



GYERMEKI VILÁGKÉP A GYERMEKKULTÚRA TÜKRÉBEN

1052 BUDAPEST, VÁROSHÁZ U. 3-5. 2/4.

TEL.: (06-1) 411-1933, 411-1934. FAX: (06-1) 318-6906

WWW.EXPANZIO.HU EXPANZIO@EXPANZIO.HU

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003

Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ továbbfejlesztése,
térsgégi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	2
1. Kutatási terv.....	4
1.1. Bevezető gondolatok	4
1.2. A kutatás előzményei, indokoltsága	4
1.3. A kutatás elméleti alapjai	5
1.4. Kutatási célkitűzések	7
1.5. Vizsgálati módszerek	8
1.6. A várható eredmények jelentősége	8
1.7. Esztétikai vizsgálat a kisgyermekkor hatásainak vonatkozásában	10
1.7.1. A kutatás alapjai, indokoltsága	10
1.7.2. Esztétikai élmény a kisgyermekkorban és a posztmodern esztétika.....	10
1.7.3. Célok, feladatok	11
1.7.4. A kutatás hipotézisei	11
1.7.5. A kutatás módszerei.....	12
1.7.6. A kutatás várható eredményei	12
2. A gyermeki világkép kutatás elméleti háttere	13
2.1. A gyermeknevelés aktuális kérdései	13
2.2. A konstruktivizmus tanulásfelfogása	14
2.3. A kompetenciák megalapozásának időszaka	17
2.4. A gyermek szükségletei	19
2.5. Az gyermekkor agykutatás eredményei	22
2.6. A boldog gyermek.....	23
2.7. A gyermeki világkép és gondolkodás.....	26
2.8. A megismerő tevékenységek fejlődése óvodáskorban. Az óvodás világképe, tájékozottsága.....	28
2.9. Mit tud az óvodás a világról?	31
2.10. Tanulságok.....	32
2.11. Az esztétikai tapasztalat szerepe az óvodáskorúakkal foglalkozó felnőtteknél.....	35
2.11.1. A modern esztétikai tapasztalat eredete	35
2.11.2. Az esztétikai tevékenység különös módja	37
2.11.3. A fogyasztás mint esztétikai tevékenység.....	38

2.11.4.	Radikális esztétika és pedagógia	39
2.11.5.	A szépség megélése avagy a pragmatista esztétika	41
3.	A gyermeki világkép kutatás bemutatása.....	42
3.1.	A vizsgálat módszerei	44
3.2.	A vizsgált minta összetétele	46
3.2.1.	A megkérdezett gyermekek	46
3.2.2.	A megkérdezett hallgatók	46
3.2.3.	A megkérdezett óvodapedagógusok	47
3.2.4.	A megkérdezett szülők.....	48
4.	A kutatási eredmények bemutatása	48
5.	Absztrakt fogalmak vizsgálata – 5 -7 éves életkorú óvodás gyermekekkel félig strukturált beszélgetés	63
6.	A szóasszociációs vizsgálat	69
6.1.	Módszer és adatközlők	70
6.2.	Eredmények.....	71
6.3.	Kulturális tevékenység.....	74
6.4.	Az értékek világa.....	84
6.5.	A gyermekkor jelentősége	93
7.	Az esztétikai kérdőívek értékelése	101
7.1.	Kvantitatív értékelés.....	101
7.2.	A kérdőív eredményei	101
7.3.	A kérdőív kvalitatív válaszainak értelmezése	114
7.4.	A szöveges válaszok értékelése	118
8.	Következtetések, ajánlások	119
8.1.	A gyermeki világkép, gyermekkultúra kutatás következtetései.....	119
8.2.	Az esztétikai kutatás következtetései, a fejlesztés lehetséges irányai.....	126
9.	Irodalom	130
10.	Mellékletek.....	134
10.1.	1. sz. melléklet: A 4-7 éves óvodás gyermekek körében végzett első strukturált interjú kérdései	134
10.2.	2. sz. melléklet: A 4-7 éves óvodás gyermekek körében végzett második strukturált interjú (absztrakt fogalmak) kérdései	135
10.3.	3. sz. melléklet: A szülők, pedagógusjelöltek és az óvodapedagógusok körében felvett kérdőív.....	136

1. Kutatási terv

1.1. Bevezető gondolatok

Az utóbbi évek nemzeti és nemzetközi kutatásai különös hangsúlyt fektetnek a gyermekkorra, mint arra az életszakaszra, amely jelentősen befolyásolja az egyén életesélyeit.

A magas szintű oktatás-nevelés és a gyermekek támogatása rendkívüli jelentőséggel bír a jövőnkre nézve, mivel csak boldog, kiegyensúlyozott, magabiztos, rugalmas gondolkodású és kreatív gyerekek képesek virágzó és fenntartható társadalmat építeni. A gyermekek és a családok erősítése jó befektetésnek bizonyul a jövőben.

Szakértői tanulmányutunk résztvevői úgy vélték, hogy gyakran a kormányok felől érkező, „fentről” származó nyomás kényszeríti a gyerekeket idő előtt a hivatalos oktatási rendszerbe. A csoport egyértelmű meggyőződése, hogy a gyermekek stresszmentes környezetben a játék segítségével tanulnak legkönnyebben, valamint a gyermekkor önmagában is egy fontos életszakasz.

Ezért óriási jelentősége van annak, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók jól képzett és nagy tudású előadók és oktatók irányításával magas szintű alapképzésben részesüljenek. Mindemellett lényeges, hogy a legkisebb korosztállyal foglalkozó képzett pedagógusoknak és oktatási alkalmazottaknak pályájuk során lehetőségük legyen a folyamatos szakmai megújulásra. A kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok magas képzettsége elengedhetetlen, mivel a korai gyermekkor a gyermek fejlődésének fontos szakasza, amely megalapozza a későbbi tanulást.

1.2. A kutatás előzményei, indokoltsága

2000-ben kultúráközvetítők találkoztak, hogy eszmét cseréljenek a gyermekkultúra helyzetéről, feladatairól, a továbblépés lehetőségeiről. A konferencia zárásaként megszületett egy közös állásfoglalás, melynek legfontosabb gondolata: *„A gyermekkultúra mindig kettős. A kulturális környezet, amelyben élnek és az a kultúra, amelyet ők hoznak létre. E tézisből kiin-*

dulva elsődleges a gyermekek által alkotott világ megértése, elfogadása, másrészt fontos a felnőtt világ által közvetített tartalom.”¹

A fenti gondolatból születő teoretikus következtetéseink alapján, a gyermekkultúra vizsgálata mellett lényegesnek tartunk egy másik aspektust is feltárni kutatásainkban: a posztmodern esztétika és az esztétikai élmény szerepét a gyermekkultúra közvetítésében és alakításában. Az elmúlt két évtizedben körvonalazódott a posztmodern esztétika elmélete és alkalmazási lehetőségei. Az előbbit a pragmatista esztétika (Schusterman, 2003), az utóbbit a radikális esztétika (Armstrong, 2000; Best, 1992) felfogásmódjai képviselik. Közös vonásuk, hogy felszámolni igyekeznek a modern esztétikai dichotómiáit a maga-alacsony, komoly-populáris összefüggésében. Jellemzőjük továbbá, hogy megkérdőjelezzik azt a határt, ami az alkotót és a befogadót élesen elválasztja egymástól, és az esztétikai aktivitás kiterjesztett, a befogadókat az alkotásfolyamatba bevonó szemléletét vallják. Fontos továbbá az esztétikai tapasztalatban megszerezhető öröm elvének hangsúlyozása a korábbi, örömtiltó esztétikai felfogással szemben. Mindezek a szemléletbeli váltások fontos párhuzamokat mutatnak a kisgyermekkorhoz társított esztétikai élmények és attitűd jellemzőivel (Daróczy, 2013). Ezen elméleti alapvetésekre kívánjuk építeni kutatásunkat.

1.3. A kutatás elméleti alapjai

Gyermekekultúrának az emberi kultúra azon tárgyi, anyagi, szellemi értékeit (jelenségeit, folyamatait, intézményeit, tereit, közvetítési mechanizmusait stb.) tekintjük, amelyek

- ✓ számot tarthatnak a gyermekek érdeklődésére,
- ✓ jobbra nekik készülnek, szerveződnek, illetve
- ✓ amelyeket gyermekek hoznak létre, tartanak mozgásban, de
- ✓ mindenképpen az ő – vagy valamely jelentős csoportjuk, szegmensük javát – javukat, „aznapi örömeiket” és fejlődésüket, összetetten megjelenő érdekeiket szolgálják. (Bús, 2013)

¹ <http://www.homoludens.hu/node/21599>

A gyermekkornak és így a gyermekkultúrának alapvető eleme a játék. A gyermekkultúrához azonban hagyományosan a művészetek is szorosan hozzátartoznak. Az autonóm művészetek megjelenésével rendre kidolgozódnak azok a művek, műfajok, közvetítési formák, tárgyak és élmények, melyek címzettje a gyermek. Pl. Az ének, a zene és a tánc, a gyermeki ábrázolás – vizuális alkotás, tárgyalakítás –, a gyermekeknek átdolgozott, majd gyermekek részére fogalmazódó irodalom, a dráma, a dramatikus népszokások, színházi, bábszínházi előadások, a fotó, a film, a televíziózás, az interaktív számítógépek és az internet. (Bús, 2013)

A gyermekkultúra közvetítésének folyamata során a felnőttek „adják át” (hagyományozzák, közvetítik) a kultúrát a gyermekeknek. Az ő feladatuk a tárgyi, személyi és a szellemi környezet biztosítása, megteremtése, megszervezése. Legalább ennyire fontos, hogy a gyermek (gyermekcsoport) nemcsak „megkapja”, hanem át is veszi, sőt saját normáira alakítja, mondhatni folyamatosan újratерemti (alapvetően gazdagítja) a kultúra elemeit. Vagyis önállóan is cselekszik, tevékenykedik, alkot, sőt létrehozza és működteti a saját kultúráját. Tehát résztvevője, alakítója a gyermekkultúrának. Ezen megfontolás miatt fontos, hogy kutatásunkban a gyermekkultúra mellett egy másik aspektust, az esztétikai tapasztalatszerzést is megvizsgáljuk.

Az emberi élet során egészen a korai kisgyermekkortól az esztétikai tapasztalat meghatározó szerepet játszik. Dewey egyenesen úgy fogalmaz, hogy az esztétikai tevékenység az, ami életben tart bennünket (Dewey, 1934). Ez is arra utal, hogy nem járulékos vagy választható jellegű része életünknek, hanem a nyelvtanulás előfeltételeihez hasonlóan velünk született képesség aktivizálódása. Mint minden bennünk rejlő lehetőséget, ezt is lehet fejleszteni vagy háttérbe szorítani. Ez nagyrészt a szocializációs környezet függvénye. Az mindenestre tény, hogy a Földön eddig nem találtak olyan emberi közösséget, ahol az esztétikai kifejezésnek nem lett volna helye. Az egyéni adottságokkal való összetett kölcsönhatásban alakul ki az esztétikai tapasztalat kifejeződése, az ízlésítélet, az esztétikai értékek tartós preferenciája (Maquet, 2003). E folyamat vizsgálata a kortárs humántudományokon belül az esztétikai antropológia keretén belül kiemelt jelentőséghez jut, az elméleti áttekintésben ezt foglaljuk össze.

1.4. Kutatási célkitűzések

Alapvető célunk a gyermekcultúra kettős természetének vizsgálata, azaz egyrészt a kulturális környezetet vizsgálata, amelyben a gyermekek élnek, másrészt a gyermekek által újrateremtett, létrehozott kultúra kutatása. Kutatásunk interdiszciplináris jellege miatt azonban a fenti, főbb célkitűzések mellett, azokkal párhuzamosan, illetőleg részükként több vizsgálati irány és cél is megfogalmazható. Az egyik, hogy vizsgáljuk, feltárjuk és elemezzük a 3-7 éves gyermekeknek szánt kultúra közvetítőit és az általuk kirajzolódó világképet. A másik fő cél, hogy maguk a gyerekek a nekik szánt kultúrán és közvetítőin át hogyan látják a világot. Azaz fő kérdés, hogy vajon „találkozik-e”, harmonizál-e a társadalom által felkínált gyermekcultúra a gyermeki igényekkel, világképpel? Milyen módon találkozik, harmonizál és esetleg mely tekintetben nem? Célunk továbbá az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó felnőttek ízléspreferenciáinak vizsgálata, beleértve azt az esztétikai corpust is, amelyet ők szükségesnek, indokoltnak találnak a kisgyermekek számára; egy olyan esztétikai szemlélet megerősítése, amely nem választja el a kisgyermekkori és a későbbi esztétikai tapasztalatot, hanem ennek folytonosságát hangsúlyozza.

Kérdésfelvetések

- ✓ Miként határozzák meg a vizsgálatban résztvevők a gyermekcultúra fogalmát, elemeit?
- ✓ Mit gondolnak a kulturális közegek értékközvetítő szerepéről?
- ✓ Melyek a családokban preferált szabadidő-eltöltési szokások, kulturális tevékenységek?
- ✓ Milyen gyakran szerveznek programot, mik a programválasztás szempontjai?
- ✓ Melyek a program műfaji jellemzői, aktivitás jellege?
- ✓ Milyen szempontok alapján választanak a gyermekeknek/ óvodai csoportba játékot?
- ✓ Az óvodán belül van-e lehetőség külön művészeti foglalkozásra?
- ✓ Mi érdekli a gyerekeket? Milyen a világképük?
- ✓ Milyen tárgyi, anyagi, szellemi értékeket (jelenségek, folyamatok, intézmények, színterek, közvetítési mechanizmusok) közvetítünk feléjük?

- ✓ Milyen mértékben szolgálják javukat, „aznapi örömeiket” és fejlődésüket, összetetten megjelenő érdekeiket?
- ✓ Miként teremtik újra a számukra közvetített kultúra elemeit?

