani, valamint módszertani tankönyveinek megírására is. Itt írta első cikkeit a szakmai folyóiratokba: a *Magyar Tanügybe* és – 1872-től folyamatosan – a *Néptanítók Lapjába*. Még harminc éves sem volt, de teljes szellemi vértezetében állt a közvélemény előtt. Nagykőrösön születtek meg az életét végig kísérő vezéreszmék első fogalmazványai: az „Egy korszerű vállalat s a magyar nevelési irodalom” (1872) és „A képezdei tanárok kiképzetése” (1873) című tanulmányai, és itt érlelődött meg benne az „Egy neveléstudományi társaság iránt való jámbor szándék” is.

„Korszerű vállalata” a hiányzó magyar pedagógiai szakirodalom megszervezését – egyrészt az épülésünkre alkalmas külföldi szakmunkák átvételét, magyarrá fordítását, másrészt saját elfelejtett értékeink felkutatását és hozzáférhetővé tételét – szorgalmazta.<sup>6</sup>

S bár német példákra, elsősorban Adolph Diesterwegre (1790–1866), a lipcsei tanítóegylet központi pedagógiai könyvtárára hivatkozott, e minták nyomán egy Budán szervezendő „nevelésirodalmi magyar könyvtár” létrehozására tett javaslatot, ahová szerette volna összegyűjteni mindazt, ami a magyar nevelés története során könyv- és levéltárainkban, nyomdákban és kiadóknál felhalmozódott vagy ismeretlenül kallódik. Ez a könyvtár egyben a magyar neveléstudomány, kiváltképp a neveléstörténet bázisa lehetett volna, amelyre támaszkodva „egy kis szakértő nevelésügyi tudós társaság” összegyűjtötte volna a szükséges adatokat, hogy feldolgozza és megismertesse az iskolaügyi szakembereivel. Önmaga tájékozódására, történeti kutatásaira is alapozottan részletes javaslatot közölt a magyar nevelés írott forrásainak feltárandó körére, megvetve ezzel a rendszeres neveléstörténeti forrásközlés elvi alapjait. A pedagógiai könyvtárra vonatkozó javaslata az 1873. évi bécsi világiállítás tapasztalatai alapján kibővült, a különböző tanszerekre és taneszközökre is kiterjedt. Így lett Kiss Áron – Gönczy Pállal, Mayer Miksával és másokkal együtt – egy központi tanszermúzeum szellemi megalapozója, sőt 1873-tól az ezt szervező tanácsadó testület tagja, s így egyik megteremtője a mai Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum elődjének, az 1877-ben létrehozott Országos Tanszermúzeumnak, illetve a hozzá kapcsolódó központi pedagógiai könyvtárnak.

Felfogása szerint ennek az élő, nemcsak a múlt, hanem a jelen taneszközeit, tan- és szakkönyveit is gyűjtő és bemutató intézménynek központi szerepe lehetett volna a magyar közoktatás, elsősorban a népiskolai oktatás fejlesztésében, korszerűsítésében azáltal, hogy állandó terepévé, meghatározó központi intézményévé vált volna a tanítótság képzésének és továbbképzésének. Ez a program később a magyar gyermekirodalom gyűjtésének gondolatával gazdagodott nála (a népiskolai tankönyvek és az ifjúsági iratok irodalomtörténete érdekében, 1877), a gyakorlatban pedig a pedagógiai gyűjtemény egyik lényeges szervezési elve lett.

Nagykőrösön kezdte el élete fő művének, „*A magyar népiskola történetének*” gyűjtőmunkáját – a szó legszorosabb értelmében. Szenvedélyes könyvgyűjtő volt, aki tanítványai, barátai, ismerősei révén, de levelezés útján is a régi magyar nevelési irodalom, elsősorban a régi tankönyvek elképzeltetlenül gazdag együttesét halmozta fel. (E gyűjtemény egy részét később a budai tanítóképzőnek adományozta.) Saját tájékozódására, majd az országos pedagógiai könyvtárra alapozottan kezdeményezte a magyar neveléstörténet forrásainak tervszerű, többnyelvű szövegkritikai kiadását. Említett fő műve, száznál több neveléstörténeti közleménye, Losontzi Istvánról írt könyve és a félbemaradt Kereszturi-monográfia mind-mind személyes hozzájárulás a Monumenta Hungariae Paedagogica nagyszerű gondolatához.<sup>7</sup>

A képezdei tanárok célirányos felkészítésének hiányát – tanári és igazgatói gyakorlata, valamint külföldi tapasztalatai alapján is – a magyar nevelésügy egyik legsúlyosabb fogyatékoságának tartotta. 1872-ben kelt értekezésében a tanítóképzés, illetve a

népoktatás, a közműveltség színvonalának emelése érdekében a tanítóképző intézeti tanárok hároméves elméleti – egyetemi – képzését, s ehhez kapcsolódóan a hazai és a külföldi népiskolákban és tanítóképzőkben folytatandó gyakorlati tapasztalatszerzésük megszervezését indítványozta. (Programja, amely későbbi budai tanári és igazgatói tevékenységének egyik vezérelve volt, az 1890-es évek közepétől vált – némi módosulással – képzési gyakorlattá. Kortársai – olykor talán némi irigységgel is – gyakran állapították meg, hogy a magyar oktatásügyben alig-alig volt olyan eszme, intézmény vagy szervezet, amelynek bölcsőjénél ott ne találhatnánk Kiss Áront.)

Ötéves nagykőrösi igazgatóságát követően 1875-ben Budára került, az elemi és a polgári iskolai tanítók képzésének közös igazgatású intézményébe, a Paedagogiumba. Húsz évig tanárként, majd 1898-tól 1907-ig, nyugdíjaztatásáig pedig az igazgatásilag különvált polgári iskolai tanítóképző igazgatójaként dolgozott. A Paedagogium és a főváros kitérítette Kiss Áron cselekvési lehetőségét. Hihetetlen szorgalma, hatalmas munkabírása új meg új feladatok felé fordította. Töretlenül, teljes energiával folytatta a mindennapi iskolai gyakorlatot, a szívének oly kedves tanítóképzést, kiérdemelve később „a tanítók tanítója” megtisztelő minősítést. Egyedül vagy tanártársaival együtt tankönyvek, vezérkönyvek sorát készítette el, nem egyet közülük állandóan javított, új kiadásokban. Az 1880-as évek elején jelent meg kétkötetes összefoglaló neveléstörténeti munkája, „*A magyar népiskolai tanítás története*”, amelyben a népiskola „ki-fejlődését”, nevelési irodalmunk történetét és a népiskolai tantárgyak metodikájának

történetét dolgozta fel, az utóbbi két témát nagyrészt személyes könyvészeti és levéltári bűvárokódások nyomán.

Sokrétű tevékenységének további területeiről most csak vázlatosan szólhatunk. Agitatív kezdeményezője, majd titkára az 1878-ban megalapított, kérész életű „neveléstudományi társaságnak”, az 1891-ben létrejött Magyar Paedagogiai Társaság közvetlen elődjének, amelynek aztán utolsó éveiben alelnöke lett. Szerkesztette a Társaság évkönyveit és Péterffy Sándorral együtt a Tanítók Könyvtárát, segédszerkesztője volt 15 éven át a Néptanítók Lapjának, főszerkesztője a Polgári Iskolai Tanári Közlönynek. Kezdeményezője, szervezője, pártfogója volt a magyarországi tanítók árvaházának és a Nagypénteki Református Társaság Erzsébet Gyermekotthonának. Rendre ott szorgoskodott az országos, a fővárosi és a református tanítóegyleti gyűléseken, szükség szerint vállalva szervezési és tartalmi feladatokat, s rendszeresen tudósított is az országos rendezvényekről.<sup>8</sup>

Egyházi tevékenységéből legfőképp a budai református egyházközség megszervezésében, valamint a budai – a későbbi Szilágyi Dezső téri – református templom építése körül végzett munkáját említjük, s azt, hogy tanügyekkel foglalkozó tanácsbíróként fontos szerepe volt a Baár–Madas-intézmény előkészítésében.<sup>9</sup>

Egyetlen olyan területe van Kiss Áron sokirányú munkásságának, amelyről az elmúlt években – a magyar játékpedagógia és a játéktörténet lelkes hazai szakembereinek jóvoltából – fellebbent a feledés fátyla. Ez pedig a jeles elődnek a játékpedagógia és a magyar gyermekjátékok gyűjtése terén kifejtett korszakos tevékenysége. Reprint kiadásban

két ízben is (1984, majd 2000-ben) megjelent az eredetileg 1891-ben közreadott „*Magyar gyermekjáték gyűjtemény*”. A 2000. évi kiadás törekvéseinknek köszönhetően immár ingyenesen hozzáférhető a magyar nyelvű pedagógus társadalom számára az elektronikus térben is. A gyűjteményes kötet megjelenését annak idején csaknem egy évtized szívós szervező- és gyűjtőmunkája alapozta meg, s benne – Kiss Áron személyes kutatómunkája mellett – száznál több magyar néptanító gyűjtése látott napvilágot. A szerkesztő a mű elő- és utószavában megírta a magyar játéktörténet vázlatát, bemutatta a hatalmas anyag pedagógiai hasznosításának gazdag lehetőségeit, s mindezek mellett figyelmeztetően szólt a néprajzi-népismereti tartalom kiaknázásának fontosságáról is. Könyvének pedagógiai időszerűségét, felettébb hasznos voltát ma már aligha kell bizonyítanunk.

„Kiss Áron nevelés- és művelődéstörténeti szerepének, jelentőségének alapos elemzésével, tárgyilagos értékelésével ma még adósak vagyunk. Életművének monografikus feldolgozása megtisztelő és sürgető feladata a magyar neveléstörténetnek. S az is, hogy a Kiss Áron-jelenség egyediségében feltárjuk kora különös vonásait. Azt a hatást mindenekelőtt, amelyet a 19. század második felének protestáns iskolaügyi szakemberei gyakoroltak – a modernizáció és az egyházi-iskolai autonómia védelmének kettős kényszere alatt, megőrizve és megújítva a protestáns iskoláztatás, mindenekelőtt a népoktatás korábbi eredményeit: szervezetét, tartalmát és metodikáját – a magyar közoktatás eötvösi programjára, nemzeti közoktatásunk polgári átalakulására.” – E sorokat Kelemen Elemér (1939–2022) professzortól kaptuk útravaló

gyanánt, azokat a sorokat, amelyek vissza-köszönnek a sokak összefogásával megszületett „*Tanító emberség*” című tanulmánykötetben.<sup>10</sup> Amely kötet írásai között Dr. Hegymegi Kiss Áron színes életútja mellett az emlékülésünk szervezését magára vállaló Dr. Szenczi Árpád közreműködésével külön dolgozat foglalkozott Nagykovácsmezőváros református képzőjének világával, erkölcsi értékrendjével, valamint Áron kezdeti magyar pedagógiatörténeti kutatásai mellett testvérbátyja, Kálmán szinte elfeledett, de méltatásra most igencsak aktuális tankönyvírói munkásságának fontos darabjaival, közös gondolataink társszerzőjének, Szabó Károlynak tollából.<sup>11</sup>

## Az elfeledett Hegymegi Kiss Kálmán

Születésének 180., halálának 110. évfordulója apropóján a konferencia további előadói maguk is emlékeztek, emlékeztettek a képző egykori igazgatójára, Kiss Kálmánra. Kérjük, ne vegye illetlenségnek a kedves Olvasó sem, hogy textusunk ezen részét talán kissé száraz életrajzi adatok ismertetésével kezdjük. Egy elfeledett tanférfiú kapcsán ez elkerülhetetlen. Kiss Kálmán nevével a neveléstörténeti szakirodalomban sajnos csak elvétve találkozhatunk, életműve igazából s kellően mindezidáig feldolgozatlan. Hegymegi Kiss Áron, későbbi református püspök és első felesége, Munkácsi Joó Julianna házasságából 1843. augusztus 14-én, az apa felszentelésének másodnapján született meg elsőként Kálmán.<sup>12</sup> 1848. nyár elején elhunyt édesanyjuk elvesztése és apjuk – a legenda lelkész –, „Kossuth szatmári papjának” hadba vonulása miatt elemi s középiskolai

tanulmányait Szatmár városában, Lócsén, majd Sárospatakon végezte – miként korábban már láttuk édestestvérevel – Áronnal együtt. (Az „édestestvérséget” itt és most azért is hangsúlyozzuk, mert elsősorban a modern elektronikus keresőkben – általunk eddig még ismeretlen forrás alapján – féléstvérekként említik kettejüket...)