1.5. Vizsgálati módszerek

A témában született hazai és nemzetközi kutatási eredmények feltárása

Az előfeltevések induktív megerősítésére szolgáló módszerek:

- ✓ feltáró módszerek:
 - megfigyelés (pl. gyermeki tevékenységek megfigyelése)
 - vizsgálat (pl. kérdőív, interjúk)
- ✓ feldolgozó módszerek, elsősorban dokumentum és tartalomelemzés módszerével, szóasszociációs vizsgálat mennyiségi és minőségi vonatkozásokban egyaránt

Az előfeltevések deduktív megerősítésére szolgáló módszerek:

- ✓ a pedagógiatörténeti eredmények elemzése
- ✓ a segédtudományok eredményeinek integrálása (pl. fejlődéslélektan: gyermeki gondolkodás és világkép)

1.6. A várható eredmények jelentősége

A kuriózumnak és nóvumnak tekinthető nemzetközi kutatás a gyermekek által alkotott világ megértéséhez, elfogadásához nyújt segítséget pedagógusoknak, szülőknek és pedagógusképzőknek. Emellett a felnőtt világ által közvetített tartalom is megjelenik a kutatásban. A gyermekekről és a gyermekekkel folytatott kutatás a gyermekeknek szánt kulturális javak és a gyermekek által megkonstruált világkép vizsgálatával és bemutatásával jelentős és új felismerésekkel szolgálja a humántudományokat, különös tekintettel a neveléstudományra, az alkalmazott pedagógiára, továbbá hozzájárul a kisgyermeknevelés és az óvodapedagógus képzés tartalmi fejlesztéséhez, a kisgyermekeket nevelő intézmények innovációjához.

Magyarországon a gyermekkultúra több tartalmi elemét tanítják a pedagógusképzésben, jobbra az egyes, főként diszciplináris tantárgyakon belül. Szükségesnek látszik a gyermekkultúra elemeinek korszerű – a fent felsorolt diszciplínák eredményeit integráló – szemléletű oktatása a pedagógusképzésben, sőt más értelmiségi képzésekben is. A tartalmat érdemes szintetizálni tantárgyi egységekben, pl. modulban, esetleg összefoglaló-szintetizáló tantárgyban. A tananyagok kapcsolatainak, összefüggéseinek megtalálásával és érvényesítésével ez megvalósulhat, de sok közös munka, kutatás és fejlesztés szükséges hozzá. A gyermekkultúra tehát integrálható a felsőoktatási szakok képzéseibe.

A kérdőívek alapján igazolásra váró hipotézisünk: a felnőtt közeg változatossága eltérő esztétikai élményközeget jelent az óvodáskorú gyermekek számára, így későbbi tehetségfejlődésükre is hatással lehet. Továbbá választ várunk arra, hogy milyen ízlésvonulatok különíthetők el az óvodapedagógus-jelöltek, óvodapedagógusok, szülők között napjainkban. Az így nyert válaszok különösen fontosak, amikor napjainkban egy erőteljes kulturális váltás idejét éljük, aminek meghatározó szerepe lehet az esztétikai tapasztalatra is. Ez érvényes a könyvek, az olvasás, a szöveghallgatás hátérbe szorulására, a zenei befogadás viszonylatainak módosulására, a vizualitás szerepének előtérbe kerülésére, a virtualitás és realitás megváltozott referenciapontjainak esetére is. Hogy ebből mennyi és hogyan érinti az óvodás korosztályt, az csak számos részvizsgálat alapján válaszolható meg, melynek az itt vázolt is része lehet.

1.7. Esztétikai vizsgálat a kisgyermekkor hatások vonatkozásában

1.7.1. A kutatás alapjai, indokoltsága

A kutatás azon a felismerésen alapul, hogy az emberi élet során egészen a korai kisgyermekkortól az esztétikai tapasztalat meghatározó szerepet játszik. Dewey egyenesen úgy fogalmaz, hogy az esztétikai tevékenység az, ami életben tart bennünket.² Ez is arra utal, hogy nem járulékos vagy választható jellegű része életünknek, hanem a nyelvtanulás előfeltételeihez hasonlóan velünk született képesség aktivizálódása. Mint minden bennünk rejlő lehetőséget, ezt is lehet fejleszteni vagy háttérbe szorítani. Ez nagyrészt a szocializációs környezet függvénye. Az mindenestre tény, hogy a Földön eddig nem találtak olyan emberi közösséget, ahol az esztétikai kifejezésnek ne lett volna helye.³ Az egyéni adottságokkal való összetett kölcsönhatásban alakul ki az esztétikai tapasztalat kifejeződése, az ízlésítélet, az esztétikai értékek tartós preferenciája. E folyamat vizsgálata a kortárs humántudományokon belül az esztétikai antropológia keretén belül kiemelt jelentőséghez jut, az elméleti áttekintésben ezt foglaljuk össze.

1.7.2. Esztétikai élmény a kisgyermekkorban és a posztmodern esztétika

Az elmúlt két évtizedben körvonalazódott a posztmodern esztétika elmélete és alkalmazási lehetőségei. Az előbbit a pragmatista esztétika (Schusterman), az utóbbit a radikális esztétika (Armstrong, Best) felfogásmódjai képviselik. Közös vonásuk, hogy felszámolni igyekeznek a modern esztétikai dichotómiáit a maga-alacsony, komoly-populáris összefüggésében.

Jellemzőjük továbbá, hogy megkérdőjelezzik azt a határt, ami az alkotót és a befogadót élesen elválasztja egymástól, és az esztétikai aktivitás kiterjesztett, a befogadót az alkotásfolyamatba bevonó szemléletét vallják.

² Dewey, J. (1934): Experience and Education. Collier, New York

³ Jacques Maquet (2003): Az esztétikai tapasztalat

Fontos továbbá az esztétikai tapasztalatban megszerezhető öröm elvének hangsúlyozása a korábbi, örömtiltó esztétikai felfogással szemben.

Mindezek a szemléletbeli váltások fontos párhuzamokat mutatnak a kisgyermekkorhoz társított esztétikai élmények és attitűd jellemzőivel.

1.7.3. Célok, feladatok

Az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó felnőttek ízléspreferenciáinak vizsgálata, beleértve azt az esztétikai corpust is, amelyet ők szükségesnek, indokoltnak találnak a kisgyermekek számára. Egy olyan esztétikai szemlélet megerősítése, amely nem választja el a kisgyermek-kori és a későbbi esztétikai tapasztalatot, hanem ennek folytonosságát hangsúlyozza.

A közös elemek, amely a későbbi életkorban is meghatározóak az esztétikai tapasztalat mediatizáló (összekötő) jellege, az ennek révén megvalósuló kommunikáció, amelynek révén lehetővé válik az adott életkori viszonyoknak megfelelő világ- és önértés megfogalmazása és kifejezése. Mindezt az esztétikai tapasztalat örömszerű jellege teszi lehetővé, amely a résztvevők számára lehetővé teszi a produktív gondolkodás és a fantázia konstruktív megélését az identitás megerősítésében, a személyes és a szociális kompetenciák fejlődésében.

1.7.4. A kutatás hipotézisei

A kisgyermekkor a vonatkozó vizsgálatok szerint⁴ külön fázist jelent az esztétikai tapasztalat folyamatában. Ezek hatással vannak a tehetség, tehetségígéretnek alakulására is például a mesehallgatás-jelalkotás-játéktevékenység összefüggésében, amelyben az élmény esztétikai közege mintegy a katalizátor szerepét játssza. A szemléletesség fejleszti, differenciálja a gyermeki tudat értelmező és vonatkoztató erejét, lehetőségeit, miközben integrálja is a verbális, vizuális, mozgásos, zenei stb. kifejezési területeket. Ezért is fontos vizsgálni azt a felnőtt közeget (szülőket, óvodapedagógusokat), ahol a kisgyermeket az esztétikai hatások érik.

⁴ Daróczi Gabriella (2013): A kisgyermekkor pre-esztétikai feszültségéről. Debrecen,

1.7.5. A kutatás módszerei

A vizsgálat gyakorlati része kérdőíveken alapul. Célcsoport: szülők, óvodapedagógusok, óvodapedagógus-hallgatók.

Interjúkérdésekre példák (Később további bontásban):

- ✓ A családban melyek a preferált szabadidő-eltöltési szokások?
 - milyen gyakran szerveznek programot
 - a programválasztás szempontjai
 - a program műfaji jellemzői, aktivitás jellege
- ✓ Milyen szempontok alapján választ gyermekének/ óvodai csoportba játékot?
- ✓ Az óvodán belül van-e lehetőség külön művészeti foglalkozásra?
- ✓ Járatja-e gyermekét óvodán kívül művészeti csoportba?

A fentiekben sorra vett kortárs esztétikai felfogásmódok alapján ki lehet alakítani olyan komplex és árnyalt szempontrendszert, amely alkalmas lehet háttérként egy konkrét vizsgálat eredményeinek kiértékeléséhez, és további vizsgálódások megalapozásához egyaránt.

- ✓ A kérdőívek alapján igazolásra váró hipotézisünk: a felnőtt közeg változatossága eltérő esztétikai élményközeget jelent az óvodáskorú gyermekek számára, így későbbi tehetségfejlődésükre is hatással lehet.
- ✓ Továbbá választ várunk arra, hogy milyen ízlésvonulatok különíthetők el az óvodapedagógus-jelöltek között napjainkban.

1.7.6. A kutatás várható eredményei

Az így nyert válaszok különösen fontosak, amikor napjainkban egy erőteljes kulturális váltás idejét éljük, aminek meghatározó szerepe lehet az esztétikai tapasztalatra is. Ez érvényes a könyvek, az olvasás, a szöveghallgatás háttérbe szorulására, a zenei befogadás viszonylatainak módosulására, a vizualitás szerepének előtérbe kerülésére, a virtualitás és realitás megváltozott referenciapontjainak esetére is. Hogy ebből mennyi és hogyan érinti az óvodás

korosztályt, az csak számos részvizsgálat alapján válaszolható meg, melynek az itt vázolt is része lehet.

2. A gyermeki világkép kutatás elméleti háttere

2.1. A gyermeknevelés aktuális kérdései

A gyermekek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának, a gazdaság fejlődésének kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermekeinkbe és családjainkba, a következő generáció azt biztosan visszafizeti. Amikor elmulasztjuk megadni gyermekeinknek, amire szükségük van ahhoz, hogy erős alapot építsenek az egészséges és produktív életükhöz, akkor saját jövőnket és biztonságunkat is kockára tesszük. A tudomány ma már sok – átgondolásra és továbbgondolásra érdemes - eredményt feltárt és bemutatott ahhoz, hogy mi kisgyermeknevelők hogyan használjuk ki lehetőségeinket a leghatékonyabban egy szilárd, kiegyensúlyozott, fejlődő társadalom felépítéséhez.

A gyermeknevelő szakember számára a gyermekkor - az ember, a kisgyermek, a gyermekkori fejlődés – jelentőségének, felnőtt életre, az egész emberi életútra gyakorolt hatásának megismerése és megértése rendkívül fontos. Tisztában kell lenni a kisgyermekkori fejlődés legújabb tudományos eredményeivel, a kisgyermekkori fejlődést és fejlesztést meghatározó faktorokkal, a korai agyfejlődés és az emberi fejlődés összefüggéseivel, az idegtudomány, a kisgyermekkori agykutatás legújabb megállapításaival. Életünk minősége a magunkhoz és a másokhoz fűződő viszonytól és környezetünkkel lévő kapcsolatunktól függ. Ezért nem kerülhetjük meg az érzelmi intelligencia kérdéskörét, hiszen a gyermekkor - a szociális kompetenciák és a kognitív képességek mellett - az érzelmek megalapozásának rendkívül fontos időszaka. Az érzelmek, a szeretet és a gyermeki agyfejlődés közötti összefüggésekre és a kisgyermekkori stressz felnőtt életre gyakorolt hatására is felhívjuk az olvasó figyelmét. Jelen

fejezetünkben szó lesz korunk egyik rendkívül fontos pedagógiai irányzatáról, a konstruktivista pedagógiáról, mely a korábbi tanuláselméletekhez képest merőben más és új téziseket fogalmaz meg. A gyermeknevelőnek tisztában kell lennie azzal a rendkívül izgalmas tanulási mechanizmussal, melyben a gyermek önmagát és önmaga tudásrendszerét felépíti, így fontos látni és ismerni a tanuló kisgyermeket, a kisgyermekkori tanulás természetét és folyamatát, annak központi idegrendszeri, érzelmi, szociális hátterét. A gyermekkor a tapasztalatszerzés, a cselekvőképesség és a kompetenciák megalapozásának időszaka, így a kisgyermekkori tanulás értelmezése és megismerése rendkívül fontos kérdés. A legszenzitívebb életszakaszban fontos feladatunk, hogy segítsük a gyermekeket önmaguk megalkotásában, és abban, hogy a világot a saját szemükön át láthassák. A konstruktivizmus nevelésfelfogása (Nahalka, 2002) mellett szólunk a tanítás nélküli tanulás, az észrevétlen tudásszerzés kérdéseiről is. Beszélünk a kisgyermekkori alapszükségletekről, arról, hogy mire van szüksége egy kisgyermeknek és mit adunk, mi realizálódik. Minden otthon kezdődik – a család szerepe az egyéni életút megalapozásában megkérdőjelezhetetlen. Szólunk arról is, hogy a kisgyermekkori befektetés kétségtelenül megtérül – ez a leghatékonyabb és legokosabb politika.

2.2. A konstruktivizmus tanulásfelfogása

A tanulásról alkotott kép folyamatosan változik. Sokan még ma is az iskolához kapcsolják a tanulást, pedig egész életünkben tanulunk. Nem kisebbitve az intézményes tanulás jelentőségét, kijelenthetjük, hogy felnőtt korunkra tudásunk egy jelentős részét intézményen kívül szerezzük meg, ma már egyre több szó esik az otthonról hozott tudásról, az észrevétlen (rejtett) tudáselsajátításról és tanítás nélküli tanulásról. Megismerve a gyermekkori agykutatás és tanulás legújabb eredményeit, megállapíthatjuk, hogy életünk első éveiben – az intézményes tanulás előtti időszakban – sok minden eldől, ekkor alapozzuk meg a kisgyermek személyiségét, tudásrendszerét, a világhoz és benne az emberekhez fűződő viszonyát. Nem mindegy tehát, hogy mit adunk és mit nem adunk kisgyermekünknek az élet első éveiben, hiszen a gyermekkori agy az első hat esztendőben rendkívüli aktivitást mutat. Kár lenne és bűn lenne ezt a szenzitív időszakot semmibe venni. Egy bizonyos: a tanulás az ember legáltaláno-

sabb és legbonyolultabb tevékenysége. A legáltalánosabb, hiszen születésunktől halálunkig tanulunk; legbonyolultabb, hiszen az emberi agy működése még sok – sok titkot és megválaszolatlan kérdést rejteget. Az agykutatás már sok mindent feltárt a tanulás élettani, neurológiai hátteréről, a memória keletkezéséről, de még mindig sok a fehér folt az agy működésében. Maga a tudás a tanulás eredményeként az agyban létrejövő pszichikus képződmények rendszere – az agy területeit, fiziológiáját már egészen jól ismerjük, viszont annak terméke, maga a gondolat szellemi, így ma még nehezen vizsgálható.

A nevelés egyes társadalmi szakaszaiban különböző tanulásfelfogások láttak napvilágot, a középkor évszázadait elsősorban a jól körülhatárolt, pontosan definiált ismeretek átadása, közvetítése és számonkérése jellemezte. Ugyanakkor az empirizmus, a tapasztalati megismerésre épülő felfogás jelentős áttörést eredményezett a tanulás értelmezésében, mely szerint az érzékszervek rendkívül jelentős szerepet töltenek be a tanulás folyamatában. Comenius is gyakran idézi a híres középkori mondást, miszerint semmi nincs az értelmünkben, ami korábban nem lett volna az érzeteinkben, vagyis tudásunkat tapasztalatainkból merítjük. Ebből született meg Comenius szenzualista pedagógiája, melyben a szemléltetésnek, az ingergazdag környezetnek rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít. Egyébként a gyermekkori agykutatás mai eredményei ismételten alátámasztják a gyermeket ért korai ingerek, a tapasztalatokban gazdag környezet jelentőségét. Az empirizmusból nőtte ki magát az amerikai John Dewey (Dewey, 1912) által részletesen kidolgozott pragmatista pedagógia, mely szerint a tanulás nem más, mint tapasztalás és cselekvés, a tanulási folyamat lényege a cselekvési szituáció, melyben a pedagógus támogató, facilitáló szerepet tölt be. Nem véletlen, hogy a XX. századi reformpedagógiai irányzatok (Németh és Ehrenhard, 1999) szinte kivétel nélkül a tanítás helyett inkább a tanulásra, az ismeretátadás helyett a felfedezésre, a cselekvésre, a gyermekek tevékenykedtetésére helyezik a fő hangsúlyt. A pragmatista pedagógia az indukatív megismerésre helyezi a hangsúlyt, sajátos módszere pedig a projektoktatás.

A XX. század végén megjelent egyik legújabb tanuláselméleti paradigma a konstruktív pedagógia, mely a megismerési folyamat helyett inkább a tanuló gyermekre, a gyermek belső világára koncentrál. A konstruktivista pedagógia magyarországi képviselője és terjesztője Nahalka István (Nahalka, 2002). A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a tudás kész rendszerként nem vehető át a pedagógustól, a gyermek nem megszerzi, nem interiorizálja a tu-

dást, hanem sokkal inkább létrehozza, megkonstruálja azt. Ezért ennek az irányzatnak a filozófiája, központi kategóriája az önmagát megteremtő ember (self-made man). A megismerési folyamatnál sokkal fontosabb lesz így az értelmező, alkotó, strukturáló gyermeki elme. A tanulás így az aktív, megismerő elmében zajlik, építve a gyermekben már meglévő tudás - bázisra, a folyamatosan változó, bővülő agyi struktúráira, amit a szakirodalom a „mentális térkép”, vagy „világmodell” kifejezéssel definiál. Az újonnan megkonstruált ismeret, tapasztalat, képesség a gyermek által létrehozott struktúrába épül be, így a gyermek sajátjává válik, különös színezettel és minőséggel. A folyamat fő irányítója maga a világot megtanuló, felfedező gyermek, az önmagát megteremtő gyermek (self-made child); a pedagógus, a nevelő ennek az építkezési folyamatnak egyik katalizátora, segítője, támogatója. A tudást nem a pedagógus hozza létre a gyermekben, hanem segíti a tanuló kisgyermek saját gondolati struktúráinak felépülését, vagyis optimális feltételeket teremt ahhoz, hogy ez a belső építkezés minél eredményesebb legyen. Ez a szemléletmód fontos szerepet szán a pedagógusnak a gyerekek előzetes tudásának feltárásában és a segítő tanulási környezet kialakításában.

A konstruktivizmus megalapozója Jean Piaget svájci pszichológus, aki szerint a megismerés a való világ viszonyainak cselekvés segítségével történő belsővé válása, a tudás pedig aktív tevékenység eredményeképpen a környezetre reagáló rendszer. Piaget szerint (Piaget, 1970) a tudás az agy konstrukciós működésének eredménye, a belső világ, vagyis a kognitív rendszer és a külső világ, a tapasztalatok kölcsönhatása, egymásra hatása. Piaget hatására a tanítvány, Seymour Papert tovább finomította (Papert, 1988) a konstruktivizmus felfogását, miszerint a gyerekek saját gondolati struktúráik építői, továbbá el kell ismerni a tanítás nélküli tanulást. Papert szerint a kisgyermek megismerési, tapasztalatszerzési motivációja leggyakrabban természetes, önkéntelenül érdeklődnek a környezetük iránt, melynek állandó vizsgálata, megfigyelése jellemzi őket. Az "észrevétlen" tanulás – tudásszerzés felfedező és érzékelő dominanciájú, gyakran nonverbális és teljes mértékben a kisgyermek által vezérelt. A konstruktív tanulásértelmezés szerint a gyerekek tudásukat a nekik megfelelően kialakított környezetben, a saját problémájukkal foglalkozva, aktív, alkotó, felfedező tevékenység során szerzik meg. Minden tanuló akkor kapja meg a továbblépéshez szükséges ismeretet – építőanyagot – amikor arra munkájában szüksége van. Így a legnagyobb esély arra, hogy az új információ a kognitív struktúrába beépül, és valódi tudássá válik. A tanulás, mint tudásépítés

(konstrukció) mindig a felnőttek által jól megszervezett és segített és a gyerekek által irányított és elfogadott módon, hiteles problémahelyzetek megoldása közben zajlik. A gyermek saját tudását nem kész rendszerként veszi át, azt aktív konstrukcióval saját maga hozza létre. A folyamat főszereplője tehát a tanuló kisgyermek, a pedagógusi segítség az ő szükségletéhez alkalmazkodik. A nevelő helyét és szerepét vizsgálva a konstruktív pedagógiában, a Montessori-féle mottó jut eszünkbe: segíts nekem, hogy magam csinálhassam. A hagyományos, rendszerkövető tanítás-tanulási paradigmáról elmondhatjuk, hogy olcsóbb, jól kidolgozott, kézben tarthatóbb, előbb elérhető a (vélt) tudás. A konstruktivista tanulás-tanítás költségesebb, a nevelő részéről komolyabb felkészülést igényel, később érhető el a (valódi) tudás, ugyanakkor ez a tanulásértelmezés még minden részletében nem teljesen kidolgozott.

2.3. A kompetenciák megalapozásának időszaka

Az élethez szükséges kompetenciák megalapozásának időszaka (Demeter, 2006) vitathatatlannul a gyermekkor. Ekkor rakjuk le az érzelmi, az értelmi és a szociális képességeink alapjait. A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A kompetencia olyan általános képesség-rendszer, amely tudáson, tapasztalaton, értékeken alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában. A kompetencia fogalma pedagógiai - pszichológiai megközelítésből nem más, mint a "mit" (teoretikus tudás) egyszerű tudásán túl a "hogyan" tudását (procedurális tudás) is magába foglaló operatív intelligencia. A kompetencia akcióra vonatkozik, a környezet megváltoztatására csakúgy, mint a környezethez való alkalmazkodásra.

A kompetencia alapú oktatás célja az, hogy a gyermekek a mindennapi életben hasznosítható tudással rendelkezzenek – nem lemondva az ismeretek elsajátításáról, vagyis: ismeretekbe ágyazott képességfejlesztésről van szó. Az alapkompenciák három dimenzióját különböztetjük meg. Beszélünk intraperszonális (személyen belüli) kompetenciákról, ezek a személyes kompetenciák, olyan érzelmi, értelmi és szociális alapok, melyek segítségével megtanulunk önmagunkkal békében, szeretetben, harmóniában együtt élni: önismeret, önbizalom, önkontroll, Én-kép, önfegyelem, önbecsülés, önellfogadás. A másik nagy terület az interperszo-

nális kompetenciák csoportja, elsajátításukkal megtanulunk másokkal együtt élni: kommunikáció, másság elfogadása, empátia, tolerancia, elfogadás és befogadás, együttműködés, szeretet. A harmadik nagy kompetenciacsoport pedig az emberi élet egyik legbonyolultabb és legáltalánosabb tevékenysége, maga a tanulás – ennek segítségével megtanuljuk megismerni a világot.

Érdemes a kompetenciák öt összetevőjét is felsorolni:

- ✓ Ismeretek, a tudás
- ✓ Készségek, jártasságok, képességek
- ✓ Önértékelés, szociális szerepek, személyes értékek
- ✓ Személyiségvonások
- ✓ Motivációk

A kompetencia alapú oktatás lényege, hogy a pedagógiai folyamat középpontjában nem a tanítás, hanem a tanulás aktív folyamata áll, a fejlesztendő kulcskompetenciák között szerepel a tanulni tudás képességének fejlesztése. Meg kell tanítanunk a gyerekeket a kételkedésre, a kritikai gondolkodásra, hogy tudjanak a sorok mögött is olvasni. Hangsúlyozottabbá válik a tudatos egyéni fejlesztési folyamat, a tevékenységterv elkészítésével, ami a tanuló gyermek tudásából, képességeiből, érzelmi intelligenciájából és szociális helyzetéből indul ki. A kompetencia alapú nevelés - oktatás erősen épít a hozott tudásra, az intézmény keretein kívül megszerezhető ismeretekre. A fejlesztendő kulcskompetenciák az életben való boldogulást teszik lehetővé, ezért különféle környezetben egyaránt fejleszthetőek. Az intézményen kívüli tanulási lehetőségek élményszerű megélése kiváló lehetőséget ad az élethosszig tartó tanulás megalapozására.

A pedagógusi szttenderdek, nevelői kompetenciák közül elsőként a gyermekhez való érzelmi kötődés elvét kell megemlítenünk, amely nélkül nem lehet sikeres a gyermeknevelés. Meg kell ismerni az emberi fejlődést, a tanuló gyermek sajátosságait, a gyermekkori tanulás törvényszerűségeit, a téma legfrissebb tudományos eredményeit, megállapításait. Tisztában kell lennünk azzal is, hogy minden gyermek egy sajátos kultúra hordozója, állandóan tanulunk egymástól, a kisgyermekkori tanulás mindig tevékenységbe ágyazottan történik. Rendkívül fontos a gyermekneveléssel kapcsolatos szakirodalmak, országos és helyi dokumentumok ismerete. Nem hagyható figyelmen kívül a nevelőmunka adaptálása a gyermek egyéni

szükségeihez, kívánatos többféle tanulási stratégia alkalmazása, fontosak a motivációs és tanulásszervezési képességek, a jó kommunikációs képesség, a tervezési képesség, a szilárd szakmai elkötelezettség, a felelősség, az alázat, a példamutatás és az együttműködési képesség.

A gyermeknevelő legyen tisztában a gyermekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, legyen képes olyan tanulási feltételeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését. A gyermeknevelőnek tisztában kell lennie a tanulás mibenlétével – a gyermekek hogyan konstruálják meg tudásukat, hogyan szerzik meg készségeiket, képességeiket és fejlesztik gondolkodásmódjukat. Továbbá tudnia kell azt is, hogy a gyermekek fizikai, szociális, érzelmi, erkölcsi és értelmi fejlettsége kölcsönösen hat a tanulásra. Jó, ha a nevelő még tisztában van a kisgyermek elvárható fejlettségével és az egyéni különbségek mértékével, továbbá elismeri és értékeli az egyéni különbségeket minden területen, megbecsüli minden egyes gyermek sajátos képességeit, adottságait, eltökélt a gyermekek hozzáértésének és önértékelésének fejlesztése iránt, továbbá kész a gyermekek erősségeit a fejlődés alapjaiként, hibáikat lehetőségként kezelni.

2.4. A gyermek szükségletei

Ha széles perspektívából tekintünk a kisgyermekre, akkor elmondhatjuk, hogy a mai gyermekek a holnap polgárai, dolgozói és szülői, a jövő társadalmának és a gazdaság fejlődésének megalapozói. Nem szabad elfelejteni, hogy a család, a bölcsőde, az óvoda alapozza meg a szellemi növekedést. A gyermekkori szükségletek (Tausz, 2006) megfogalmazása kardinális kérdés, a hangsúly mindig a gyerekek boldogságára, biztonságára, fejlődésére, egyéni eredményességére és tevékenykedtetésére helyeződjön. Csökkenjen az intézményekben a szexuális és szegregáció, mérséklődjenek a gyermekek közötti egyenlőtlenségek, ugyanakkor növekedjen az intézményt használók és szereplők elégedettségi szintje. Rendkívül fontos a támogató szülői környezet megnyerése az intézményes nevelésnek. Kulcskérdés a kötött, vagy kötetlen, szervezett vagy spontán pedagógiai fejlesztés és a fejlődés megtámogatása, a folyamatos szakmai megújulás, új módszertani anyagok kidolgozása. Hiteles és folyamatos

szakmai párbeszéd nélkül nem lehet közelíteni a XXI. századi nevelés követelményeihez. A jelenlegi társadalom akkor biztosítja jövőjét, ha minden gyermek számára az egészséges, felelősségteljes és produktív élet megalapozásához szükséges feltételeket megteremti. Csak professzionális kisgyermeknevelés képes támogatni a célok teljesülését.