Az érettségi után Sárospatakot el nem hagyva, a pataki Református Főiskolán teológiát hallgatott. Egyik diáktársa így jellemezte: „Kálmán híres önfejűségéről, szögletes, szókimondó. Áron nyilvánosabb, könnyeletes, de mindketten az igazság szeretetével teli...” A felsőbbeket képző Akadémián Kálmán már az összevont Önképzőkör elnökeként is nagy respekussal tevékenykedett. Végül Kálmán a református egyházkerület bizottsága előtt lelkészsképesítő vizsgát tett, ezzel édesapja nyomdokait hűen követte. A kiegyezést követően Debrecenben, majd Porcsalmán segédlelkész lett, majd ugyanott papi vizsgát tett. Először a Szatmár megyei Mánd választotta meg lelkipásztorának. A szatmári református egyházmegye levéltárnoksággal, majd nem sokkal később aljegyzőséggel tisztelte meg. Az 1870-es évek közepén elhagyta a papi pályát, és öccsének, Áronnak távozása után Török Pál püspök a Nagykovácsi Református Tanítóképző vallás és történelem tanárának nevezte ki ideiglenesen. Egy év elteltével a képezde rendes tanára, majd 1883-tól az intézmény igazgatója lett. Tehát itt és most egy újabb évfordulóra hívjuk fel a figyelmet: 140 éve annak, hogy H. Kiss Kálmán a Nagykovácsi Református Tanítóképző élére került. A nagy emberismerő, boldogult Török Pál püspök nem csalódott Kiss Kálmán egyéniségéhez, képességeihez fűzött reményében. Választása méltó egyén-

re esett, mikor őt a nagykőrösi evangélium szerint reformált tanítóképző intézetbe a válás- és történelmi tudományok tanárául megnyerte. Élete teljesen össze volt forrva a képző életével. Talán a Kulifay Vilmával 1871-ben kötött meghitt és szeretetteljes, de gyermekáldás nélküli házasságának is köszönhető volt ez.<sup>13</sup> Élete komoly céljának megvalósításán a szó szoros értelmében éjt nappallá téve buzgólkodott. „Azt tette, hogy a nagykőrösi tanítóképzőt a virágzás oly fokára emelte, melyen a versenyt bármely hazai intézménnyel sikeresen kiállta. Harminc év kőkemény munkával küldetése révbe ért, a magyar közoktatásügyünknek, ezt és így a Vallás- és Közoktatási Minisztérium vezetői ismerték el, hogy: e célt a Hegyemegi Kiss Kálmán igazgatása alatti kőrösi propagandia elérte” – fogalmaz róla Ádám Gerzson, a legendás Nagykőrösi Athenas című munkában.<sup>14</sup>

Hegyemegi Kiss Kálmánnak számos történelmi, gazdasági, vallástudományi cikke jelent meg, többek közt a Néptanítók Lapjában, Protestáns Egyházi és Iskolai Lapban, a Sárospataki Református Lapokban. Áronhoz hasonlóan népiskolai és tanítóképezdei tankönyvek és módszertani munkák rendszeres szerzője volt. A betekintés végett most egy felsorolást teszünk, a teljesség igénye nélkül: Bevezetés az ev. ref. keresztyén vallásra; Vezérfkönyv az elemi iskolai I. és II. osztályos tanítói számára; Magyarország történelme; Kézikönyv középiskolák és tanítóképezdek számára; Az ev. reform, keresztyén egyház kultusza és szervezete Magyarországon; Kézikönyv tanítóképezdek számára.<sup>15</sup>

A nagykőrösi képző évkönyveinek tanulmányozása során vehettük észre, hogy Kőrösön a képzés egy új elemmel bővült. A

négy évfolyam számára „Gazdaság- és Kertészettan ismertek” tantárgyat is oktattak. A hallgatók az első két évfolyamon gazdasági, míg a harmadik negyedik évfolyamon kertészeti ismereteket sajátíthattak el. Mind a négy osztály mindabból, amit elméletileg is tanult, gyakorlati utasítást is nyert: úgy az intézet selyemhernyó-tenyésztésében, mint a városi méhesben, a mintakertben és később, az önálló életvitel kialakításaként saját földjén. Ugyanis a gyakorlati útmutatásokhoz egy egyhektáros kiterjedésű gazdasági kísérleti föld, illetve az intézet udvara egy 10 hektáros kert is rendelkezésre állt. A kísérleti föld gazdasági termények vetésének és kezelésének tanítására szolgált. Az elméleti és gyakorlati ismerteket magába foglaló tankönyveket, amelyek „Mezei gazdaság és kertészettan” tárgykörben a népiskolák és a tanítóképezdek számára készültek, Hegyemegi Kiss Kálmán jegyzi. Törekvése szerint a tankönyv irodalmi formában, szabatosan, röviden, vonzóan adja elő a tárgyat. A leendő tanító az ilyen tankönyvre biztosan támaszkodhat. Tankönyvéhez fűzött előszóiban írja: „Ha mindazt – úgy ezekből, mint másunnan – úgy szedhettem össze, hogy azzal a tanítóképezdei növendékeknek a legszükségesebb gazdasági s kertészeti ismereteket helyesen állítottam egybe és a tan. képezdei gazdaság-tanárok magyarázataihoz alkalmas vezérfonalat szolgáltatam: nem végeztem rossz munkát.”<sup>16</sup>

Kiss Kálmán a képzőben földrajzot, történelmet és vallástant tanított, kézikönyvet írt „Magyarország történelme” címen a tanítóképezdek számára. A könyv szerzői kiadásban látott napvilágot. A kézikönyv középiskolákban és képzőkben egyaránt használatos volt. Szabó Károly tankönyvtáros nemrég



kutatást végzett annak érdekében, hogy mely gimnáziumokban és mely képzőkben volt elérhető Kiss Kálmán kézikönyve. Lásuk a sort: Hódmezővásárhely Bethlen Református Gimnázium; Gyöngyös, Református Gimnázium; Kolozsvár, Állami Tanítóképezde; Máramarosziget, Református Gimnázium; Mezőtúr, Református Gimnázium; Sepsiszentgyörgy, Református Székely-Mikó Kollégium; Sopron, 1. Evangélikus Líceum és Tanítóképző Intézet és 2. Katolikus Elemi Tanítóképző. – Nyilván e sor még folytatható lesz –, remélve, hogy mostani írás felkeltheti kutató társak, ifjú pályára készülők figyelmét.

„A történelem és alkotmánytan népiskolai tanításának módszertana” című munkájában a történettanítás célját ekként fogalmazza meg: „A történet tanítás célja első sorban erkölcsi, vagyis a nemzeti érzésnek, polgári erényeknek ápolása és nemesítése. E célból a történeti érzéket kell tanítványainkban lelkesíteni, vagyis a nemzeti élet, műveltség és alkotmány fejlődését tanítván a múltból érthetjük meg velük a jelent.”<sup>17</sup>

„Hegymegi Kiss Kálmán úgy is mint hazafi, úgy is, mint a reformált egyháznak, a magyar társadalomnak tagja, s mint a hazai tanügynek munkása s bizonyos körben vezetője, becsülettel rászolgált arra, hogy homlokát a hála és elismerés koszorújával övezzék.” – olvashatunk egy méltató passzust az 1900-ban megjelent, munkásságának negyedszázados jubileumát laudáló gyűjteményben.<sup>18</sup>

Mondanivalónkat immár egy Joó Imrétől vett idézettel zárjuk. (Joó Imre volt az, aki több más mellett a báty, Kiss Kálmánnak Kiss Áron munkásságát magába foglaló művét sajtó alá rendezte az özvegy

Kulifay Vilma megbízásából s jelentette meg Nagykőrösön.) „Mint tanárt alapos tudás szaktárgyainak szeretete jellemzik. Szaktudományának arany igazságait, az azokból – vallástan, földrajz történelem – lépten-nyomon levonható hazafias eredményeket lelkes buzgósággal igyekszik becsepegtetni tanítványai szívébe. Szép, kellemes tőrül metszett magyarságú vonzó előadásait szívesen, áhítattal hallgatják tanítványai.”

Pontosan száz évvel ezelőtt, 1923. szeptember 15-én, a Néptanítók Lapja a következő felhívást tette közzé: „Kérelem néhai Hegymegi-Kiss Kálmán volt nagykőrösi tanítóképző-intézeti igazgató tanítványaihoz és tisztelőihez. A nagykőrösi református tanítóképző-intézet nagynevű volt igazgatójának arcképét megfestetni szándékozik. Bizalommal kéri tehát mindazokat, akik Hegymegi-Kiss Kálmánnak tanítványai voltak, segítsék elő nagylelkű adományukkal a kegyeletes cél megvalósítását. Az adományok a nagykőrösi református tanítóképző igazgatóságához küldendők f. évi szeptember 30-ig. Az igazgatóság kívánatra gyűjtőívvel is készségesen szolgál...”<sup>19</sup> – Lehet, tájékozatlanok vagyunk, de számunkra jelenleg még ismeretlen a felhívás eredménye. Mindnyájan úgy lehetünk büszke utódai a két, csaknem elfeledett Hegymeginek: Áronnak és Kálmánnak, ha az emlékezés példája nyomán nap mint nap buzgólkodunk szolgálati helyeinken és nem csak megőrizzük, hanem fejlesztjük és bővítjük a róluk való és általuk nyert s jócskán időt álló szakmai üzenetet: a hitelességet, a megismerés becsületének és hitének érvényességét cselekedeteinkben. Mint tették ők, nem csak nemes ércbe merevítve, hanem hétköznapjaikban egyaránt!

## Felhasznált irodalom

ÁDÁM Gerzson: *Nagykőrösi Athenas*, Nagykőrös, 1904.

ÁRPÁSSY Gyula: Kiss Áron (1845–1908), in *A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve*, Budapest, 1969, 176–210.

BARÁTH Béla Levente: *Hegymegi Kiss Áron Tízszázéves születésének 19. századi református egyházkormányzó életútjának ismertetése: önéletrajzi visszaemlékezései, válogatott művei és a pályafutásához kapcsolódó dokumentumok alapján*, Budapest, Helikon, 2012.