Először is az alapvető fiziológiás feltételeket kell biztosítani: fedél, élelem, ruházat, mérgező anyagoktól mentes környezet. Nagyon fontos a gyermek fejlettségének megfelelő tapasztalatokat, ingereket biztosító tárgyi környezet, és nem utolsósorban a szeretetteljes, pozitív, biztonságot jelentő, támogatást nyújtó, stabil kapcsolatrendszer. Ha gyermekkorban tartósan nem elégülnek ki a szükségletek, hosszú ideig hiányoznak a kora gyermekkori fejlődést támogató feltételek, akkor komoly és gyakran visszafordíthatatlan folyamatokkal kell szembenéznünk, ugyanis a tartós toxikus stressz káros hormonális és idegrendszeri változásokat eredményez és megváltoztatja az agy szerkezetét. A toxikus stressz az első években károsíthatja a fejlődő agyi struktúrát és tanulási és viselkedési problémákat okozhat, illetve megnöveli a fizikai és mentális betegségek kockázatát. A toxikus stressz forrásai között lehet a súlyos szegénység, súlyos szülői mentális egészségkárosodás, a gyermek nem megfelelő gondozása, erőszaknak kitévése, a stabil, gondoskodó, szeretetteljes kapcsolatok hiánya a gyermek életében.

Vitathatatlan tény, hogy boldog, egészséges lelkű, kiegyensúlyozott, a világ dolgai iránt nyitott, eleven eszű, kezdeményező gyermekeket kell nevelni, aki később a társadalom intelligens, fogékony, problémamegoldásra képes, kreatív tagjává válhat. Az intézmény nyitott és rugalmas rendszere mindig igazodjon a gyermek egyéni szükségleteihez, életkori és egyéni sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez. A játék a legfontosabb, legfejlesztőbb tevékenység, melynek mindennap, visszatérő módon, hosszantartóan, zavartalanul kell kielégülnie. A gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság életben tartása és kielégítése, a kreativitás előtérbe helyezése, a kompetencia érzés kialakítása, fenntartása rendkívül fontos tényezők. Nem feledkezhetünk meg az egyéni, differenciált bánásmódról sem, mely elengedhetetlenül szükséges a minden gyermeket megillető személyes, bensőséges kapcsolat kialakításához. A kisgyermek a szűkebb és tágabb környezetében az emberi érintkezés alapvető szokásait is elsajátítja.

Az érzelmek (Goleman, 1997) áthatóan és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a gyermek-kori személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia (EQ) a szív látása. Ha társat, barátot keresünk, ha gyermekünket tartjuk kezünkben, egy kidobott állatot befogadunk, vagy virágot szedünk a mezőn, ha helyünket és utunkat keressük az életben, akkor mindezt az érzelmi intelligencia erejével tesszük. A körülöttünk lévő világ jelenleg még jobban értékeli az értelem fényét, az IQ-t, mint a szív látását, az EQ-t. Sokáig úgy tartották, hogy a magas IQ megjósolja a sikert, úgy a tanulmányokban, mint a munkavégzésben egyaránt. A legutóbbi felmérések alapján az IQ a legjobb esetben is csak ötödét teszi ki a sikeres életvitelt befolyásoló tényezőknél. A fennmaradó jelentős rész más erőkre vezethető vissza. A fejlett érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélye a sikeres, megelégedett életre, mert elsajátították azokat a lelki szokásokat, amelyekkel a teljesítőkéességüket képesek növelni. Csíkszentmihályi Mihály szerint (Csíkszentmihályi, 2010) minél fiatalabbak a gyerekek, annál inkább jelent a tanulás számukra örömteli állapotot, és minél idősebbek, annál kevésbé képesek flow, azaz optimális élmény átélésére a tanulás során. Egy vizsgálat kimutatta, hogy az iskolában töltött idő harmadára jellemző a tanulásra készítő pozitív állapot, optimális működési szint, a flow, miközben sajnálatosan magas a szorongás, az unalom és az apátia aránya a mai magyar közoktatás intézményeiben. A magas követelmények miatti szorongás aránya alig fele az alulterhelés következtében fellépő unalom és apátia együttes arányának. A flow állapot magas szintű motivációt, kihívásokra való készenléti állapotot jelent és a feladatok elvégzésére való megfelelő szintű alkalmasságot, képességet, kompetenciát. Ha bármelyik hiányzik, a tanulás nem lesz örömteli, élvezetes.

A kora gyermekkori, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan. A gyermek életének első éveiben fejlődésének szinte minden lehetséges aspektusa szempontjából döntő fontosságú az ingergazdag környezet és a szeretetteljes, stabil, biztonságos és kielégítő kapcsolat a gyermek és a családtagok, valamint a gyermeket gondozó személyek között. A nem megfelelő minőségű gyermekgondozás és – nevelés bizonyítottan kijavíthatatlan és életre szóló károkat okoz.

2.5. Az gyermekkori agykutatás eredményei

A tudósok korábban azt hitték, hogy az emberi agy fejlődése lineáris. Ma már kijelenthetjük, hogy az agy fejlődésében szenzitív periódusok vannak, és a kisgyermekkor a legszenzitívebb szakasz a központi idegrendszer fejlődése szempontjából. Megszületéskor szinte az összes idegsejt jelen van az agyban, ez körülbelül 100 milliárd idegsejtet jelent. Az újszülött agya súlya csupán negyede egy felnőttéhez képest, a hálózat folyamatosan épül, az idegsejtek velősödnek. A kisgyermekkori agy hálózatának burjánzását jól mutatja azon adat, amely szerint születéskor egy idegsejtnek átlagban 2 500 kapcsolata (szinapszisa) van, majd a második év végére kb. 15 000! Tehát a szinaptikus hálózat az első két évben rendkívüli fejlődést mutat. Az agykutatók szerint (Ádám, 2004) az agy szerkezetének kiépülését, a hálózatot leginkább a szeretet és az ingergazdag környezet, a tapasztalat stimulálja. Az egy időben ingerületbe jövő sejtek nyúlványokat (dendrit, az elme „mágikus fáit”) növesztenek egymás felé - a hálózat folyamatosan formálódik. Minden alkalommal, amikor végigfut az információ az idegsejtek között, a kémiai és elektromos hatások megerősítik a sejtek közötti kapcsolatot – a hálózat érik. Ezért van szükség az ingergazdag környezetre, a gyermekkel való folyamatos foglalkozásra. A nem használt, felesleges szinapszisok a harmadik életév után folyamatosan pusztulnak, az agyi hálózat stabilizálódik. Az agy struktúrájának teljes felépülése hosszútávú folyamat, amely a születést megelőzően kezdődik el és folytatódik a felnőttkorig. Azt már tudjuk, hogy az első életévek a legaktívabb időszak a neurális kapcsolatok megalapozásában — 700 új kapcsolat jön létre minden másodpercben az élet első három évében.

Fontos, hogy a gyermekekkel foglalkozók érezzék munkájuk felelősségét, hiszen az agyi struktúra fejlődésének minősége szilárd vagy éppen törékeny alapot képez a jövőbeni képességek és viselkedés számára (Kluge, 2003). Az agy hierarchikus módon épül fel, alulról felfelé építkezve, az idő előrehaladtával egyre összetettebb agyi struktúrák, hálózatok és képességek épülnek az egyszerűbb hálózatokra és képességekre. A szerető gondoskodás, a megfelelő táplálás és az élmények kölcsönösen alakítják a fejlődő agy hálózati rendszerét. A gyermekek gyakran kínálnak fel alkalmakat, hogy kapcsolatot létesítsenek az őket körülvevő felnőttekkel, akik muszáj, hogy reagáljanak a gyermekekre. A meghívás és reagálás folyamata fundamentális az agyi hálózat fejlődése szempontjából, különösen az első években. Érdemei is-

mét kihangsúlyozni, hogy a kisgyermek kognitív, érzelmi és szociális képességei szétbogarthatatlanul összefüggenek egymással; mind testi, mind lelki egészségük rendkívüli módon függenek egymástól egész életük során, tehát az egyik területet sem lehet megcélozni anélkül, hogy a többire ne legyen hatással. Sajnos az agyi plaszticitás és a viselkedés megváltoztatásának képessége csökken az idő előrehaladtával. Az agy figyelemreméltóan alkalmazkodóképes az egész élet során, megfelelő időben jól alakítani sokkal hatékonyabb és kevésbé költséges a társadalom és az egyén számára egyaránt.

Fontos, hogy minden szülő és gyermeknevelő, sőt az egész társadalom belássa: az első életévekben átélt traumákat, lelki sebeket soha nem lehet gyógyítani, az akkor meg nem adott szeretetet, az akkor elszenvedett hiányokat később nem lehet pótolni.

2.6. A boldog gyermek

Régóta foglalkoztatja a kutatókat (Goleman, 1997) a boldogság kulcsa, az öröm forrása, eredete, a boldogság érzésének gyökerei, hatása az emberi élet különböző területeire, továbbá a boldogság összefüggése az emberi életúttal, annak eredményességével. Az vitathatatlan, hogy az érzelmeknek jelentős köze van ahhoz, hogy mennyire leszünk sikeresek az életben.

Jelen fejezetben a kisgyermekkor boldogság kérdéseit tisztázzuk, arra a kérdésre próbálunk választ adni, hogy mitől boldog egy kisgyermek.

Mi teszi a gyerekeket boldoggá? Egy új játék, egy tábla csokoládé? Ezek a dolgok egy röpkemosolyt varázsolnak sok gyermek arcára, de valószínűleg nem ezek a dolgok a legfontosabbak számukra. A legtöbb kutatás megcáfolja azt az általános vélekedést, hogy a gazdagság, a pénz boldoggá teszi az embereket. A vizsgálatokba bevont boldogtalan emberek jövedelme jelentősen felülmúlja a szegénységi szintet, az életszínvonal, a kereset növekedése nem vezet a boldogság megfelelő növekedéséhez, a tartós boldogsághoz. Mindazonáltal a vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a jövedelmek nagy növekedéseinek ellenére öt évtized óta a boldogság szintje sokat nem változott.

A jó emberi kapcsolatok nélkülözhetetlenek a tartós boldogsághoz. A gyerekek minőségi kapcsolatai a szülőkkel egyfajta kezdőpont a boldogsághoz. A kutatók megfigyelték, hogy a

szülő és a kisgyermek elválásának és ismételt találkozásának sorozata alatt érdemes megfigyelni a kisgyermek reakcióit szüleivel szemben. A biztos kapcsolatú kisgyermekek tiltakoznak, amikor a szülő távozik, de gyorsan megvigasztalódnak, amikor visszatérnek, ugyanakkor a bizonytalan kapcsolatú kisgyermekek a visszatérés után tovább kerülik a szülőt vagy eltaszítják őket. A stabil kapcsolatú kisgyermekeknek a későbbiekben is sokkal több lesz a pozitív élményük, beleértve a barátságokat, a kortárskapcsolatokat, ugyanakkor jóval kevesebb lesz a problémás kapcsolatuk.

A boldogsággal kapcsolatos kutatások azt is feltárták, hogy a gyermekkori érzelmek igen jelentős mértékben befolyásolják az idegsejtek és agyi hálózat fejlődését. Richard Davidson professzor (Davidson and Fox, 1984), az érzelmek agyi alapjainak kiváló szakértője kimutatta, hogy azok az emberek, akiknek az agya aktívabb a bal oldali homloklebeny területén, hajlamosabbak arra, hogy pozitívabbak legyenek, társaságkedvelőbbek, és többet mosolyognak; ezzel szemben azok az emberek, akiknek a jobb oldali lebenye az aktívabb, hajlamosabbak a befelé fordulásra, szorongóbbak, gátlásosabbak, és kevesebbet mosolyognak. Davidson professzor és a munkatársa, Nathan Fox professzor (Fox and Davidson, 1984) szerint az agyi tevékenység és az érzelmek közötti kapcsolat már az újszülötteknél is kimutatható. Újszülötteknek édes vagy savanyú ízeket adtak, hogy pozitív, ill. negatív érzéseket váltsanak ki, majd EEG segítségével az agyi aktivitásukat mérték. Az újszülöttek nagyobb bal oldali agyi aktivitást mutattak, és mosolyogtak az édes íznel, míg a savanyúnál fintorogtak, és nagyobb volt a jobb oldal aktivitása.

Mi tesz tehát boldoggá egy gyereket? Hosszú távon a biztos szülői kapcsolatrendszer adja hozzá az alapot, mindazonáltal rövidtávon egy új játék is nyújt mosolyt.

A gyermekkorral foglalkozó szakemberek gyakran vitáznak arról, vajon a gyermekek képesek-e autentikus, értékelhető és feldolgozható adatokat szolgáltatni saját világukról, érzéseikről és gondolataikról. Megítélésünk szerint a gyermekekről, a gyermeklétről, a gyermekkorról gondolkodni, polemizálni és írni csak a gyermekekkel együtt érdemes. A gyermekek bevonása a róluk szóló kutatásokba a kutatók kötelessége. A gyermekek hangjánál nincs hitelesebb forrás, a gyermekorkutatás nem teljes, ha ők nem szólalnak meg. Itt az ideje, hogy ne mi, felnőttek mondjuk meg, hogy a gyermekek hogyan látják az őket körülvevő környezetet, hogyan érzik és hogyan pozícionálják magukat a kortársak és a felnőttek világában. A kutató kö-

telessége a megfelelő kutatási módszerek kiválasztása, a gyermekek hangjának feltárása és hiteles közvetítése.

A „The Children’s Society” 2006-ban végzett egy rendkívül széleskörű kutatást (www.childrenssociety.org.uk) sok-sok felnőtt, számos intézmény és több, mint tízezer gyermek bevonásával. A vizsgálat arra kereste a választ, hogy mitől jó a gyermekkor, milyen tényezők befolyásolják a boldog gyermekkort. Mielőtt bemutatjuk a kutatás eredményeit, röviden ismerjük meg a kutatásokban résztvevő szakértők véleményét arról, hogy a mai gyermekek életére mi jellemző általánosságban. A mai gyermekek élete jelentősen eltér a mai szülők gyermekkorától. Az új, technológia által irányított világban a mai gyermekek másképp hallgatnak zenét, szereznek információt, másképp játszanak és kommunikálnak, mint szüleik. Gyermekeinknek ma jobb lehetőségeik vannak, de nagyobb a nyomás, több az elvárás velük szemben. Ma már jóval kevesebb a beteg gyermekek száma. Még mindig sok gyermek él szegénységben. Egyre magasabb a felbomló családok száma. Egyre több anya kénytelen munkát vállalni. A vizsgálat eredményeit áttekintve a szakértők hét olyan tényezőt neveznek meg, melyek megteremthetik, biztosíthatják a most felnövő generációk boldog, felhőtlen gyermekkorát.