Emlékkönyv Hegymegi Kiss Kálmán Nagykőrösi Ev. Ref. Tanítóképzőintézeti Igazgatónak Tanársága 25. évfordulójára, Nagykőrös, 1900.

JOÓ Imre: Nekrológ. Hegymegi Kiss Kálmán 1843–1913, *Protestáns Egyházi és Iskolai lap*, 56. évf. 46. sz., 1913. 723–725.

H. KISS Kálmán: *Dr. Hegymegi Kiss Áron emlékezete*, Nagykőrös, 1913.

KISS Kálmán: *A nagykőrösi és dunamelléki ev. reform. tanítóképzőintézet monográphiája*, Nagykőrös, Bazsó, 1896.

KRISTON-VÍZI József (szerk.): *Kiss Áron emlékezete. Vesszőparipaink, I. A Magyar Játék Társaság Közleményei 1. Kecskemét–Budapest*, 1990.

KRISTON-VÍZI József: *Kiss Áron. Tudós tanárok – Tanár tudósok*, Budapest, OPKM, 2002.

KRISTON-VÍZI József (szerk.): *Tanító emberség. Tanulmányok Kiss Áron (1845–1908) tiszteletére*, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, 2021.

OSVÁTH Ferenc: *A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története: első rész: az intézet megalapításától a világháborúig, 1839–1914*, Nagykőrös, Az intézet kiadása, 1939.

SZABÓ Károly: Kiss Áron tankönyvíró munkássága, in Kriston-Vízi József (szerk.): *Tanító emberség. Tanulmányok Kiss Áron (1845–1908) tiszteletére*, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, 2021, 54–63.

SENCEI Árpád: *A nagykőrösi tanítóképzés szellemiségének történeti rekonstrukciója*, PHD értekezés, Veszprém, 2007. [https://konyvtar.unipannon.hu/doktori/2007/Szenci\\_Arpád\\_theses\\_hu.pdf](https://konyvtar.unipannon.hu/doktori/2007/Szenci_Arpád_theses_hu.pdf) (Letöltés: 2024.01.13.)

SZINNYEI József: *Magyar írók élet és munkái*, 6. kötet, Budapest, Horánszky, 1899. <https://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> (Letöltés: 2024.01.13.)

VARGA József: *Egy érdemes tanfőúri ünnepése. H. Kiss Kálmán jubileuma*, Magyar Tanítóképző, 15. évf. 8–9. sz., 1900. 527–533.

VARGA József: *Hegymegi Kiss Kálmán sírjándál*, Magyar Tanítóképző, 28. évf. 10. sz., 1913. 593–595.

ZOVÁNYI Jenő: *Magyarországi protestáns egyháztörténeti lexikon*, 3. jav. bőv. kiad. Budapest, Református Zsinati Iroda, Budapest, 1977.

<sup>1</sup> A 2023. november 17-én, Nagykőrösön, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógia Karán rendezett emlékülés alkalmával elhangzott előadás szerkesztett változata.

<sup>2</sup> Lásd legutóbb Szeenci Árpád: *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző XIX. századi szellemiségének kiemelkedő képviselői: Dr. Kiss Áron és Hegymegi Kiss Kálmán pedagógiai értékvilága*, in Kriston-Vízi József (szerk.): *Tanító emberség. Tanulmányok Kiss Áron (1845–1908) tiszteletére*, Budapest, 2021, 40–49.

<sup>3</sup> Laczkóné Pálfi Alojzia: *A „Kiss-testvérek”*. (Adalékok Kiss Áron és Hegymegi Kiss Kálmán pedagógiai munkásságához), in Kriston-Vízi József (szerk.): *Kiss Áron emlékezete. Vesszőparipaink, I. Kecskemét–Budapest*, 1990, 17–20.

<sup>4</sup> Kriston-Vízi József: *Kiss Áron. Tudós tanárok – Tanár tudósok*, 16.

<sup>5</sup> Kelemen Elemér: *Kiss Áron*, in *Ezeréves a magyar iskola. Lapok a nevelés történetéből*, Budapest, 1994, 121–126.

<sup>6</sup> Árpássy Gyula: *Kiss Áron (1845–1908)*, in *A Budapesti Tanítóképző Intézet száz éve*, Budapest, 1969, 178–184.

<sup>7</sup> Uo, 185–187.

<sup>8</sup> Kelemen Elemér: *Kiss Áron a tanítók tanítója*, in Kriston-Vízi József (szerk.): *Tanító emberség... 24–28*.

<sup>9</sup> H. Kiss Kálmán: *Kiss Áron a társadalomban*, in H. Kiss Kálmán: *Dr. Hegymegi Kiss Áron emlékezete*, Nagykőrös, 1913, 18–20.

<sup>10</sup> Kelemen Elemér, 2021, 28.

<sup>11</sup> Szabó Károly: *Kiss Áron tankönyvíró munkássága*, in: Kriston-Vízi József (szerk.): *Tanító emberség... 54–63*.

<sup>12</sup> Margócsy József: *Kiss Áronék családja és Szabolcs-Szatmár*, in Kriston-Vízi József (szerk.): *Kiss Áron emlékezete. Vesszőparipaink, I.*, 9–13.

<sup>13</sup> Szász Kálmán: *Hegymegi Kiss Kálmán méltatása*, in *Emlékkönyv Hegymegi Kiss Kálmán Nagykőrösi Ev. Ref. Tanítóképzőintézeti Igazgatónak Tanársága 25. évfordulójára*, Nagykőrös, 1900, 71–72.

<sup>14</sup> Ádám Gerzson: *Nagykőrösi Athenas*, Nagykőrös, Ottlinger, 1904. <https://mek.oszk.hu/22800/22833/22833.pdf> (Letöltés: 2024.01.13)

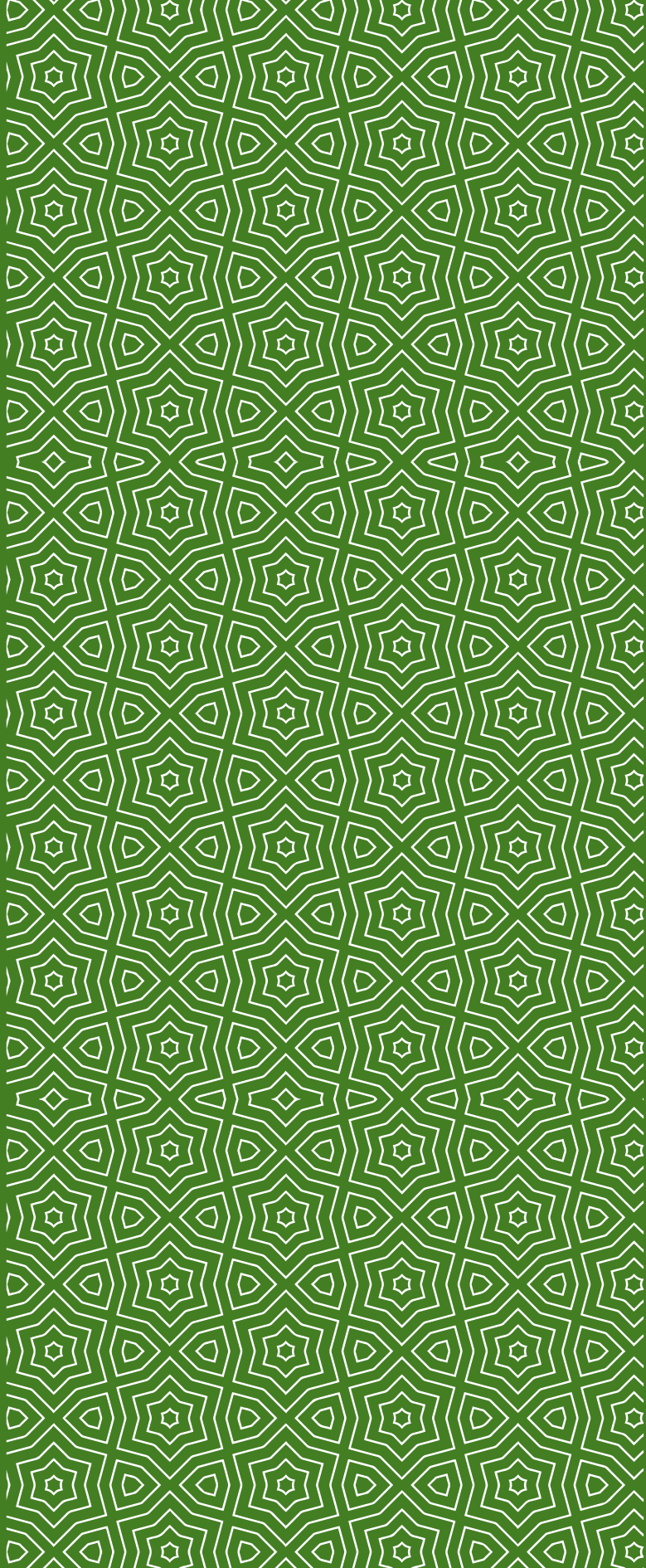
<sup>15</sup> pl: Kiss Kálmán: *Bevezetés a reformált keresztyén vallásra: vezérkönyv a reformált vallású elemi iskolák első és második osztályában tanítók számára*. Budapest, Kókai, 1882. – Uő: *A Református Keresztyén Egyház kultusza és szervezete Magyarországon: ... ref. tanítóképezdek számára*, Nagykőrös, Ottlinger „Első Nagykőrösi Kny.”, 1913.

<sup>16</sup> Lásd: Kiss Kálmán: *Mezei gazdaság- és kertészettan a népiskolák számára*. 2. kid. Budapest, Dobrowsky és Frank, 1884. – Uő: *Mezei gazdaság- és kertészettan vagy A földművelés, növénytermelés ... ismertetése: tanítóképezdek számára* 3. jav. kiad Budapest, Dobrowsky, 1890. – Uő: *Gazdaságtan az elemi népiskolák számára*, Budapest, Stampfel, 1907.

<sup>17</sup> Kiss Kálmán: *Magyarország történelme: kézikönyv tanítóképezdek számára*. Nagykőrös: Ottlinger, 1908. – Uő: *A történelem és alkotmánytan népiskolai tanításának módszertana*. Nagykőrös, Ottlinger, 1912.

<sup>18</sup> Szász Kálmán, uo. 72.

<sup>19</sup> Joó Imre: *Ünnep a nagykőrösi tanítóképzőben*, Magyarország 4. évf. 249. sz., 1923, 12.



*Szemle*

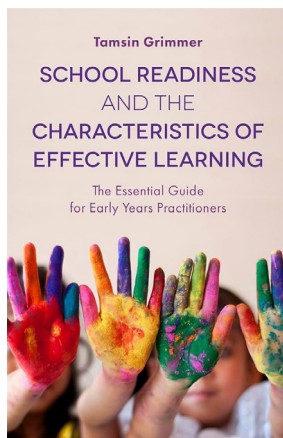


SZOVA ZSUZSANNA ESZTER

## Tényleg a szerencsén múlik-e, hogy ki, mennyire lesz iskolaérett?

Tamsin Grimmer: *School readiness and the characteristics of effective learning: the essential guide for Early Years practitioners*

Napjainkban egyre gyakrabban merül fel az iskolaérettség témája, és egyre inkább foglalkoztat bennünket, hogy az óvodából kikerülő és az iskolába lépő gyermek részképeségei megfelelően fejlettek-e, a gyermek kudarc nélkül le tudja-e küzdeni az iskolai akadályokat, és a kudarcokból eredő frusztráció nem okoz-e különböző nehézségeket a beilleszkedésben, a viselkedésben és a tanulásban. Amíg néhány évtizede azt gondolták, hogy akik tudnak biciklizni, cipőfűzöt kötni, illetve megindult a fogváltás, azok a gyermekek megérették az iskolára, addig mára világossá vált, hogy az iskolaérettség egy sokkal komplexebb dolog. A kérdéskör nem újkeletű, azonban napjainkban fogalmazódik meg a legtöbb kérdés a szülőknél és a nevelőknél, sőt sokszor a



gyermekben az iskolakezdéssel kapcsolatban. A problémát nem csak Magyarországon lehet érzékelni, hanem globális szinten is, viszont a nemzetek oktatáspolitikája alapján más és más aspektusban kerülnek elő ezek az iskolaérettségi kérdések, más-más dolgon van a hangsúly. Ha összevetjük a különböző problémákat, kérdéseket, akkor a saját oktatáspolitikánkra átültetve olyan

megoldásokat is kereshetünk, amelyekre nem feltétlenül gondoltunk.

Tamsin Grimmer a *School readiness and the characteristics of effective learning: the essential guide for Early Years practitioners* című könyvében az iskolaérettség és a hatékony tanulás jellemzőinek kérdéskörét járja körbe, főként az Egyesült Királyságra nézve, ugyanakkor vannak nemzetközi ki-

tekintések is. Alapjaiban elmondható, hogy az angolszász oktatási rendszer alapjaiban más felépítésű, mint a magyar, de fölfedezhetünk olyan hasonlóságokat, amelyeket a saját oktatási rendszerünkbe is be tudunk építeni, illetve az iskolakészültség kapcsán mint mérőeszköz, bevezethetünk.

Grimmer a könyvben minden fejezet elején megfogalmaz egy célkitűzést, amelyet a későbbiekben kifejt. Ezek a célkitűzések általában a fejezet rövid vázlati, ugyanakkor a nagyobb problémákat is felveti, mint például az iskolaérettség nehéz definiálhatósága, a közvetlen környezet hatása a gyermek oktatására, oktathatóságára, vagy éppen, hogy az egyes elméletek gyakorlatban való megvalósíthatósága milyen akadályokba ütközik, ütközhet.

A könyvben nem csak az elméleti tudnivalókkal, kutatási eredményekkel találkozhatunk, hanem képekkel, és konkrét esetleírásokkal is, mely által az adott témát jobban meg tudjuk érteni, a magunkévá tudjuk tenni, illetve kívülről is tudjuk értelmezni a leírtakat.

Egy-egy fejezet végén különböző reflektáló kérdések vannak, melyek nyomán újra át tudjuk gondolni azt, hogy mit is olvastunk a fejezetben, illetve, hogy ezek milyen gondolatokat indítottak el bennünk. Emellett az egyes fejezetek végén kaptak helyet az adott fejezet hivatkozásai, illetve magyarázatai, forrásai, mely megkönnyíti az adott fejezet szaktudományos felhasználási lehetőségét is.

A könyv első fejezetében találkozhatunk a szerző által is megfogalmazott problémával, hogy az iskolaérettségnek nincs egy globálisan elfogadott definíciója. Tamsin Grimmer megfogalmazza, hogy az iskolaérettség

mást jelent egy gyermeknek, mást a szülőnek és mást a pedagógusnak. Ezt gyakorló pedagógusok a saját munkájuk során meg tapasztalhatják. Míg óvodapedagógusként számomra az iskolaérettség kapcsán a testi fejlettség mellett az érzelmi fejlettség, illetve a különböző részképességek fejlettsége a mérvadó az iskolára való készültség kapcsán, addig a szülők sok esetben azt fogalmazzák meg, hogy a gyermekük érdeklődő a világra, tud olvasni, írni, mehet már iskolába, és sok esetben olyan részképességek fölött siklanak el, mint például a monotóniatűr, finommotorikus fejlettség, illetve vizuális és auditív ingerek interakciója, amely elengedhetetlen az iskolai élet kapcsán. A szerző a könyvben igyekszik alaposan körbejárni a kérdéskört, és megfogalmazni, hogy az iskolaérettségben érdekelt szereplők miként definiálják, hogyan élik meg ezt az óvoda-iskola átmeneti tényezőt.

Grimmer igyekszik a könyvben minden oldalról végigjárni a kérdéskört, nemzetközi álláspontokat is ismertetve. Ezen álláspontokat véleményezi is, illetve saját kutatási eredményeivel alátámasztja saját álláspontját is. Egy, az Egyesült Királyságban készült felmérés megállapította, hogy a gyermekek közül túl sokan kezdik meg úgy az iskolát, hogy nem rendelkeznek a szükséges képességekkel. Ezt itthon is el lehet mondani, nem hiába élik most a különböző fejlesztések, iskolára való felkészítő foglalkozások a fénykorukat. Angliában az Early Years Foundation Stage Profile (EYFSP) segítséget nyújt a szülőknek, meghatározza a születés és öt éves kor közötti tanulási fejlődésre és gondozásra vonatkozó normákat. Itthon a védőnői hálózat hivatott ezt ellátni, illetve a bölcsődei és óvodai gondozás



során a gyermekkel foglalkozó pedagógus is a jelzőrendszer részeként működik. Angliában az EYFSP célja, hogy felkészítse a gyermeket az iskolába járásra, az iskolai feladatokra. Grimmer megfogalmazza, hogy a korai éveket nem a gyermek életének következő szakaszára való felkészülésnek kell tekinteni, hanem önmagukban véve fontosnak. Ezt egy gyakorló pedagógus, főként óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők a saját munkájuk során is megtapasztalják, hiszen kutatások támasztják alá, hogy a korai fejlődési szakaszokban való elmaradás milyen, a későbbiekben megjelenő tanulási, magatartási és beilleszkedési nehézségeket okozhatnak.

Az oktatás helyzetéről szóló 2016. évi jelentésben a The Key<sup>1</sup> az iskolák vezetőit kérdezte az iskolaérettségről. Az iskolavezetők 98 %-a mondta azt, hogy a gyermekek egy része az elvárt iskolaérettségi szint alatt érkezett az iskolájukba, az általános iskolai szakaszban pedig az iskolavezetők 31 százaléka állította, hogy az új tanulók több mint fele nem volt iskolaérett. Ez a jelentés azonban nem próbálta önmagában meghatározni az iskolaérettséget; az „elvárt iskolaérettségi szint” kifejezés használatával nyitva hagyták az iskola vezetőinek értelmezését. A szerző által említett, az Egyesült Királyságban megjelent jelentés jól reprezentálja azt, hogy a „fejlett” nyugati országokban is problémát jelent az iskolaérettség kérdésköre, és még itt sincsen egyértelmű definíciója annak, hogy pontosan mit is értünk az iskolaérettség fogalma alatt.

Grimmer egy nagyon érdekes felvetéssel él, az iskolakészültséget a lottójátékhoz hasonlítja. A szerző maga is megfogalmazza, hogy a gyermekek korai fejlesztésének

magasabb prioritást kellene élvezniük. (Magyarországon az ilyen irányú törekvés a kötelező óvodába járásban jelenik meg). Az OECD<sup>2</sup> 2017 jelentéséből kiemeli, hogy Anglia a GDP-ből a korai nevelésre és gondozásra költi a legkevesebbet. Ez szintén megdöbbentő adat, ha azt vesszük figyelembe, hogy a hazai oktatásüggyel sem vagyunk feltétlenül elégedettek, itthon is megfogalmazzuk, hogy a kormány több pénzt kellene, hogy fordítson rá, ehhez képest a nyugati vezetés számára sem prioritás a korai nevelés fejlesztése.

Grimmer megfogalmazza, hogy „ha elég szerencsés vagy, hogy egy bizonyos országban születél, lány vagy, és olyan szüleid vannak, akik támogatják az oktatásodat, akkor sikeresen fogsz átmenni az iskolába.” Ha ezt az állítást végiggondoljuk, akkor igazat kell, hogy adjunk a szerzőnek. És nem csak országok tekintetében, hanem egy országon belül is. Ha valaki a főváros egy elit kerületében születik, sokkal több lehetősége van, már a korai fejlesztés tekintetében is, és később az iskolaválasztásban is, mint annak, aki egy pár száz fős településen jön a világra az Alföld közepén, távol a nagyobb városoktól. A szülők oktatáshoz való hozzáállását is nagyban befolyásolja a környezetük. Míg egy nagyobb városban a szülőknek is több lehetőségük van mindent megadni a gyermekük számára, addig egy kis faluban a lehetőségek száma is jelentősen lecsökkent. A kutatások bizonyították, hogy a különböző fejlődési rendellenességek a fiúk körében sokkal gyakoribbak, így, ha az ember lánynak születik, akkor (a szelektív mutizmus kivételével), sokkal nagyobb esélye van ezeket elkerülni. Ha ezeket a tényezőket figyelembe vesz-

szük, akkor elmondhatjuk, hogy egy fővárosi, értelmiségi szülők gyermekeként felnövő lánygyermeknek sokkal több esélye van arra, hogy az óvoda-iskola átmenetet zökkenőmentesebben vegye.

Az EYFS rendszer meghatároz egy keretrendszert, mely által a korábbi játékközpontú oktatást egy formálisabb, iskolára felkészítő oktatás váltja fel. Ezt a keretrendszert az Egyesült Királyságon belül is többen bírálták, miszerint a tanulás korai éveiben való, felnőttek tapasztalataiból épített formális oktatás a gyermekek tanulási képességeit bizonyíthatóan nem javították, de elvonta őket a játékból, amely rugalmasabbá, magabiztosabbá és sikeresebbé tette a személyüket. Sue Palmer (skót határvidéki oktatási tanácsadó) is kifejezi aggodalmát, szerinte az első hét év a játék éve, és nem az iskoláé (ez az Egyesült Királyságban különösen hangsúlyos szembenállás, hiszen ott öt éves korban kezdik meg az iskolát). A játékra biztosított idő és tér késszé teszi a gyermekeket arra, hogy örömmel tanuljanak.

Grimmer a játéknak egy külön fejezetet szentel, melyben azt a kérdéskört boncolgatja, hogy a játéknak milyen hatása van a gyermeki lélekre. A fejezet elején fölveti, hogy mennyire gyorsan tud elrepülni felettünk az idő, ha olyan dolgot csinálunk, amit szeretünk. Nem érezzük kényszernek, sőt, várjuk, hogy csinálhassuk. A gyermekek is így vannak a játékkal. Amikor egy gyermek mélyen bevonódik a játékba, akkor történhet körülötte bármi, ő a teljes figyelmét a játékra fordítja. Ezt az óvodában leginkább a játékba ágyazott tevékenységeken keresztül figyelhetjük meg, illetve akkor, amikor a játékon keresztül motiváljuk a gyermekeket a különböző tevékenységekben való rész-

vételre. Amíg a gyermek a tanulást játéknak fogja fel, addig a tanulás számára nem kényszer lesz, hanem örömteli cselekvés.