A gyermekeknek jó családra van szükségük ahhoz, hogy boldog gyermekkoruk legyen. A szerető, kedves, segítő, támogató és gondoskodó család a legfontosabb alap. A jó család nem sajnálja az időt az együttlétre. A vita, a veszekedés félelmet kelt a kisgyermekben, egyértelműen romboló hatású.

A jó barátok, a kortárskapcsolatok boldoggá teszik a gyermekeket. A barát mindig meghallgat és segít, bizalommal lehet hozzá fordulni. A gyermekek úgy nyilatkoztak, hogy a barátválasztásban szabadságra, a játékban időre van szükségük. Viszont a kortársak részéről a gyerekek elítélik a bántalmazást és az erőszakot. A barát az élet nagy ajándéka, egy barát elvesztése nagyon fájdalmas.

A közös játék, az együttműködés, a közös tevékenységek is a boldog gyermekkor építőkövei. Az értelmesen eltöltött szabadidő rendkívül fontos tanulási forma. Nagyon fontos, hogy sokféle lehetősége biztosítsunk kisgyermkeinknek a játékra, a mozgásra és a társas tevékenységekre.

A gyermekeknek mintákra és értékekre van szükségük. Nagyon fontos az odafigyelés, a meghallgatás, a szabad véleménynyilvánítás, a döntéshozatalba való bevonás, a tisztelet és a becsület. A negatív attitűd, a rossz felnőtt példa, a lelki és fizikai bántalmazás, az előítélet rendkívül káros a kisgyermek számára.

A jó intézmények is hozzájárulnak gyermekeink boldogságához, melyekben újabb és újabb dolgokat tanul a gyermek. Új barátok, társak, szabadság, szabad játék, biztonság, segítő, támogató és ösztönző nevelők – ezek a jó intézmény jellemzői.

A boldogság egy igen fontos feltétele a testi és lelki egészség megléte. Az egészség hiánya a gyermekkori boldogság egyik fő akadálya. A megkérdezett gyermekek számára a legfontosabb tényezők: vidámság, az élet élvezete, öröm, mozgás, jó ételek, alvás. Ami viszont aggodalommal tölti el őket: a stressz, az aggódás, a gondok, a kényszer, a bántalmazás, a túl magas elvárások.

Nem elhanyagolható tényező a családok anyagi helyzete sem. A szegény családok gyermekei sokkal gyengébben teljesítenek a tanulási szituációkban. A nem megfelelő táplálkozás, a létbizonytalanság, a kilátástalanság megnöveli a krónikus stressz szintjét, ami a kisgyermek testi és lelki fejlődésében komoly zavarokat, sőt hosszú távon helyrehozhatatlan kimaradásokat eredményez. Minden egyes gyermeknek biztosítani kellene az esélyeket a biztos kezdethez.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy gyermekeink számára legfontosabb a szeretet, az ingergazdag környezet és a támogató kapcsolatrendszer. A szeretet a kisgyermekkori növekedés és a fejlődés táptalaja. Mindenki - a gyermeknevelés bármely területén is munkálkodva – járuljon hozzá egy egyetemlegesen boldog gyermekkor megteremtéséhez.

2.7. A gyermeki világkép és gondolkodás

A gyermek gondolkodásának sajátos problémaköre a gyermeki világkép, melybe Piaget szerint a világ jelenségeiről, azok okairól alkotott magyarázó elvek tartoznak. A gyermekeknek (3-7 éves korú gyermek) sajátos felfogása van a világról, vágyai, ítéletei, fantáziája és mások véleménye befolyásolja ezt a világképet.

A mágikus gondolkodás (vágyvezérelt gondolkodás) kísérő jelensége az onnipotencia, más néven a mindenhatóság érzése. Az egocentrizmus (énközpontú) gondolkodás azt jelenti, hogy minden történést önmagához viszonyít. Az animista gondolkodás jellemzője, hogy a gyermek gondolkodásában minden élővé válik, a tárgyaknak is vannak vágyai, érzelmei. A gyermek artificiális gondolkodása szerint a természetet is az ember hozza létre, és ő működteti. A finális (oksági) gondolkodás azt jelenti, hogy a gyermek gondolkodásában nagyon sajátos oka, célja van mindennek. A gyermeki realizmus az álom és a valóság összekeveredését jelenti a gyermek életében, a kisgyermek ilyenkor nem hazudik, hanem fantáziál. A gyermek halálhoz való viszonyára jellemző, hogy erősen hisz a dolgok megfordíthatóságában, nem fogja fel a földi élet végét és nem tudja még értelmezni az irreverzibilitás (visszafordíthatatlanság) gondolatát.

Piaget elmélete alapján az előzőekben felsorolt jegyek törvényszerűen valamennyi gyereknél megjelennek. Szerinte a gyermek gondolkodása spontán módon, saját belső törvényei szerint fejlődik, és a környezetnek - így a felnőttek hatásainak - ebben nincs különösebb szerepe.

A gyermeki világkép elméletével ellentétben Rubinstein azt vallja, hogy a gyermek szellemi fejlődése nem csak az egyéni gyakorlati tapasztalataiból ered, hanem már kezdetől fogva a nevelők által közvetített társadalmi tapasztalatok is befolyásolják fejlődését. A Piaget nézetét elutasító magyarázatok ellenére, naponta fellelhetők a gyermekek magyarázatában, válaszaiban az ő általa megfogalmazott nézetek. Ezek oka lehet:

- ✓ A környezet jelentős szerepet játszik a gyermek gondolkodásának alakításában.
- ✓ A gyermek problémáival a felnőtthez fordul, tőle várja a magyarázatot.
- ✓ Sok felnőtt leegyszerűsíti válaszait, a gyermek számára érthetővé, felfoghatóvá akarja tenni, nem találja a helyes módot, irreális, ezáltal téves információhoz juttatja a gyermeket. Ebből ered, hogy a gyermeki világkép azt mutatja, ahogy a felnőttek gondolkodnak a gyermek fejével.
- ✓ Vannak esetek, amikor a felnőtt a gyermek kedvére való választ ad, ez megkönnyíti a gyermek pillanatnyi helyzetét, esetleg megnyugtatja őt. Gyakori

például az olyan animista magyarázat a valamijét megütő gyermeknek, hogy „dádá, csúnya asztal”.

Gyakran előfordul, hogy a gyermek maga mutat rá a felnőtt hibás magyarázatára. Például azt a gyermeket, aki fél az orvosnál, azzal szeretné megnyerni az édesanyja, hogy a elviszik magukkal a kedvenc babát is, és megjegyzi „látod, a baba nem fél”. A gyermek válasza mutatja a felnőtt hibás magyarázatát: „igen, de a babának nem rossz az injekció, mert ő csak szövetből van”. Elképzelhető, hogy egy-egy konkrét kérdésre adott megfelelő helyes válaszunk ellenére is kialakulnak a gyermekben a világkép előbbi jegyei, de megjelenésük nem törvényszerű.

2.8. A megismerő tevékenységek fejlődése óvodáskorban. Az óvodás világképe, tájékozottsága

A harmadik életévre a gyermek már számtalan fontos tudást elsajátított. Megszerezte a szabad mozgás képességét, birtokában van a nyelv, aminek segítségével érzései, vágyai, szándékai, gondolatai megoszthatók másokkal, s a közlés mellett számtalan kérdésre is lehetősége van. Tisztában van vele, hogy ő önálló személy, töretlen kezdeményezéseinek köszönhetően tapasztalatai, ismeretei egyre gazdagabbá válnak. Az értelem kora ez; a 3-4 éves gyerek állandó és összefüggő, teljes és egységes jelenségmagyarázó rendszerrel gondolkodik: kialakult világképe van.

Számára nincsenek megmagyarázhatatlan dolgok, ismereteit elméletképzés helyettesíti, melyben meglévő tudása ad hálót az újnak, idegennek. Az ismertet alkalmazza az ismeretlenre, a mindennapos tapasztalást a közvetlenül nem tapasztalhatóra. Alkalmi tapasztalatok kombinációjával dolgozik, melyben az ellentmondások is jól megférnek egymás mellett.

A gyermeki világkép központi magja a mágikus gondolkodás. Az óvodás oksági összefüggést tételez fel egymástól független dolgok között, s úgy hiszi, hogy a nem létező kapcsolatok felhasználásával irányíthatja a világot. A természeti jelenségek a gyermek számára könnyen megmagyarázhatók, úgy gondolja, hogy a természet valamennyi jelenségét az emberek állították elő: ők ásták és töltötték meg vízzel a folyókat, ők építik az eget és készítik a Napot. Ez a mesterséges előállítás az artificializmus.

Az óvodás gondolkodásában az ember nemcsak a dolgok létrehozójaként szerepel, hanem mintaként is azok működéséhez: a tárgyak, jelenségek mind élő, érző lények, szándékaik vannak, és ugyanúgy tudják, hogy mi történik velük, mint maga az ember. A gyermek saját, érző, gondolkodó lényét vetíti rá a külvilágra, az analógia mintája ő maga: ő él, tehát minden él, ő érez, tehát minden érez, neki szándékai vannak, tehát minden másnak is szándékai vannak. Éppen ez adja világképe szubjektivitását. A cél és az ok helyet cserél, s a gyermek a magyarázandó jelenség okát céljában, valami emberrel összefüggő, emberből fakadó rendeltetésben véli megtalálni. A céllal való meghatározás a finalizmus, minden oksági viszonyra épülő gondolatmenetben felbukkan valamilyen formában: azért van hideg, hogy szánkózhassunk, azért van sötét, hogy alhassunk...

A gyermek tapasztalatai, ismeretei, gondolkodásában használt támpontjai nem elégségesek ahhoz, hogy különbséget tudjon tenni a valóság objektív és szubjektív szintje között. A gyermeki realizmusban a valóság kettős rendszere összeolvad, a tárgyiasan észlelhető jelenségek és az egyénileg átélhető élmények egybemosódnak, az észlelt, a látott és az álmodott összefolyik. Az óvodás mindkettőt egyneműként, anyagi létezőként kezeli. Számára a gondolat azonos a beszéddel, a hanggal, az pedig a szélhez, levegőhöz hasonló anyag. Az álmóról kezdetben azt hiszi, hogy eseményei valóban megtörténnek, külső eredetűek és a külvilágban játszódnak le.

A gyermeki gondolkodás formai jellemzői: az egyszempontúság, a decentralálás hiánya, a támpontok szerint való tájékozódás mind jelzik, hogy az óvodás okoskodása szemléletvezérlésű, gondolkodása prelogikus, élményvezérelt.

A kicsik számára a nemek még felcserélhetőek. Többnyire a fizikai viselkedéses jegyek és a személynév alapján döntenek a nemi hovatartozás kérdéséről. Később a gyermek felfedezi, hogy a fiúk és lányok nemi szerve nem egyforma. Óvodás korban, mikor nagy hasú nőket lát, nem rég született kisbabákkal találkozik, egyre intenzívebben foglalkoztatja a kérdés: hol volt, amikor még nem volt. Az anya nagy hasa és a születés közötti összefüggést hamar felfedezi. Ám ez felveti a kérdést, vajon hogyan került oda a baba? A gyermekáldásról szóló fantáziák szövögetése közben, a nemi különbségek felfedezése során a gyermek önmagát is besorolja. A kisfiú felfedezi, hogy olyan, mint az édesapja, a kislány azt, hogy ő az anyjára hasonlít jobban. A férfias és nőies szerepek ízlelgetése, próbálgatása abban a jelenségben csú-

csosodik ki, melyet a pszichoanalitikus irodalom Ödipusz-konfliktusnak nevez (az ellenkező nemű szülőhöz vonzódás időszaka).

Ebben a zűrzavaros, érzelmekkel telített időszakban igazi támaszt nyújthat a gyerek számára a mese. A mesének megváltozik a szerepe: már nemcsak az ismerősség, az ismétlődések adják a mesehallgatás örömeit. A hallgatására való beállítódás, a kettős tudat (tudom, hogy mese, mégis hat rám) az illúzió feszültségét adja: a történetekben végbemenő csodás átváltozások, a minden minden lehet érzését, a veszély és megmenekülés motívuma a tehetetlenség és frusztráció oldódását; az elégtétel motívuma pedig a gyerek kicsiségéből, gyengeségéből fakadó érzéseinek képzeleti megoldását, kompenzálását.

Az Ödipusz-konfliktus megoldódása során a gyermek számos normát, elvárást észrevétlenül elfogad, belsővé tesz, kialakul a lelkiismeret. Szilárdabbá válnak a nemi szerepek is. A kisfiú egyre fiúsabban beszél, mozog, játékában magas tornyokat, égbe nyíló várakat épít katonáinak; a kislány pedig mind inkább a női szerepek felé fordul: főzőcskézik, mosogat, takarít, előszeretettel turkál édesanyja kozmetikumai között, ruháiban, cipőiben parádézik és arról ábrándozik, hogy majd ő is olyan szép lesz.

A változások az óvodai és egyéb kortárs csoportokban is jól követhetők elsősorban a közös játékok alakulásában. A kiscsoportos szintű együttléttől, együttmozgástól eljut az összedolgozásig, ahol már csoportban, a feladatokat a többiekkel megosztva építi a kockából a közös nagy várat; a szerepjátékig. Utánoz: mindent, amit lát, mindent, ami érdekes. Gyorsan változnak a kapcsolatok, a barátságok még nem igazán tartósak, állhatatosak és szempontjaik is többnyire külsődleges, lényegtelen jegyek, vagy a felnőtt nézőpontjának követését jelző motívumok.

Másféle szabályok vannak, másféle erkölcs működik az óvodában. Ítéleteiben a hazugság annál súlyosabb, minél valószínűtlenebb. Ugyanez a helyzet a lopással: az követi el a nagyobb vétket, aki értékesebb tárgyat lop el. Enyhítő körülmény nem létezik, a cselekvés szándékát nem mérlegeli, a jó- vagy a rosszakarat nem enyhíti vagy súlyosbítja a tettet.