A játék mellett Grimmer nagy hangsúlyt fektet a felfedezés és a felfedeztetés kérdéskörére is. A gyermekek, főleg a korai életszakaszban, mindent tudni akarnak, mindent magukba szívnak. Nem csak a szemükkel látnak, fülükkel hallanak, hanem a különböző érzékszerveikre támaszkodva gyűjtik be a tapasztalatokat. Grimmer nagyon szemléletes példát hoz, amit minden kisgyermekes szülő, kisgyermekkel foglalkozó szakember át tud érezni: képzeljük el, hogy bemegyünk egy gyermekkel a játékboltba, de nem foghat meg semmit. A gyermekek számára ez roppant nehéz, hiszen a világról való tanulási folyamatba a tapintást is bevonják, mint a számukra egyik legfontosabb érzékszervet. Ahhoz, hogy ezt a fajta tanulási folyamatot át tudjuk élni, a szerző nagyon konkrét, és szemléletes példákat hoz elénk, amelyeket úgy tudunk magunkban levetíteni, mintha mi is részesei lennénk az adott gyermek életének, a vele történő eseménynek. A szemléletes példákon keresztül sokszor nem mondja ki az író, hogy mi a következtetés, hanem hagyja, hogy mi magunk jöjjünk rá, majd a példa végén összegzi a leírtakat, ezáltal az olvasó számára „aha-élményeket” generál, így a saját bőrünkön tapasztalhatjuk meg a felfedezés örömét, és némi gondolkodás után rávetíthetjük ezt a tapasztalatot a gyermekekre is: ha nekünk ekkora öröm volt ezekre rájönni, akkor a gyermeknek mekkora élmény lehet maga a felismerés, amikor valami újat tanul a világról.

A felfedezés során a gyermekek olyan dolgokat tanulnak a világról, amelyeket szóban nem tudunk nekik elmondani. Meg

kell, hogy tapasztalják, át kell, hogy éljék. Ilyen például a bizalom, amit hiába mondunk el nekik, nem fogják érteni. De a felfedezés során saját magukról is tanulnak, „kis” kudarcokat is átélnek, melyek által a világhoz való hozzáállásuk, szemléletük is változik. Grimmer olyan példamondatokat ad, amelyeket nagy valószínűséggel mind feltettünk már magunknak bizonyos helyzetekben, de lehet, hogy éppen most is feltesszük magunknak, például: mi lesz velem, ha vissza kell mennem a megkezdett úton? Ez a gyermekben egy mászókan juthat eszébe, hogy vissza merjen-e menni arra, ahonnan jött, ha akadályba ütközik, míg felnőttként egy megkezdett új munkahely, egy rossznak ítélt döntés, vagy egy váratlan helyzetben fordulhat meg a fejünkben. Eből is látszik, hogy a gyermekkori tapasztalatok a felnőtt korban is megjelennek, csak más formában. Ezeket a helyzeteket egy formális oktatásban nem tudjuk a gyermekeknek kellő mértékben átadni, hiszen szükség van hozzá a tapasztalásra. Meg kell, hogy tapasztaljanak bizonyos helyzeteket, hogy a későbbiekben, felnőtt korban, már ne legyenek ismeretlenek bizonyos kérdések, amiket felteszünk magunknak. Éppen ezért a felfedezésben a felnőttnek támogató és ösztönző szerepet kell felvennie. Olyan teret kell kialakítani, ami tele van lehetőségekkel arra nézve, hogy a gyermek minél többet tapasztalhasson, minél több mindent fedezhessen fel, és mindeközben szórakozzon. Jól érezze magát, hogy a tanulási folyamatot ne tanulásként fogja fel, hanem játékként. Ezen fejezet végén a szerző egy olyan értékelési rendszert kínál elénk példának, amellyel a gyermekekben rejlő felfedezési vágyat készíttetéssel tudjuk értékelni

a saját magunk számára, és ezáltal a pedagógiai munkánkat tudjuk a felfedeztetés, és játékoság irányába mozdítani.

A könyvben Grimmer szót ejt azokról a gyermekekről is, akik már iskolakészek, hiszen legtöbbször a felzárkóztatásra helyezzük a hangsúlyt, és kevesebb szó esik azokról, akik mentálisan, fizikálisan, és képességeik terén is elérték az iskolaérettséget. Emellett nagyon fontos az is, hogy az iskolák is készen álljanak a gyermekekre. Ismerjék fel, hogy akiket kapnak, még óvodások, és nekik az iskola első éve lesz az átmeneti időszak. Ne akarják a játékból kilépő gyermekeket rögtön formális rendszerbe kényszeríteni. Fogadóórákon ismerjék meg előzetesen a gyermekeket, és váljanak készre a fogadásukra!

Grimmer megfogalmazza, hogy ha a gyermekeknek biztosítjuk a zökkenőmentes átmenetet, és akik nem állnak készen még az iskolára, azokat készre tesszük, nem pedig a rendszerbe belekényszerítjük, akkor olyan embereket művelhetünk ki, akik magukénak érezhetik az élethosszig tartó tanulás (Life Long Learning) folyamatát.

Összességében elmondható, hogy a könyvben Grimmer igyekszik az összes modern problémára kitérni, ami az iskolakészültség kapcsán felmerülhet, illetve igyekszik ezekre a problémákra megoldást is keresni. Az egyes problémák, felvetések kapcsán, olyan szemléletes példákat hoz elénk, amelyekből a kérdés, probléma létjogosultsága egyértelművé válik számunkra, ezzel igenis foglalkozni kell. A könyvben olyan jogyakorlatokat is elénk tár, amelyeket a pedagógiai munkánkba beépítve tehetünk az eredményes iskolakezdésért. A szerző alátámasztásnak országos jelentéseket, és külön-

böző nevelési elméletekkel foglalkozó neveléstudósok publikációit tárja a nyilvánosság elé. A könyvben az Egyesült Királyságra érvényes adatokat hoz, ugyanakkor az ezekből levont következtetések a magyar oktatásba is bevonhatók, arra vonatkozóan érvényesíthetők. Ugyanakkor ezeknek a módszereknek az akceptálását, és beépítését alaposan végig kell gondolnunk, hiszen, ahogyan azt a recenzió elején említettem, illetve a szerző

maga is megfogalmazza, az iskolaérettséget másként értelmezzük, és a kezeink között növekedő gyermekek is mind-mind mások. Az ő személyes igényeiket, és egyéni képességeiket is figyelembe kell venni, amikor az iskolára készítjük őket.

Tamsin Grimmer: *School readiness and the characteristics of effective learning: the essential guide for Early Years practitioners* Jessica Kingsley Publishers, London, 2018.  
ISBN: 978 1 78592-175-9

---

<sup>1</sup> The Key: *State of Education Survey Report*, 2016.

<sup>2</sup> Organisation for Economic Cooperation and Development (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet)





TAKÁCSNÉ SZABÓ MELINDA

## Iskolaalkalmasság a gyermekből kiindulva

Tamsin Grimmer: School Readiness and the Characteristics of Effective Learning: The Essential Guide for Early Years Practitioners

*Az iskolaérettség és a hatékony tanulás jellemzői* című könyv (eredeti címe: Tamsin Grimmer: School Readiness and the Characteristics of Effective Learning: The Essential Guide for Early Years Practitioners) célja, hogy a kisgyermek nevelésével foglalkozó szakemberek útmutatást kapjanak a gyermekek sokrétű támogatásához, különös tekintettel arra az időszakra, amikor a kisgyermekkor nevelésből az iskolába lépnek. A könyv vitára hívja az olvasót az iskolaérettség fogalmának tisztázásához, megismerteti a hatékony tanuláshoz szükséges képességekkel, azok kimunkálásának lehetőségeivel. A feladat összetett és új gondolkodásmódot igényel: „Olyan környezetet kell biztosítani, mely képessé teszi őket arra, hogy érzelmileg, fizikailag és szellemileg is boldoguljanak, ami elveti a kreativitás, a gondolkodás, a felfedezés és a képzelet magjait.”<sup>1</sup>

Ahhoz, hogy mindezt lehetővé tegyük, át kell értékelnünk a jelenlegi gyakorlatunkat és mindazt, amit az iskolaéretté válás folyamatáról tudunk. A szerző úgy véli,

ahelyett, hogy az iskolára és az iskolakezdés időpontjára helyeznénk a hangsúlyt, a gyermekekre kell összpontosítanunk arra, hogy mi a legjobb számukra. Segítenünk kell őket, hogy készen álljanak a tanulásra. Ehhez nyújt segítséget ez a könyv.

Tamsin Grimmer számos kutatást végzett az átmenetekkel kapcsolatban, mindemellett saját tanítói tapasztalataira is támaszkodik. Érdeklődésének középpontjában a játék, a sémák, az aktív tanulás, a pozitív viselkedés, valamint a korai nyelvi fejlődés elősegítése áll. Egyik kulcsfontosságú témája az iskolaérettség.<sup>2</sup>

Gyermekközpontú pedagógiát követel az optimális átmenet biztosítása érdekében, és fontosnak tartja, hogy a gyermekek ne az iskolára, hanem az életre készüljenek fel! Úgy vélem, a gyermekből kiinduló kifejezés jobban megfelel annak az ideológiának, amit a szerző képvisel. Minden tevékenységet a gyermek érdeklődéséből indít, belső motivációikra építve tervezi meg a mindennapokat a hatékonyság érdekében,



ugyanis „a tanulásra való belső motiváció a legnagyobb eszköz, mellyel egy gyermek rendelkezhet”<sup>3</sup>.

Ahhoz, hogy teljes egészében értelmezni tudjuk a könyvben leírtakat, tisztában kell lennünk az Egyesült Királyságban alkalmazott gyakorlatokkal. A szerző utal az akkor hatályos jogszabályokra, irányelvekre, meg is adja a dokumentumok elérhetőségét, így azok könnyedén hozzáférhetőek. Érdeemes összevetni a saját gyakorlatunkkal, ugyanis ennek tükrében válik igazán hasznosíthatóvá Tamsin Grimmer útmutatója számunkra is.

Az Egyesült Királyságban nincs állami-lag szervezett óvodáztatási rendszer. Az iskoláskor előtti nevelést szolgáló óvodákat (Nursery Schools), játszócsoportokat magánszervezetek, szülők, önkéntesek hozhatnak létre. Többségük díjmentes. A gyermekek 4–5 éves korukban kezdik meg az iskolát. Amennyiben szeptember 1-ig betöltik a négyéves kort, mehetnek iskolába. A négyévesek iskolafelkészítő osztályba (Reception Class) kerülnek, mely a hazánkban folyó óvodai nevelésben a nagycsoportnak feleltethető meg leginkább. Az előkészítő osztály még nem kötelező. Az iskolakötelezettség öt éves korban kezdődik, ezáltal az osztályok összetétele a gyermekek életkorát tekintve homogén.<sup>4</sup>

Hazánkban teljesen más a gyakorlat. Magyarországon óvodakötelezettség van, melynek értelmében minden kisgyermek hároméves korától óvodai nevelésben részesül, hatéves kortól lesznek tankötelesek. A tankötelezettség is halasztható egy, indokolt esetben két évvel a jogszabályoknak megfelelően – 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet. Az európai országok nagy részében a gyer-

mekek szintén hatéves korukban kezdik meg az iskolát. A szerző az iskolába lépés késleltetése mellett teszi le a voksát. Az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) adatait tekintve jól látható, hogy a tanulmányi sikerek tekintetében a legjobban teljesítő országokban (Finnország, Észtország, Dánia, Írország...) az iskolakezdés kora hat vagy hét év. Felhívja a figyelmet az ide vonatkozó változtatások szükségességére. Aggasztónak tartja, hogy az Egyesült Királyságban túl korán vezetnek be a gyermekeket a formális oktatásba, valamint azt is, hogy hazájában a gyermekek nem részesülnek kötelező jelleggel az iskola előtti években intézményes nevelésben, amely nem elhanyagolható előnyökkel járna a gyermekek számára. Még az előkészítő osztályt sem tették kötelezővé. Ezzel szemben Magyarországon 2012-ben (az OECD adatai alapján) már a hároméves gyerekeknek 72 százaléka óvodába járt, a négyévesek részvételi aránya az intézményes nevelésben 93 százalékos volt.<sup>5</sup>

A szerző jól látta a felülről-lefelé irányuló nyomást a korai beiskolázásra vonatkozóan, nemcsak a kormányzat, hanem a szülők részéről is. A jelenség hazánkban sem ismeretlen. Pálfi Sándor felhívja a figyelmet az óvodák kiszolgáltatott helyzetére. Az óvodáknak meg kell felelniük a közoktatási rendszer által támasztott követelményeknek, az iskola felülről-lefelé irányuló elvárásainak<sup>6</sup>, mindemellett a szülőknek is meg akarnak felelni.

Grimmer megfogalmazza azt is, hogy az iskolaérettség vitatott fogalmi felelősek a felülről lefelé irányuló nyomás kialakulásáért. Az Egyesült Királyságban nem fogalmaztak meg hivatalos definíciót az iskolakészültségre vonatkozóan. A gyakorló szakemberek

magukra vannak utalva, amikor az iskolai felkészítésről gondolkodnak. Nincs egységes álláspont a szükséges készségeket, képességeket illetően sem. Ebből kifolyólag a vita állandó az iskolaérettség tekintetében. A fogalom időpontra utal, nem láttatja kellőképpen, hogy ez egy folyamat, melyben jelentős szerepet játszik a gyermek életkora és fejlettségi szintje. Grimmer az iskolai átmenet holisztikus egyénre szabott megközelítését hangsúlyozza. Úgy véli, hogy a gyermekeket akkor kell bevezetni a formális oktatásba, amikor az a fejlődésének szempontjából megfelelő. Hazánkban is vitatott fogalom az iskolaérettség. A kifejezés ugyanis egy folyamat lezárására utal, egy állapot elérésére, valójában pedig nem zárul le a gyermek iskolába lépésével. Mérei Ferenc és Binét Ágnes így fogalmaz: „Nem érettségről, hanem alkalmasságról van szó.”<sup>7</sup> A gyermek alkalmassá válik arra, hogy az iskola által támasztott testi, kognitív, affektív és szociális elvárásoknak meg tudjon felelni. Mindezek tekintetében a szerző az iskolakezdést – találón – a lottóhoz, a szerencsejátékhoz hasonlítja. „Ha olyan szerencsés vagy, hogy egy bizonyos országban születél, lány vagy, és olyan szüleid vannak, akik támogatják az oktatásod, akkor sikeresen fogsz átmenni az iskolába.”<sup>8</sup> A szerző, a fentieket részletesen taglalja a második fejezetben.

A könyv az Early Years Foundation Stage (A kora gyermekkort megalapozó korszak törvényi keretrendszer), azaz EYFS-re épül, amely tartalmazza azokat az irányelveket, melyek a gyermekek gondozására vonatkoznak öt éves korig. Elsődleges célja, hogy a gyermekek felkészüljenek az iskolai életre, ez mintegy előkészítő szakaszként jelenik meg. A szerző a könyv teljes egészén végig veze-

ti a Hatékony Tanulás Jellemzőit (CoEL – Characteristics of Effective Learning, 2008), melynek ismeretére az EYFS kötelez minden kisgyermekkel foglalkozó szakembert (Tamsin Grimmer EYFS tanácsadóként is dolgozik). A kifejezés 2020-ban bővült az eredményes tanítás jellemzőivel. A CoETL (Characteristics of Effective Teaching and Learning) elemei kulcsfontosságúak az élet-hosszig tartó tanulás megalapozásában a korai évek tekintetében, az EYFS 2021-ben ismét frissült.<sup>9</sup>

A harmadik fejezet taglalja, melyek azok a személyiségjegyek, amelyek elősegítik a gyermekek hatékony tanulását.

A negyedik, ötödik, hatodik fejezet a hatékony tanulás (CoEL) fő jellemzői – játék és felfedezés, aktív tanulás, kreatív és kritikus gondolkodás – köré szerveződnek. A szerző esettanulmányok segítségével mutatja be ezen tulajdonságokat az olvasó számára.

A könyv kitér a CoEL-ben megfogalmazott kritikus képességek megfigyelésének szempontjaira, módszereire és segít abban is, hogyan alakíthatjuk ki a hatékony tanuláshoz szükséges környezetet.

A negyedik fejezet a játék és a felfedezés képességét bontja ki. A játék felfedezése a gyermek kíváncsiságáról szól. Úgy véli, hogy úgynevezett „nyílt végű tevékenységekben” kell gondolkodnunk, mert így sokkal többet tanulnak a gyermekek. A szerző példát ad nyílt és zárt végű tevékenységekre, és össze is hasonlítja őket, bemutatva, hogy miért is érdemes változtatni szemléletünkön e tekintetben is. Ebben a fejezetben iskolára érett gyermekeket mutat be az esettanulmányaiban, akiknek képességei már eléggé fejlettek az iskolakezdésre és kellő kíváncsisággal bírnak ahhoz, hogy a

felfedezés öröme motiválni tudja őket az ismeretek megszerzése érdekében. Ismerteti a pedagógus szerepét a tanulási folyamatban, valamint támpontot ad a gyermekek megfelelő értékeléséhez is. A fejezet végén találunk egy szempontsort, Jan Dubiel (a kisgyermekkori nevelés nemzetközileg elismert szakértője) munkásságára alapozva, a gyermekek képességeinek megfigyeléséhez, mindemellett támpontot ad, hogy a magunk feladatait is átgondolhassuk.

Az ötödik fejezetben kifejti, mit ért aktív tanulás alatt, valamint azt is, hogy miért tartja fontosnak, hogy minél több információt szerezzünk az általunk nevelt gyermekekkel kapcsolatosan. Minél többet tudunk, minél több megfigyelést végzünk, annál hatékonyabbak lehetünk a velük való közös munka során. A gyermekek személyiségének, képességeinek, attitűdjeinek megismerése elengedhetetlen ahhoz, hogy segítségükre legyünk képeseik kibontakoztatásában. A feladat adott: „Hatékony környezetet kell teremteni nyitott végű, kihívásokkal teli, ösztönző erőforrásokkal.”<sup>10</sup> Olyan környezetet, mely a gyermekek megismerésére épül. Az ilyen környezet önmagában is motiváló erővel bír, így könnyebb a gyermeket bevonni a tanulási folyamatba, ami nagyszerű alapot ad az iskolába készülő gyermekek számára.

Az alkotás és kritikus gondolkodás, mely a hatékony tanulás harmadik jellemzője, szoros kapcsolatban áll a problémamegoldás képességével. A hatodik fejezetben ehhez kapcsolódva olvashatjuk Marion Dowling gondolkodási típusait és megismerhetjük az Iram Siraj professzor nevéhez fűződő stratégiákat a fenntartható közös gondolkodás támogatására, melyek szintén hasznos útmutatást adhatnak.

A hetedik fejezet megoldási javaslatokkal él arra vonatkozóan, hogyan ismerhetjük meg a gyermekek nézeteit. A szerző megosztja a kutatásban részt vevő gyermekek meglátásait az átmenettel kapcsolatban. Hasznos betekintést adnak tapasztalataik abban, hogy ők mit hogyan értékelnek. Arra is választ kapunk, milyen tanácsokkal látnák el fiatalabb társaikat.

A könyv egyik nagy értéke lehet számunkra a következő három fejezet, ugyanis olyan témakörök kerülnek előtérbe, melyek hazánkban is jelentősen több figyelmet igényelnének.

Gyermekkész iskoláról beszél a szerző. Az OECD igazgatója, Andreas Schleicher szerint „többet kell tennünk annak érdekében, hogy az iskolákat felkészítsük a gyermekek számára, nem pedig a gyermekeket az iskolára.”<sup>11</sup> Jelentős szemléletváltásra ösztönöz ezen a területen is: a fejezet arra összpontosít, miként állhatnak készen az iskolák az újonnan érkező gyermekek fogadására. Hazánkban is megfogalmazódtak erre irányuló törekvések, ugyanakkor valódi változást, úgy vélem, az hozhat, ha az óvodák és az iskolák összefognak a gyermekek érdekében. Szorosabb együttműködésre van szükség és arra, hogy az óvoda-iskola átmenet tekintetében egységesen tudjanak gondolkodni, egymás munkáját elismerve, az intézmények erősségeire építve közösen tevékenykedjenek a gyermekek harmonikus fejlődése, valamint a zökkenőmentes átmenet biztosítása érdekében.

Grimmer szerint az iskoláknak minél több információt kell kapniuk a gyermekekről, fontosnak tartja, hogy az intézmények átadják egymásnak megfigyeléseiket, dokumentumaikat a gyermekkel kapcsolatosan.

Korábban Magyarországon is ez volt a gyakorlat, de mára ez megváltozott. A jelenlegi szemlélet azt kívánja, hogy az intézmény maga ismerje meg a gyermeket, tiszta lappal induljon az új intézményben.

A szülőkkal való bizalmas kapcsolat kialakítása, valamint pontos tájékoztatásuk az iskola elvárásairól és a gyermekük képességeit illetően elengedhetetlen az együttműködéshez. Ne feledjük, hogy korábbi tapasztalataik befolyásolják az iskolához való hozzáállásukat! Segítenünk kell őket, hogy szemléletet tudjanak váltani. Úgy vélem, ennek legjobb módja, ha folyamatosan jelen lehetnek az intézmény életében. Ezáltal megtapasztalhatják szakmaiságunkat, gyermekképünket, tanítási, nevelési módszereinket.

A könyv mellékletében szülőknak készült tájékoztató anyagok is találhatóak, hogy ezzel is támogassa a szerző a szakemberek munkáját. Az iskolaérettséghez/alkalmassághoz szükséges képességek minden magyarázat nélküli felsorolásától óva int a szerző, ugyanis fennáll a veszélye, hogy az ilyen anyagok kapcsán a szülők nyomást gyakorolnak a gyermekekre és pipálgatni kezdik a lista elemeit. Továbbá figyelmeztet arra is, hogy alkalmatlannak érezhetik magukat, ha a gyermekük nem tudja teljesíteni az abban felsoroltakat. Tehát gondosan kell megválasztanunk a szülők tájékoztatásának módját. Tudniuk kell, hogy minden gyermek más-más ütemben fejlődik. A tizedik fejezet megadja a választ arra a kérdésre is, miként segíthetjük a szülőt abban, hogy otthon hatékonyabban tudjanak gyermekeikkel foglalkozni. Valóban fontos erre is odafigyelni, ötleteket, tanácsokat adni a minőségi időtöltés tekintetében. Játékajánlók, könyvajánlók is segíthetünk,

befolyással lehetünk a gyermekek otthoni tanulási környezetére.