A gyermek szigorú következményetikát követ. Az ügyetlenség megítélésében is így okoskodik, azt is ugyanezen erkölcsi elvek szerint értékeli: aki segíteni akar a mosogatásban és közben véletlenül eltör öt tányért, annak súlyosabb a vétké, mint azé, aki a konyhaszekrényben csokit keresve lever egy poharat. Mindezen ítéletek háttérében az az elv áll, hogy a gyerek a

felnőttek engedelmességgel tartozik. A felnőtt megingathatatlan tekintélye az alapkritériuma az óvoda heteronóm erkölcsi felfogásának, mely szerint a más által létrehozott szabályokat betű szerinti értelmükben be kell tartani. Ezért nem ismer méltányosságot, ezért nem létezik számára az „enyhítő körülmény” fogalma. Hazudni, lopni nem önmagában erkölcstelen, hanem azért, mert a hazugsággal és a lopással a felnőtt által felállított tilalmat szegi meg. Csak iskolás korára jut majd el az autonóm erkölcs szintjére, amikor a belső indítékok már fontosabbak lesznek az anyagi következményeknél.

2.9. Mit tud az óvoda a világról?

Az 5-6 éves gyerekeknek már reális, a valóságnak nagyjából megfelelő ismeretei vannak a világról, amelyben élnek. Az óvodások ismereteit azonban gyakran jellemzi a gyermekközpontúság. A felnőttnek (az embernek és az állatnak egyaránt) az a rendeltetése, hogy a gyereket gondozza. A tehenet azért tartják, hogy vigyázzon a kisborjúra, a felnőttek azért dolgoznak, hogy a gyerekeknek legyen ruhájuk, játéku. Ha az erdő állatait fel kell sorolni, külön említik a felnőtt állatot és külön a kölykét. Itt a gyermekközpontúság a rendezési elvben mutatkozik meg: a kicsik, a gyerekek külön csoportot alkotnak az élőlények között.

A valóságról való ismeretek alkalmazását félreviszik azok a jelenségek is, amelyeket összefoglaló nevükön gyermekmitológiának nevezünk. A Téliapó, a Jézuska belejátszanak az életbe. A tapasztalás természetesen ellentmond a felnőttől készen kapott mitológiai magyarázatoknak. Az ellentmondás megoldásaként különös sűrítések jönnek létre, amelyekben a gyerek próbálja egybedolgozni a mítoszt és a valóságot.

A világról való tudásnak egy további korlátja a gyermeki etimológia, az önkényes jelentésadás. Ez főként olyankor jelent akadályt, ha a szónak vagy egy részének többféle jelentése van.

Az évszakok megkülönböztetésében a gyerekek ismeretanyaga korlátozott. A gyerekek hajlanak arra, hogy a négy évszak közül a két ellentétesre, a télre és a nyárra tegyék a hangsúlyt. Jellemző rájuk a végletes ellentétek kiemelése. A végleteknek (szélsőségeknek) a dominanciája is belejátszik a valóságról való tudásba.

Az óvodás gyermek ismeretanyagát alakítja az, hogy az egyéni élményeknek fokozott hangsúlya van, s így az egyszeri könnyen válhat általánossá, a lényegtelen pedig lényegessé. A nagyóvodás gyermeknek már számottevő ismeretanyaga van a világról, amelyben él, ugyanakkor ez a műveltség hézagos, s az ismereteket eltorzító elemek hatják át. Gazdag és változatos, de labilis és változékony tudás ez. Nincs állandósága, nincs stabilitása, hiszen hordozója (a gyermek) a pillanatnyi helyzetek, az aktuális élmények bűvöletében él. Tudásába nem csak az játszik bele, hogy átélt valamit, hanem élményének színezete is: fél tőle, vágyódik utána vagy kíváncsi rá. A gyermek gondolkodásában ebben a korban még nincs meg az ellentmondás mentesség igénye.

Labilis a tudása azért is, mert a gyerek még nem ismerheti a természeti törvényeket, sőt azt sem tudja, hogy egyáltalán van természeti törvény. Az ő számára az évszakok azért változnak, a madarak azért költöznek, mert egy szavahihető felnőtt így mondta – ha másképp mondta volna, más lenne a valóság.

A pszichológiai vizsgálatok a gyermek műveltségét kétféle aspektusból tárták fel:

A szervezett, óvodai (iskolai) keretben maga a helyzet sugallja a gyerekeknek azokat az ismeretelemeket, amelyek a felnőttől erednek.

Ha viszont kötetlenebb, hosszabb beszélgetést folytatunk vele, másféle eredményhez jutunk. Ha nem felmérünk, hanem a pszichológiai folyamatot akarjuk végigkövetni, akkor derül ki, hogy a felnőtt mércéjével is helyesnek ítéltető műveltségi anyag még vékony réteggént rakódik rá a spontán hiedelmek sűrű és ellentmondásos közegére. Óvodáskorban sokkal inkább a gyerek helyzetéből, élményeiből, tapasztalataiból táplálkozó, érzelmekkel, indulatokkal átítatott jelenségmegértés vezérli a tájékozódást, mint a felnőttektől kapott ismeretek. A további fejlődés során az utóbbiaknak egyre nagyobb a jelentősége, egyre szervezettebben tartoznak bele a gyermek elképzeléseibe.

2.10. Tanulságok

A kisgyermekkor, gyermekkor, az emberi élet első éveinek értelmezésében és megértésében az utóbbi években paradigmaticus változások következtek be. A legújabb hazai és külföldi

kutatásokból a gyermekkor egész egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentősége olvasható ki. Korábban a felnőttkor „előszobájának” tekintették a gyermekkort, melynek során a kisgyermek felkészül a felnőtt életre, szocializálódik, a felnőttek aktív közreműködésével elsajátítja a felnőttiségre jellemző és azoktól elvárt kompetenciákat. Ebből következően a gyermekséget nem önmagában, önmagához képest értelmezték és értékelték, hanem a felnőttek viszonylatában. Így a korábbi elméleti megközelítések a gyermekkort inkább a hiányállapot, az átmeneti állapot, a felkészülés, az inkompetencia, a „még nem kész ember” oldaláról definiálták. Elismerve és részben elfogadva az emberi életút szakaszainak egymásutániságát, kapcsolódásait, továbbá az egyes életszakaszok alapvető jellemzőit és funkcióit, egy merőben új pedagógiai megközelítés bemutatására vállalkoztunk jelen fejezetünkben.

Igyekeztünk a neveléstudomány mellett az emberrel, az ember fejlődésével és fejlesztésével foglalkozó egyéb tudományok eredményeit is bemutatni, törekedve az interdiszciplinaritás elvére, a komplexitásra és az összefüggések meglátására. A kisgyermek, az ember kérdéskörre túl bonyolult ahhoz, hogy csupán a pedagógiai oldaláról közelítsünk. A fejlődő gyermek kontextusában feladatunk a tudományok közötti folyamatos párbeszéd támogatása, a különböző álláspontok hiteles bemutatása és tárgyilagos értékelése.

Reményeink szerint az is kiderült az olvasó számára, hogy a gyermekkor, a gyermekkori fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok, különösen a neveléstudomány fókuszában. A legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredmények arról számolnak be, hogy az emberi életút első éveinek nem csupán előkészítő, felkészítő, bevezető funkciója van. A valamire való felkészülés, az átmenet, a nem teljesség paradigmáiból kilépve határozottan ki kell jelentenünk, hogy a kisgyermek nem csupán a felnőtt viszonylatában értelmezendő, hanem önmagában, gyermeki mivoltában, saját állapotában, értékeiben, létezésében és kapcsolatrendszerében. Vitathatatlan tény, hogy az ingergazdag, stimuláló környezet, a boldog gyermekkor, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezik a kisgyermeknevelés alapjait. Hosszú távon tehát csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkiileg, testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem nemzetgazdasági kérdés is.

A legújabb gyermekkori kutatások irodalmát áttekintve néhány fontos következtetést a kisgyermeknevelők számára biztosan megfogalmazhatunk. A kora gyermekkori tanulás – a tenger mozgását alapul véve – egyértelműen a dagályhoz hasonlítható, egy rendkívül dinamikus, látványos és kritikus időszak a születést követő néhány esztendő, hiszen a korai tapasztalatok és élmények az agyi struktúra kialakulásának, a gondolkodásnak és a cselekvésnek a fő építőkövei, ekképpen az emberi elme egész életre szóló „viselkedésének” megalapozása történik meg a kisgyermekkorban. A kisgyermekkori erős kötődés és a meleg, szerető gondoskodás állandósága a legjobb védekezés a felnőttkori zavarokkal szemben. A kora gyermekkori szegénység és az elszenvedett hiányok rendkívül hosszan befolyásolják az egyéni életutat és meggyengítik az egész személyiséget: gyakran rombolják a kapcsolatokat, a kreativitást, valamint gátolják a jövőbeni jólét és boldogság esélyét.

További, erőteljesen és gyakran visszatérő fontos kutatási témák még: a kisgyermekkori játék természete és funkciója, a korai nyelvfejlődés fontossága és tanulásban betöltött szerepe, a megfelelően megválasztott korai stimulálás jelentősége, a kisgyermekkori fejlődés ütemének jelentős eltérései, továbbá a kötődések és az érzelmek nélkülözhetetlen természete a kisgyermekkori tanulás folyamatában.

Mit biztosítsunk tehát egy, a 21. században megszületett gyermek számára? Talán a legfontosabb a barátságos, szenzitív környezet, a játékos mozgás, a zene, a megfelelő táplálkozás, az állandó beszéd, a szeretet és a kötődés folyamatos érzése. Rendkívül fontos még: a biztonságérzet, a félelemmentes kisgyermekkor, izgalmas lehetőségek, kihívások és a végtelen kalandok.

A kutatók egyetértenek abban, hogy az emberi életút kritikus szakasza a kisgyermekkor, melynek során az agyi hálózat – a szavak, a zene, a szeretet és a gondoskodás által - rendkívüli módon sűrűsödik, az idegpályák velőződnek, az idegsejtek nyúlványai igen gyors ütemben szaporodnak. Az idegrendszer korai stimulálásának elmaradása komoly és végleges károkat okoz. Tudjuk, hogy a korai életévekben az agy végtelenül képlékeny és határtalanul fogékony, az agyi plaszticitás miatt a korai fejlesztésben résztvevő szülők és szakemberek felelőssége vitathatatlan.

Az emberi élet első éveire a teljesség, a tökéletesség a leghelyesebb kifejezés, hiszen a gyermekkor alapjaiban meghatározza az egyéni életutat. Így tehát központi kérdés, hogy mit

adunk és mit nem adunk gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához. Ezt minden szülőnek és kisgyermeknevelő szakembernek meg kell éreznie és értenie, hiszen az ő vállukon nyugszik a határtalan és kiaknázhatatlan lehetőség és a rendkívüli felelősség, hiszen a korai évek örökké tartanak.

2.11. Az esztétikai tapasztalat szerepe az óvodáskorúakkal foglalkozó felnőtteknél

2.11.1. A modern esztétikai tapasztalat eredete

A modern esztétikai tapasztalat formái, ahogyan napjainkig elképzeljük, amint az esztétikai élményben megalkotjuk önmagunkat, elsőként a 18. század végén, német filozófiai és vallási körökben jelentek meg. (Hunter, 1992) Ennek négy fő mozzanata a következő:

- ✓ Az első, hogy az egyén az esztétikai élmény során megtanulja esztétikailag kétségbe vonni önmagát, mintegy belátva, mi az, ami benne esztétikai gondoskodást és figyelmet érdemel. A befogadó képességgé fejleszti, mi az, ami az esztétikai tárgy és önnön belső tapasztalatai közötti különbségeként észlelhet, és ezt követően önnön belső gyarapodásaként könyvelhet el. Végző soron az érzéki objektum csak eszköz ahhoz a célhoz, hogy az egyén kialakítsa önmagához fűződő viszonyát. Bár a 200 évvel ezelőtti személyiségeszmény mára jelentősen megváltozott, azt azonban jól láthatjuk, hogy az esztétikai tapasztalatnak ezt az összefüggését ma sem nélkülözheti a gyakorlati pedagógia, hiszen a gyermekkor folyamán is a személyiségfejlődés, a nevelhetőség alapfeltétele az önmagára reflektálni képes egyén, aki ezt saját belső tapasztalatainak lelki-szellemi-emocionális feldolgozásával tudja csak megvalósítani. „A műalkotás lényegében véve nem más, mint az önmagát problémává tévő tevékenység eszköze. Beépített érthetetlensége alkalmas terep arra, hogy az egyén kialakítsa önmagához mint az esztétikai élmény szubjektumához fűződő viszonyát. Ennek útja saját ’közönséges’ reakcióinak egymást ellenpontoszva történő lerombolása, szentimentá-

lisnak vagy naivnak, 'túl feszültnak' vagy 'túl ernyedtnak', moralizálónak vagy rajongónak minősítése stb.” (Hunter, 1992: 28.)

- ✓ Az esztétikai gyakorlat második vonását azok a mozzanatok jelentik, melyek révén az egyén megtanul önmagához mint esztétikai szubjektumhoz viszonyulni. Ennek pedagógiai vonatkozásai szintén lényegiek, hiszen e tanulási folyamat során elkerülhetetlen olyasféle meghasonlottságok megtapasztalása, amelyek az átélt és a vágyott, az adott és a lehetséges, a külső és a belső között elkerülhetetlenül képződnek, és melyeknek meghaladása, kiegyenlítése szintén életünk korai szakaszától ismétlődő feladattá válik. Ez a folyamat, csakúgy, mint az előző, nemcsak végigkíséri életünket, hanem más módon nem is helyettesíthető, másféle tapasztalat nem pótolhatja az esztétikai élményt, amely így mindig több mint műveltségbeli gyarapodás vagy szocializációs folyamatban való részvétel.
- ✓ Éppen ezek miatt legalább ilyen fontos harmadik elem a személyiségen és tapasztalatain végzett munka sajátos módszereinek elsajátítása, melynek legfőbb forrását azok a felnőttek jelentik kisgyermekkorban, akikkel a gyermek naponta találkozik, és mintákat kínálhat számára, a szülők, rokonok mellett az óvodapedagógusok személyében. Később a mintaadók aránya megváltozik a kortárs csoport javára, azonban ennek előfeltétele a nagyobb korúaktól való előzetes tanulás. Esetünkben e tanulás célja az esztétikai önművelésre való képesség elsajátítása, amely némi paradox jelleget mutat, hiszen a társadalomban való tevékeny részvétel előfeltétele, ugyanakkor lényegében véve önkéntes és gyakorlati jellegű. (Schiller, 1960: 201-211.)
- ✓ A művészetek közül hagyományosan az irodalom például olyan felületnek számít, amelyben a létezés legkülönbébb sféráiból származó események kínálóznak azonosulás és élmény tárgyául. A felnőttkorra elvárt, szokásszerűvé lett olvasás követelménye is innen ered, mint ahogy az is, hogy az ilyen felnőttek képesek megszerettetni jó esetben az olvasni még nem tudó gyermekekkel az irodalmat a mese élményszerű előadásán keresztül, szülőként vagy óvodapedagógusként. Így már igen korán elérhető, hogy az irodalom bevonódjék a személyiség alakításának tevékenységébe.
- ✓ Az eddigiek összegzéseként, negyedik összefüggésben elmondhatjuk, hogy a fentebbi gyakorlatok és módszerek célja a kora modernségtől a sokoldalú személyiség kibon-

takoztatása, mint a felnőtti énállapot kívánatos célja, amelynek azonban kezdetei visszanyúlnak a gyermeki élet legkorábbi szakaszaira. Mindezen elképzelések eszményi mivoltát már megfogalmazásuk idején is felismerték, ugyanakkor mégis ragaszkodtak fenntartásukhoz, hiszen – a morális eszményekhez hasonlóan – célokra alkalmazása eszközzé fokozná le az esztétikai létezést, és ezzel megfosztaná teljességet ígérő mivoltától. (Schiller, 1960: 243)

2.11.2. Az esztétikai tevékenység különös módozata

Az esztétikai tevékenységnek az eddigiekben körvonalazott jellemzői nyomán azt állíthatjuk róla, hogy a megismerésnek olyan sajátos módozata, melynek során nem a megismerés tárgya alkotja a célt, hanem az én különös tevékenysége, melynek során önmaga megváltoztatásán munkálkodik. Azonban az, hogy az ilyen módon változó én milyenné legyen, előre nem adható meg, mivel ez az esztétikai tevékenység szabadságának korlátozását, lényegi vonásának sérelmét jelentené. Ugyanígy érvényes az is, hogy az esztétikai tapasztalat nem függ bizonyos, meghatározott tárgyaktól, hanem a legkülönbözőbb jelenségek válhatnak az esztétikai figyelem tárgyává (Hunter, 1999). Ez utóbbi különösen jól nyomon követhető a mindennapi tárgyak átesztétizálódásában, amikor felruháznak hangulatértékkel, illetve a nosztalgia, a 'retró' aurája veszi körül őket, aminek során mintha addig soha nem tapasztalt, új, addig ismeretlen oldalukról mutatkoznának meg.

Schiller esztétikai írásaiban visszatérő gondolat, hogy személy és állapot dialektikus viszonyban van egymással, ahol az előbbi elve a szabadság, az emberi létezés sok lehetséges formája, míg az utóbbi az érzékelés és az anyag törvényeiből épül föl, és elve a meghatározottság. Köztük közvetít a kultúra és a munka, a művészet és a játék is. Ennek nyomán viszont azt a megállapítást tehetjük, hogy napjaink viszonyai között is érvényesíthető felismerésről van szó. Hiszen a 20. század második felében Gadamer munkásságában, az esztétikai tapasztalat rehabilitációja során újra felértékelődött a játékos munkaként értett művészet, illetve maga a játékra irányuló figyelem és aktivitás. (Gadamer, 1984.)

2.11.3. A fogyasztás mint esztétikai tevékenység

A kultúra- és esztétikai kutatások körében az 1980-as évektől egyre elfogadottabbá vált, hogy a fogyasztás és a kultúra nemhogy ellentétesek egymással, ahogyan a tömegkultúra korábbi kritikái vélték (Benjamin, Arendt, Horkheimer, Adorno munkássága), hanem arra a belátásra jutottak, hogy „a fogyasztást érintő döntések a mindenkori kultúra tápláló forrásának mutatkoznak. Akik egy adott kultúrában felnevelkedtek, látják, hogy az már az ő életükben is folytonosan változik: új szavak, új eszmék, új formák tűnnek fel. A kultúra fejlődik, s változásból ők is kiveszik a részüket. Éspedig a fogyasztás az a terep, ahol a kultúráról vitáznak, ahol az elnyeri végső formáját.” (Douglas-Isherwood, 1979. 37)

Fontos, hogy a fogyasztásnak ez az értelme előfeltételként igényli, hogy az egyén vonatkozó döntései mentesek legyenek a gazdasági elnyomástól és az őt sújtó erőszaktól. Vagyis a viselkedésnek és választásoknak olyasféle szabad viszonyát előfeltételezik, amelyik egyrészt visszautal a modern esztétikai tapasztalat fentebb körvonalazott előfeltételeire és jellegére, másrészt pedig jelzi, hogy napjainkban, vagy az előző évtizedekben a világnak csak azon részein beszélhetünk kultúra és fogyasztás ilyen összefüggéséről, ahol a körülmények nagyrészt mentesek a gazdasági és hatalmi elnyomás közvetlen és nyílt formáitól. Ez a korlátozás felvetheti a kérdést, van-e értelme ezen összefüggésnek világviszonylatban? Erre viszont válaszként kínálkozhat, hogy minden emberben él a törekvés a jobb életkörülményekre, a szabadság alapvető formáira, a boldogulásra, és ha nehéz körülményei e területeken bármilyen javulást mutatnak, jelentős kreatív energiákat képes mozgósítani, hogy elért helyzetét megőrizze, illetve tovább javítsa.

Azonban azt is jelezni kell, társadalmanként eltérnek az anyagi javak és az immateriális értékek közti összefüggések módjai. Bár mindenütt megtaláljuk azt az elvet, hogy vannak olyan értékek, melyeket – legalábbis a személyes méltóság és szabadság határain belül – nem lehet pénzzel, anyagiakkal kiváltani, eladni, vagy megvenni. A morális értékek mellett ide sorolhatók szimbolikus, esztétikai gesztusok is. Az európai kultúrákban például illő meghívni valakit egy ételre vagy italra, virágot ajándékozni, de sértő és méltatlan ezek árát pénzben felajánlani. Ez utóbbi gesztus, a pénzbeli ajándék, csak a legszűkebb családi viszonyok (szülő-gyermek, testvérek) között számít elfogadottnak.

Ennek nyomán talán megfogalmazhatjuk azt a felvetést, miszerint az anyagi javak létfenntartó szerepükön túl mindig rendelkeznek társadalmi-kulturális használattal, immateriális, kommunikatív szerepkörrel. Ezen belül, ahogy erre már fentebb utaltam, minden ismert társadalom külön helyet tart fenn az esztétikai tapasztalatnak, és nagy hangsúlyt fektet arra – kultúránként árnyalódó tartalmakkal és hangsúlyokkal – hogy tagjai hozzájussanak ehhez életkor, nem, státusz stb. függvényében (Maquet, 2003.) Ebben az összefüggésben a fogyasztási javak sem materiális hasznukkal, hanem az emberi alkotóképesség nem verbális közegként szemlélhetők, amibe nem csak kitalálásuk, előállításuk, forgalmazásuk, hanem fogyasztásuk módja is legalább ilyen cselekvő, aktív, alkotó tevékenység. A javak hierarchiába rendezése adja a megkülönböztetések terét, amelyek folyamatosan újrendeződnek az emberek társadalmi céljainak megfelelően. A fogyasztás, mégha magányosan történik is, „arra használja a javakat, hogy rögzítse és az emberek és események osztályozásának képlékeny folyamataiban megjelenítse az ítéletek egy bizonyos készletét.” (Douglas-Isherwood, 1979: 45)

2.11.4. Radikális esztétika és pedagógia

A magát újként aposztrofáló esztétikai filozófiai elmélet, a *radikális esztétika* feladata, hogy közelebb hozza az esztétikát a tömegekhez, azaz demokratizálja azt. Az 1980-as évektől megjelenő *radikális esztétika* a korábbi passzív befogadással szemben az esztétikai aktivitásban való részvételt tartja fontosnak, az a célja, hogy szélesebb rétegek számára is lehetővé tegye a nagy művészek magas szintű tolmácsolásában közölt humánus üzenetek megértését. A radikális esztétika kiindulási pontja az, hogy – ellentétben a korábbi elméletekkel – a személyiséget nem az esztétikai befogadói szerep fejleszti a leghatékonyabban, hanem a különböző esztétikai aktivitásokban való részvétel. (Armstrong, 2000) A vonatkozó kutatások szerint a gyermek kompetenciái javulnak, amikor cselekvésközpontú esztétikai oktatásban vesz részt, tehát a pedagógia használható eszközhöz jutott e cél eléréséhez. Az esztétikus életre való beállítottság és az esztétikai alap serkenti az önszabályzó erőt, amikor a határozathozatali képességet kell bizonyítani (Antal-Lundström, 2006).

Mint az eddigiekből látható, a radikális esztétika képviselői nem állnak távol azoktól az elképzelésektől, melyeket a kora újkorban a fentebb említett formában Schiller és mások megfogalmaztak az esztétikai tapasztalat emberformáló szerepéről. A különbség inkább abban van, hogy manapság a hangsúly a morális fejlődés tisztán belső minőségei helyett a szociális kompetenciák fejlesztésén van, a cél az aktív, demokratikus szemléletű személyek fejlődésének bátorítása, melyhez a megfelelő közeget a pedagógiai folyamatok jelentik. Ez nem kötődik az oktatás valamilyen kizárólagos formájához, hanem a pedagógiai folyamatok minden területét érintheti, mint ahogy életkori behatároltságot sem ismer el ebben a tevékenységben. A különbség az előbbi fejezetben bemutatott fogyasztáshoz kapcsolt esztétikai felfogással szemben az, hogy a művészi tapasztalat minél szélesebb körű és intenzívebb elsajátítására törekszik. Tehát nem a hétköznapi és esztétikum azonosításán fáradozik, hanem a művészi élménynek egyfajta terápiaként való terjesztésén. Intenzív és célzott formában mindezt alkalmas közegként, színtérként a pedagógia intézményei jelentik képviselői számára.

Vonatkozó kutatásainkban e felfogásmód jelentőségét az adja, hogy nagy szerepet tulajdonít e fentebb vázolt folyamatban a kora gyermekkor szakaszának. „Az embernek ma a szociális kompetencián kívül szüksége van jól kifejlesztett tájékozódási képességre az ismeretek hatalmas áradatában, vagyis önálló, fejlett gondolkodási, kognitív kompetenciára, hogy megértse, összefüggésében is kritikusan lássa az adatokat, információkat, de mindenekfelett sokkal szélesebb, sokoldalúbb és jobban működő kommunikációs kompetenciára, minden kultúrkód használatát beleértve. Ezért az utóbbi évtizedben világosabban rajzolódik ki az esztétikai aktivitások, tevékenységek és a vitális kompetenciák minőségbeli összefüggése iránti érdeklődés. A jövő szempontjából döntő lehet egy tényfeltárás az esztétikai tudásalakító folyamatról és az esztétikai tevékenységek szerepéről a személyiség életfontosságú kompetenciáinak serkentésében, különös tekintettel a korai évek, a gyermeki szocializáció idején.” (Antal-Lundström, 2006: 27) A hivatkozott szerző óvodáskorú gyerekek között végzett zenei foglalkozásokra hivatkozik, melyeket az USA-ban és Skandináviában folytattak, és pozitív hatásait már egy év után ki lehetett mutatni. Ennek ellenére szerinte a hangsúly a folyamatos, töretlen pedagógiai folyamaton van, amely végigkíséri a gyermeket az óvodáskortól a középiskola befejezéséig. (Antal-Lundström, 2006)

2.11.5. A szépség megélése avagy a pragmatista esztétika

Ami hangsúlyosan megjelenik a radikális esztétika képviselőinél, az a fentebb vázolt esztétikai aktivitás örömszerző jellege a résztvevők számára. Ennek a felfogásnak ez a vonása rokonítja az amerikai eredetű, de az utóbbi két évtizedben világszerte elterjedt pragmatista esztétika felfogásával. Ha az előbb a Schiller által is képviselt korai modern esztétikai eszménnyel való hasonlóságot hangsúlyoztuk, úgy most legfontosabb különbségként utalunk kell arra, hogy a 18-19. század fordulóján az esztétikai tapasztalatot, morális vonatkozásai folytán egyfajta aszketikus jelleggel ruházták fel, ami később a modern elit műélvezetben szinte az örömelv kifejezett tagadásává vált. Ezzel szemben a radikális és a pragmatista esztétika az öröm meghatározó szerepét vallja a tapasztalatnak ebben a formájában. (Schusterman, 2003: 314)

Ehhez kapcsolódva a populáris kultúra és az általa nyújtott esztétikai élmény nagyszabású rehabilitációját végzi el, melynek során megcáfolja a népszerű művészet ellen felhozott érveket, sőt visszájára fordítja őket. „Azok az érvek, amelyek szerint a mulandóság együtt jár a hamissággal, az örömök pedig, amelyek később még éhesebben magukra hagynak bennünket, csalókák, tehát nem valódiak, nem diszkreditálhatják a populáris művészetet a magas kultúrával szemben. Ha ugyanis elfogadjuk ezeket az argumentumokat, akkor ugyanolyan hatékonyan felhasználhatók a magas művészetek által nyújtott örömmel szemben is. Vajon állandó vagy legalábbis tartós kielégülést okoz-e egy szonett elolvasása vagy egy tucat festmény megtekintése? És vajon ezen élvezetek elmúlása azt jelenti-e, hogy nem voltak valódiak? Egyáltalán nem, mivel a valóságos esztétikai élvezetek egyik pozitív jellemzője éppen az, hogy miközben örömet okoznak, felkeltik bennünk a vágyat további hasonló élmények után. Ha egy tárgy esztétikai élvezete nem kelti fel a vágyat többi hasonló iránt, akkor talán nem is okozott igazi esztétikai örömet.” (Schusterman, 2003: 330)

A pragmatista esztétika egyik legfontosabb törekvése a modernség esztétikai dichotómiájának felszámolása, amely mintegy önnön legitimációjára létrehozta, illetve elkülönítette az alacsony, populáris, népszerű, könnyű, múlandó és számos egyéb negatív jelzővel illetett tevékenységformákat szemben az értékes, magas, komoly, emelkedett, klasszikus, stb. néven ismerttől. Az esztétikának ez a kiterjesztése a modern ellentétpárok felszámolása után

együtt jár a hétköznapiak egyéb esztétikai törekvéseinek (gasztronómia, öltözködés, kozmetika, stb.) rehabilitációjával. Az így elért eredmény máris ígéretes, habár voltaképp egy folyamat kezdetén járunk: az esztétikai tapasztalat integrációja az mindennapi életbe anélkül, hogy bármiféle külső célnak alárendelnénk, korlátoznánk, így az esztétikai tapasztalat az élet részeként megőrzi autonómiáját, hiszen nincs alárendelve tekintélyeknek, intézményeknek, de közben folyamatosan gazdagítja, színesíti, örömtelibbé teszi az életet.