A megfelelő tájékoztatáson túl kiemeli a családlátogatás jelentőségét az átmenet szempontjából. A sikeres látogatáshoz megadja az irányelveket is. Sajnálatos, hogy hazánkban a családlátogatás már nem kötelező, így sok óvoda és iskola már nem alkalmazza ezt a módszert a család megismerésére, pedig az olvasottak tekintetében érdemes átgondolni az előnyeit. Továbbá a könyv ötleteket ad a szülőkkal való kapcsolat megerősítésére, a szülők bevonására a gyermekkel való közös munkába. Jógyakorlatokat oszt meg iskolák részéről, melyek szintén tanulságosak lehetnek számukra. Az E-melléklet könyvajánlót is tartalmaz, a felsorolt irodalmat felhasználhatjuk a szülők további támogatására gyermekük iskolakezdése előtt.

A tizenegyedik fejezet összefoglalja a legfontosabb információkat, valamint felhívja a figyelmet a melléletekre, melyeknek még hasznát vehetjük a munkánk során.

Az A-mellékletben megtaláljuk az iskolakezdéshez szükséges szuper skilleket két nyomtatható szóróanyag formájában. A B-melléklet segítségével cselekvési tervek készíthetünk. A legfontosabb két melléklet a munkánk szempontjából a C és a D. A két függelék segítő kérdéseket tartalmaz tanítóknak és óvodapedagógusoknak az önértékeléshez és ahhoz, hogy áttekinthessük jelenlegi gyakorlatunkat. A legfontosabb definíciók a szöszedetben is megtalálhatók.

A könyv könnyen használható, forgatható, a témakörök átláthatók. Számos gyakorlati ötletet tartalmaz, így rendkívül hasznos és hiánypótló lehet a 3–6 éves korosztállyal foglalkozó szakemberek számára. Hazánkban ugyan mások az irányelvek, de a felmerü-

lő, megoldásra váró problémák ugyanazok. Éppen ezért releváns a mi pedagógiai gyakorlatunk megsegítésére is. Az esettanulmányok segítségével pontosítja a szerző fogalmi meghatározásait, egyértelműbbé teszi, és jól szemlélteti mondanivalóját. Sokat segítenek abban is, hogy tudjuk, mely korosztályra vonatkozóan vonja le következtetéseit.

Az egyes fejezetek végén gyakorlati kérdések találhatóak, melyek segítségével áttekinthetjük az adott fejezetben taglalt témákat.

A szerző vitára invitálja az olvasót és a társadalmat az iskolaérettség fogalmának meghatározását illetően. A cél nem más, minthogy az általunk nevelt, tanított gyermekek magabiztosak legyenek, és merjenek gondolkodni. Úgy gondolja, hogy ezen képességek fejlesztésének kulcsa a CoEL. Érdemes a dokumentumot elolvasni, ugyanis teljesen más oldalról közelíti meg a hatékony tanuláshoz szükséges képességeket. Ezt a harmadik fejezetben található összefoglaló táblázat jól szemlélteti. Ahogy a szerző kéri, ismertessük meg a CoEL-t a szülőkkel is.

Grimmer arra biztat minden szakembert, hogy a könyvben meghatározott irányelvek

mentén vizsgálja meg saját gyakorlatát. Valóban hatékonyak a módszerek, melyekkel dolgozunk, valóban a gyermekek érdekeit szolgálják? Kellően odafigyelünk a gyermekek sajátosságaira, vagy rutinból dolgozunk? Az önreflexió szükségessége gyermekekkel foglalkozó szakemberek esetében csakugyan elengedhetetlen. A folyamatos változásokra reagálnunk kell, és mindig készen kell állnunk a tanulásra.

Ne feledjük, a felelősségünk óriási, hiszen az egész életen át tartó tanulás alapjait fektetjük le és ennek megfelelően kell működnünk!

Tamsin Grimmer úgy véli, hogy „minden gyermek olyan szakembereket érdemel, akik inspirálók, dinamikusak, gondolkodnak, szenvedéllyel tanítják őket, és akiket élénken érdeklí a gyermekek tanulási módjai.”<sup>12</sup> Mindemellett biztosítanunk kell a gyermekek játékon keresztül történő tanulásának feltételeit.

Tamsin Grimmer: *School Readiness and the Characteristics of Effective Learning: The Essential Guide for Early Years Practitioners*, Jessica Kingsley Publishers, London, 2018. eISBN: 978178450 446 5, 208.

## Felhasznált irodalom

- CALL, Nicola – FEATHERSTONE, Sally: *The Thinking Child Resource Book*, Stafford, Network Educational Press, 2003, 47.  
 MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*, Medicina Könyvkiadó Zrt, 1993, 173.  
 OECD Starting Strong 2017: *Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, 2017, [www.oecd.org/edu/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm](http://www.oecd.org/edu/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm), (Letöltés: 2023.04.02.)  
 PÁLFI Sándor: *Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban*, Óvodai Nevelés, LVII. évf., 2004/2, 40–43.  
 GRIMMER, Tamsin: *School Readiness and the Characteristics of Effective Learning: The Essential Guide for Early Years Practitioners*, Jessica Kingsley Publishers, London, 2018.

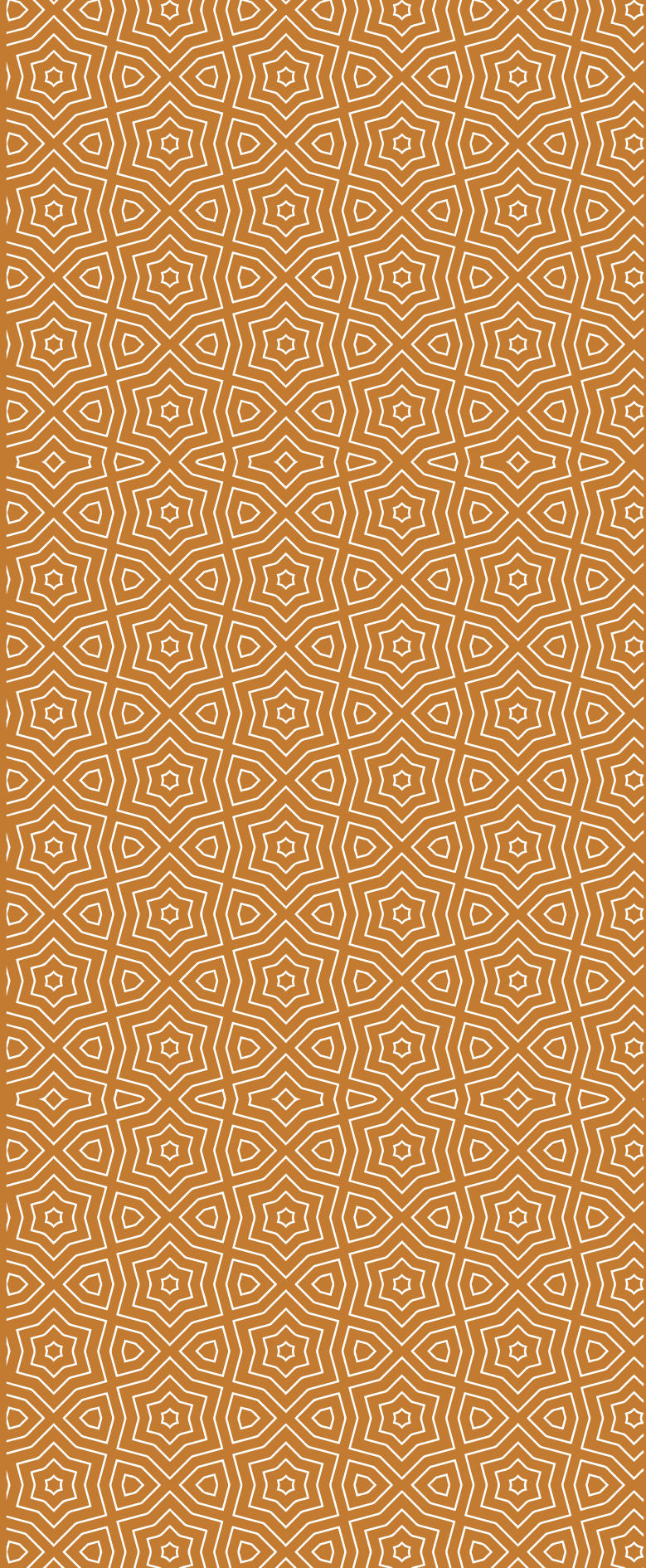
### Internetes források

- Tamsin Grimmer hivatalos weboldala, <https://www.tamsingrimmer.com/> (Letöltés: 2023. április 14.)  
 Eurydice, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England> (Letöltés: 2023.03.16.)  
 Education at a Glance: OECD Indicators 2012, <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20%20Key%20Facts%20-%20Hungary.pdf> (Letöltés: 2023.04.02.)  
 Twinkl kutatási oldal, <https://www.twinkl.hu/resource/development-matters-t-slt-1626794181> (Letöltés: 2023.04.15.)

- 
- <sup>1</sup> „Thus children need to be cultivated in an environment which will enable them to thrive emotionally, physically and cognitively, which sows the seeds of creativity, thinking, exploration and imagination.” Grimmer, Tamsin: *School Readiness and the Characteristics of Effective Learning: The Essential Guide for Early Years Practitioners*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2018, 175.
- <sup>2</sup> Grimmer, Tamsin: hivatalos weboldala, <https://www.tamsingrimmer.com/> (Letöltés: 2023.04.14.)
- <sup>3</sup> Nicola Call – Sally Featherstone: *The Thinking Child Resource Book*, Stafford, Network Educational Press, 2003, 47.
- <sup>4</sup> Eurydice, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England> (Letöltés: 2023.03.16.)
- <sup>5</sup> Education at a Glance: OECD Indicators 2012, <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20%20Key%20Facts%20-%20Hungary.pdf> (Letöltés: 2023.04.02.)
- <sup>6</sup> Pálfi Sándor: *Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban*, Óvodai Nevelés, 2004, LVII. évfolyam, 2. szám, 40–43.
- <sup>7</sup> Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*, Medicina Könyvkiadó Zrt, 1993, 173.
- <sup>8</sup> „If you’re lucky enough to be born in a certain country, you are a girl and have parents who will support your education, you will transition to school successfully.” Grimmer: *School Readiness*, 31.
- <sup>9</sup> Twinkl kutatási oldal, <https://www.twinkl.hu/resource/development-matters-t-slt-1626794181> (Letöltés: 2023.04.15.)
- <sup>10</sup> „We must plan an effective learning environment with open-ended, challenging and stimulating resources.” Grimmer: *School Readiness*, 81.
- <sup>11</sup> OECD Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, 2017, [www.oecd.org/edu/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm](http://www.oecd.org/edu/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm) (Letöltés: 2023.04.02.)
- <sup>12</sup> „All children deserve practitioners who are inspiring, dynamic, reflective and passionate about teaching them and who have a keen interest in the different ways that children learn.” Grimmer: *School Readiness*, 207.







# Beszámoló



BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ

## Beszámoló a Református Óvodák 30. Kárpát-medencei Szakmai Találkozójáról

2024. április 5-én került megrendezésre a református óvodák szokásos évi Kárpát-medencei Szakmai Találkozója. Az idei találkozót kiemeli a sorból az, hogy kerek évfordulót ünnepelehetünk, immár 30. alkalommal került sor erre a rendezvényre.

A találkozó helyszíne az ELTE Lágymányosi Campusának Harmónia terme volt. Itt gyűlt össze 46 református óvodából közel 200 fő óvodapedagógus, hogy részt vegyen ezen a jubileumi rendezvényen.

Az összegyűlteket Ablonczyné Vándor Margit, a Református Pedagógia Intézet pedagógiai előadója, a református óvodák szakmai munkájának segítője köszöntötte.



Az alkalom rövid áhítattal folytatódott, melyet főtiszteletű Somogyi Péter, a Dunamelléki Református Egyházkerület lelkészi főjegyzője, a Budapest-Fasori Gyülekezet elnök-lelkésze tartott. Az alkalomhoz illően felidézte és magyarázta a Biblia azon részeit, ahol Jézus a gyermekekről szól. Mint egy óvoda (Csipkebokor Óvoda) fenntartója elmondta, hogy mennyire fontosnak tartja a gyermekek hitben nevelését. Áhítatában kiemelte, hogy jó dolog felnőttként is Isten bányájának lenni és tudni, hogy van pásztorkunk, illetve óvodapedagógusként mi magunk is „legeltetjük” Isten legkisebb bányáit, a ránk bízott gyermekeket.

Ezt követően az összegyűlteket Moncz Anikó a Református Pedagógiai Intézet köznevelési igazgatóhelyettese köszöntötte. Egy személyes történettel idézte fel a hála érzését és hálát adott az Úrnak az óvodák elmúlt 30 évéért. Méltatta az óvodapedagógusok munkáját, akik erejüket nem kímélve, idejüket odaszánva gondozzák, nevelik a rájuk bízott gyermekeket, teszik színessé azok mindennapjait. Beszédét a „de akik az Úrnak bízottak,





erejük megújul, szárnyra kelnek, mint a sasok, futnak, és nem lankadnak meg, járnak, és nem fáradnak el” (Ézs 40,31) Igével zárta.

A rendezvény alaphangulatát nagyban meghatározta a keresztyény könnyűzenét játszó Uriel zenekar szolgálata. Az együttes hat tagja a programok kezdete előtt majd a rendezvény lezárásaként is egy-egy negyedórás blokkban dicsőítő és hálaadó énekeket játszott, melyeket sokszor a közönség is együtt énekelt velük.



A református óvodahálózat kiépítésében nyújtott áldozatos munkájukért a rendezők dr. Papp Kornélt (a Bocskai István Református Oktatási Központ főigazgatóját, a volt MRE Oktatási Iroda irodavezetőjét) és Márkus Gábort (a Református Pedagógiai Intézet munkatársát, címzetes igazgatóját) köszöntötték.

A kávészünetben a különböző óvodákból érkezett óvodapedagógusok ismerkedhettek egymással, egymás munkáival. A szervezők minden óvodát arra kértek, hogy hozzanak egy tablót magukkal, melyen néhány kép erejéig bemutatkoznak, bemutatják a náluk folyó munkát. Ezeket a tablókat a büfétérben egy paravánon helyezték el, amit a szünetekben megtekinthettek a résztvevők.

A szakmai program Tapolyai Emőke klinikai- és pasztorálpszichológus előadásával folytatódott, amelynek témája a *Szeretet, bizalom, biztonság a 21. században* volt. A bő egyórás előadás alkalmával részletesen körbejárta ezeket a fogalmakat a szakember. A definiálásukhoz visszanyúlt a Czuczor-Fogarasi értelmező szótárához. Kiemelte, hogy a biztonság nem azonos a kontrollal és hogy a bizonytalanságban nagy segítőnk lehet a hála gyakorlása. A szeretetet a folyamatos jelenléttel azonosította és rámutatott, hogy korunk egyik nagy problémája a magány, az elmagányosodás. A bizalommal kapcsolatban felhívta a figyelmet arra, hogy ne tévesszük össze a hiszékenységgel, és hogy az Istenbe vetett bizalom alaptézis.

Építsünk ki meghitt kapcsolatokat embertársainkkal és Istennel is! Váltsunk fókusz! Az emberiről az istenire figyeljünk! Az előadás summázásaként elhangzott, hogy a megtérés – amikor bizalommal fordulunk Isten felé –, elhozza az életünkbe a biztonságot és megtapasztaljuk, hogy Isten szeretettel tekint ránk. Az előadás végeztével lehetőség volt kérdéseket is feltenni. A közönség soraiból jellemzően visszajelzések érkeztek: méltatták az előadást és többen megfogalmazták, hogy ezt evangelizációs alkalomként élték meg, és megköszönték az előadó biztonyságtételét is.

Az ebédszünet után Fodorné Dr. Ablonczy Margit református lelkész, családterapeuta tartott előadást *Megváltozott családi szerepek* címmel. Taglalta a család funkcióit, a megváltozott női szerepeket és a különböző szerepekből adódó szerepkonfliktusokat. Hangsúlyozta, hogy a felelősség- és a kötelességvállalás hiánycikké vált a családokban és manapság az élet lassú *érlelése* helyett inkább a gyorsítás jellemző, amely silányít. Kifejtette, hogy az óvónők nem vállalhatják át az édesanya szerepét, az óvodapedagógusok abban segíthetnek, hogy a szülő „rátaláljon” a gyermekére. Áttekintést adott arról, hogy mi jellemzi a jelenleg óvodás-iskolás korban lévő alfa generációs gyermekeket.

Az előadást közös éneklés követte, majd Kovács Erika, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai előadója zárta a rendezvényt. Megköszönte a résztvevőknek, hogy ideszánták a napjukat, és hogy nyitottak voltak a szakmai fejlődésre.

A rendezvény végeztével összegyűjtött elégedettségmérő lapok nagyon sok pozitív visszajelzést tartalmaztak. Ezeken dicsérték az előadások témaválasztását, az előadók kvalitásait, a szervezést és az egész rendezvény lebonyolítását.

Isten segítségével jövőre találkozunk a 31. alkalmon!



## SZÁMUNK SZERZŐI

**Adorjáni Orsolya** a „Szent György” Technológiai Líceum, Napköziotthonos Óvoda, Erdőszentgyörgy (Maros megye, Erdély, Románia) óvodapedagógusa

**Bánné Mészáros Anikó** mesterpedagógus, mérés-értékelési szakértő, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője

**Fodor Beatrix** a Kazinczy Ferenc Református Általános Iskola és Óvoda könyvtárostanára

**Hok Andrea** tanító, lóasszisztált pedagógiai foglalkozásvezető és oktató, KMT mozgásfejlesztő, a Borsod-Abaúj-Zemplén Vármegyei Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Készségfejlesztő Iskola, Fejlesztő nevelést, Oktatást végző Iskola, Kollégium és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Sályi Mozdulásjavító Tagintézményének pedagógusa

**Kéri Zoltánné** a Karácsony Sándor Rózsatéri Református Általános Iskola és Óvoda óvodapedagógusa

**Dr. Kriston-Vízi József** PhD nyugalmazott múzeumi főtanácsos

**Szabó Károly** könyvtáros, az OPKM Nemzeti Tankönyvtár referense

**Dr. Szontagh Pál** PhD kutatótanár, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Gyakorlati és Továbbképzési Intézetének főiskolai tanára

**Szova Zsuzsanna Eszter** a Bárányfelhő Svábhegyi Református Óvoda óvodapedagógusa

**Takácsné Szabó Melinda** a Budapest Főváros XV. Kerületi Önkormányzat Újpalotai Összevont Óvoda, Micimackó Tagóvodájának óvodapedagógusa, a Károli Gáspár Református Egyetem, Neveléstudomány MA hallgatója

## GAME- AND READING PEDAGOGY

### Table of contents

**Pál Szontagh**, Greetings to the Reader!

### Study

**Orsolya Adorjáni**, Educating the „gadget world” generation to be readers from preschool age

### Workshop

**Andrea Hok**, Horse-assisted pedagogy as an opportunity to create a natural balance in digital education

**Zoltánné Kéri**, Skills development in kindergarten - Methodological recommendations for online and offline tools

**Beatrix Fodor**, Can everyone be talented? - A pedagogical toolkit used in the testing and monitoring of the model programme of Könyvtári Kft., highlighting the basic characteristics of Reformed education

**József Kriston-Vízi – Károly Szabó**, The influence of Kálmán Hegymegi Kiss and Áron Kiss on Hungarian teacher training

### Review

**Zsuzsanna Eszter Szova**, Is it really down to luck who is ready for school?

**Melinda Takácsné Szabó**, School readiness starting from the child

### Report

**Anikó Bánné Mészáros**, Report on the 30th Carpathian Basin Professional Meeting of Reformed Kindergartens



## MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <https://www.refneveles.hu/>

ISSN: 1585-7565

### Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

[www.refpedi.hu](http://www.refpedi.hu)

**Felelős kiadó:** Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

**Főszerkesztő:** **Dr. Szontagh Pál** PhD pedagógiai szakértő, igazgató (RPI, Budapest), főiskolai tanár (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Budapest)

**Katechetikai lapszámok szerkesztője:** **Dr. Szászi Andrea** PhD katechetikai szakértő, igazgatóhelyettes (RPI, Budapest)

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. A TANULMÁNYOK rovatba szánt kéziratokat anonimizált formában két, a szakterületen jártas, legalább PhD-fokozattal rendelkező lektor véleményezi (double-blind peer review) előre meghatározott szempontrendszer szerint.

### SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

**Dr. Pompör Zoltán** PhD elnök (HUNRA, Budapest), óraadó oktató (KRE PK Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék, Budapest)

**Prof. Dr. Siba Balázs** tanszékvezető egyetemi tanár (KRE HTK Valláspedagógiai és Pasztorálpszichológiai Tanszék, Budapest)

**ThDr. Szénási Lilla** PhD egyetemi adjunktus, dékánhelyettes (SJE RTK Alkalmazott Tudományok Tanszék – Révkomárom, Szlovákia)

**Dr. Senczi Árpád** PhD főiskolai tanár (KRE PK Neveléstan és Metodológiai Tanszék, Nagykovács)

### TUDOMÁNYOS TANÁCSADÓ TESTÜLET

**Bognárné Dr. habil. Kocsis Judit** tanszékvezető, egyetemi docens (VÉF Pedagógia Tanszék, Veszprém)

**Dr. Gloviczki Zoltán** PhD főiskolai tanár, rektor (AVKF Neveléstudományi Tanszék, Vác)

**Dr. Joó Anikó** PhD főiskolai docens (DRHE, Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Debrecen)

**Dr. Józsa Gabriella** PhD egyetemi adjunktus (KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet, Nagykovács)

**Dr. Kís Klára** PhD egyetemi docens (DRHE, Gyakorlati Teológiai Tanszék, Debrecen)

**Dr. Kodácsy-Simon Eszter** PhD tanszékvezető egyetemi docens (EHE Valláspedagógia Tanszék, Budapest)

**Kustárné Dr. Almási Zsuzsanna** PhD központvezető egyetemi adjunktus (DRHE Gyakorlati Teológiai Tanszék, Katechetikai Központ, Debrecen)

**Dr. habil. Maior Enikő** professzor, rektorhelyettes (PKE Modern Nyelvek Tanszéki Csoport, Nagyvárad, Románia)

**Dr. Somfalvi Edit** PhD egyetemi adjunktus (KPTI Gyakorlati Teológiai Tanszék, Kolozsvár, Románia)

**Szerkesztőbizottsági titkár:** Rózsahegy-Nagy Márta

**Olvasószerkesztő:** Bajnokné Vincze Orsolya és Rózsahegy-Nagy Márta

**Tördelő:** Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az RPI honlapján elérhetőek.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