3. A gyermeki világkép kutatás bemutatása

A gyermeki világkép és a gyermekkultúra vizsgálatát célzó kutatásainkat 2014. év november végéig valósítottuk meg, megközelítőleg 850 fő 4-7 éves korú óvodás gyermek, 97 szülő, 94 óvodapedagógus, illetve a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán tanuló 107 fő óvodapedagógia BA szakos, nappali tagozatos hallgató bevonásával.

Kutatásunk alapvető célja a gyermekkultúra kettős természetének vizsgálata volt. Egyrészt azon kulturális környezet jellemzőinek feltárását végeztük el, amelyben a gyermekek élnek, másrészt a gyermekek által újrateremtett, létrehozott kultúra sajátosságait vizsgáltuk meg. Kutatásunk interdiszciplináris jellege miatt a fenti, főbb célkitűzések mellett, azokkal párhuzamosan, illetőleg részükként több vizsgálati irány és cél is megfogalmazhatóvá vált. Az egyik, hogy vizsgáljuk, feltárjuk és elemezzük a 3-7 éves gyermekeknek szánt kultúra közvetítőit és az általuk kirajzolódó világképet. A másik fő cél annak vizsgálata, hogy maguk a gyermekek a nekik szánt kultúrán és közvetítőin át hogyan látják a világot, azaz vajon „találkozik-e”, harmonizál-e a társadalom által felkínált gyermekkultúra a gyermeki igényekkel, világképpel. Mindezek mellett célunk volt, az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó felnőttek ízléspreferenciáinak vizsgálata, beleértve azon esztétikai korpuszt is, amelyet ők szükségesnek, indokoltnak találnak a kisgyermekek számára; továbbá olyan esztétikai szemlélet megerősítése, amely nem választja el a kisgyermekkori és a későbbi esztétikai tapasztalatot, hanem ennek folytonosságát hangsúlyozza.

Munkánk során a hipotetikus dedukció során megalkotható előfeltevések helyett **kutatási kérdésfelvetéseket fogalmaztunk meg** az alábbiak szerint:

- ✓ Miként határozzák meg a vizsgálatban résztvevők a gyermekkultúra fogalmát, elemeit?
- ✓ Mit gondolnak a kulturális közegek értékközvetítő szerepéről?
- ✓ Melyek a családokban preferált szabadidő-eltöltési szokások, kulturális tevékenységek?
- ✓ Milyen gyakran szerveznek programot, mik a programválasztás szempontjai?
- ✓ Melyek a program műfaji jellemzői, aktivitás jellege?
- ✓ Mi érdekli a gyerekeket? Milyen a világképük?
- ✓ Milyen tárgyi, anyagi, szellemi értékeket (jelenségek, folyamatok, intézmények, színterek, közvetítési mechanizmusok) közvetítünk feléjük?
- ✓ Milyen mértékben szolgálják javukat, „aznapi örömeiket” és fejlődésüket, összetetten megjelenő érdekeiket?
- ✓ Miként teremtik újra a számukra közvetített kultúra elemeit?

Vizsgálatunk során **a fenti kérdésekre kerestünk értelmező jellegű válaszokat**, amelyek **eredményeképp feltárhatóvá vált** többek között az, hogy a vizsgálatban résztvevő szülők, pedagógusjelöltek és óvodapedagógusok miként gondolkodnak a gyermekkultúra fogalmáról, elemeiről, a kulturális közegek értékközvetítő szerepéről, milyen szabadidő-eltöltési szokások, kulturális tevékenységek jellemzik ma a családokat, mi érdekli manapság a gyerekeket, mi jellemzi a világképüket, gondolataikban, érzelmeikben, tevékenységeikben miként teremtik újra a számukra közvetített kultúra elemeit.

Kutatásunk eredményeinek birtokában **megfogalmazhatóvá váltak következtetéseink és javaslataink** a köznevelésben dolgozó pedagógusok, a gyerekeket nevelő szülők és a pedagógusképzés számára egyaránt.

3.1. A vizsgálat módszerei

Kutatási módszereink egyrészt az óvodás gyermekek körében végzett **strukturált interjúk**⁵, másrészt a szülők, pedagógusjelöltek és az óvodapedagógusok körében végzett **kérdőíves felmérések** voltak. A kutatási folyamat ennek megfelelően három fő részből tevődött össze: az első a kérdőívek, illetve a strukturált interjú kérdéseinek összeállítása volt, a második a beszélgetések felvétele, illetve a kérdőívek terjesztése⁶, a harmadik pedig a beszélgetések során készített jegyzőkönyvek és a visszaérkezett kérdőívek kiértékelése, az adatok feldolgozása és az eredmények elemzése volt. A kutatás szempontjából nem értékelhető interjúk, valamint a kiküldött, de vissza nem érkezett kérdőívek száma a feldolgozott kutatási anyagokhoz képest elenyésző volt.

Az első strukturált interjúban (1. sz. melléklet) a kérdések első köre a 385 fő megkérdezett gyermek játéktárgyaira fókuszált (1. és 2. kérdés: otthoni és óvodai kedvenc játék), majd a 3. kérdésben a leginkább kedvelt játéktevékenységek körére, illetve a 4. kérdésben a szociális aktivitást igénylő társasjáték otthoni jellemzőire kérdeztünk rá. Ezt követően az 5. és 6. kérdésben a gyermekek kedvenc meséire, illetve a családi mesemondás, mesehallgatás szokásaira, gyakorlatára voltunk kíváncsiak. A 7. és 8. kérdés az otthoni számítógépezési lehetőségeket és annak részleteit (van-e számítógép, játszhat-e rajta, milyen játékokkal játszik, miért?) tárta fel számunkra. Az utolsó, 9. kérdés pedig a gyermekek világképén belül a jövőbeni foglalkozásukkal kapcsolatos elképzeléseikre vonatkozott.

A második strukturált interjúban⁷ (2. sz. melléklet) absztrakt fogalmak jelentéstartamát vizsgáltunk 350 fő 5-7 éves óvodás korú gyermek körében, félig strukturált beszélgetés formájában. Mindkét esetben a feltett kérdéseket a megkérdezettek életkori sajátosságaiból

⁵A munka ezen fázisa a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának hallgatóinak bevonásával történt.

⁶A munka ezen fázisa a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának hallgatóinak bevonásával történt.

⁷ . A gyermekekkel folytatott beszélgetést, a válaszokat a Benedek Elek Pedagógiai Kar hallgatói jegyzőkönyvezték, rögzítették.

fakadóan (4-7 éves korú óvodás gyermekek) alapvetően a rövidség, jól érthetőség és egyszerű megválaszolhatóság jellemezte.

A szülők, pedagógusjelöltek és az óvodapedagógusok körében végzett **kérdőíves felmérések** (3. sz. melléklet) első kérdéscsoportja (I. kérdés) az alapadatokat tartalmazta (nem, életkor, lakóhely), amellyel a vizsgált minta demográfiai jellemzői rajzolhatók fel. (Lásd alább *A vizsgált minta összetétele* című fejezetben). A második kérdéscsoport (II. kérdés) a szóasszociáció módszerével kívánta vizsgálni a megkérdezettek vélekedéseit a GYERMEK és a GYERMEKKULTÚRA hívószavak nyomán. A harmadik kérdéscsoport (III-VII. kérdések) a megkérdezettek által preferált kulturális tevékenységeket és a megkérdezettek véleményét tartalmazta egyrészt a gyermekek érdeklődésre számot tartó kulturális tevékenységekkel, másrészt a kultúráközvetítő közegek⁸ értékközvetítő szerepével kapcsolatosan. Ezen kérdéscsoport utolsó két kérdésében 1-4-ig terjedő skálán történő értékelés mentén kérdeztünk rá az infokommunikációs technológiák kulturális tevékenységként való értelmezhetőségére, hatására valamint a kultúra áthagyományozódásának és újrateremtésének folyamatáról, illetve a gyermeki fejlődésről, tanulásról alkotott nézetekre. A negyedik kérdéscsoportban kapott helyet az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó felnőttek ízléspreferenciáinak vizsgálata, beleértve azon esztétikai korpuszt is, amelyet ők szükségesnek, indokoltnak találnak a kisgyermekek számára.

⁸ A mérőeszköz tesztelése során szerzett tapasztalatok alapján szükségesnek véltük az alábbi, előre megadott kulturális közegek feltüntetését: televíziós gyermekműsorok, színház, bábszínház, internet, számítógépes gyermekjátékok, óvoda, saját család.

3.2. A vizsgált minta összetétele

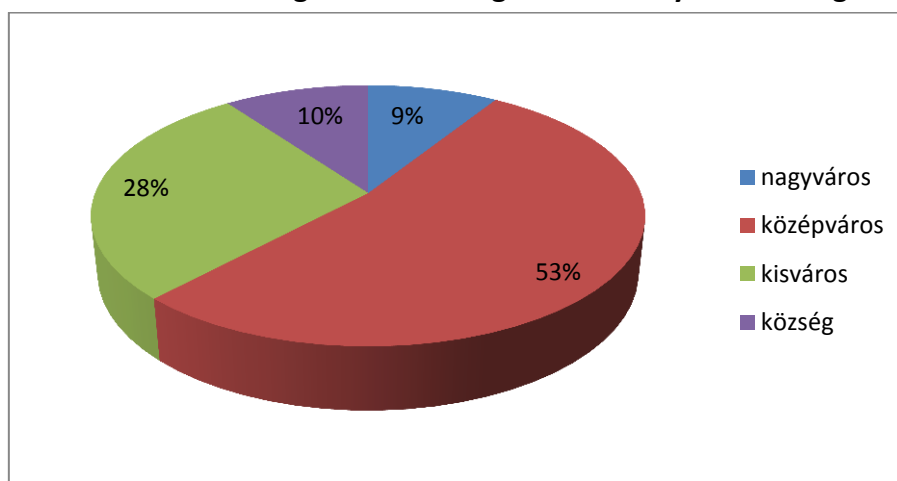
3.2.1. A megkérdezett gyermekek

Az óvodás korú gyermekek körében végzett vizsgálatainkban megközelítőleg 735 fő 4-7 éves korú, osztatlan óvodai csoportba járó gyermek vett részt. A gyermekek megkérdezésében a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának óvodapedagógia szakos hallgatók aktívan közreműködtek, így lehetőség nyílt – a hallgatók lakóhelyének megfelelően – az észak-dunántúli régióból történő véletlenszerű mintavételre. A megkérdezettek életkorának meghatározásakor tekintettel voltunk a fejlődési sajátosságokra, hiszen a 4 éves kor alatti (az óvodai nevelésben kiscsoportos korú) gyermekek a kutatás ideje alatt a befogadás időszakában voltak, még csak ismerkedtek az óvodai élettel, a pedagógusokkal, gyermektársakkal, számukra az idegenekkel való kapcsolatfelvétel, a hosszabb időtartamú beszélgetés érzelmileg megterhelő lett volna. Ezen indok miatt esett a választásunk a 4-7 éves óvodás gyermekek korosztályára. Kutatásunkban alapvetően a gyermekek meglátásaira, véleményére, világképére kívántunk fókuszálni, amelynek bizonyos értelemben meghatározója a gyermekek családi, kulturális háttere, szocioökonómiai státusza, azonban jelen kutatásban ezen háttérváltozókkal kapcsolatos összefüggések vizsgálata nem képezte munkánk célját.

3.2.2. A megkérdezett hallgatók

A megkérdezett hallgatók átlagéletkora 21,0 év (20,7), a kitöltők mindegyike nő, a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán tanuló óvodapedagógia BA szakos, nappali tagozatos hallgató. A legfiatalabb 19, a legidősebb 24 éves volt. A kitöltők 6 %-a nagyvárosinak vallotta magát (100 ezer lakos feletti település), 28 %-a középvárosban él (20-100 ezer lakosú település), 21 %-a kisvárosi (5-20 ezer lakosú település) és 45 %-a községből származik (5000 lakos).

1. számú ábra: Megkérdezett hallgatók lakóhelyszerinti megoszlása

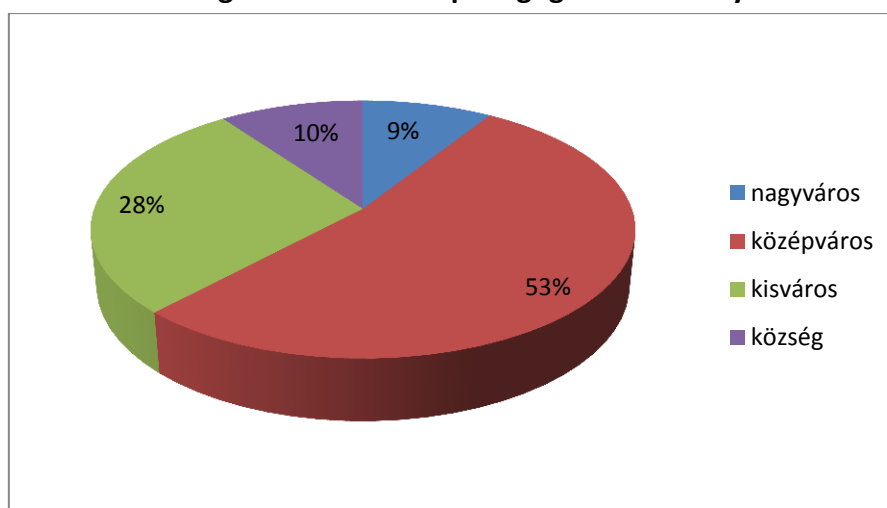


N= 107 fő

3.2.3. A megkérdezett óvodapedagógusok

A kutatás során a kérdőívet 94 óvodapedagógus töltötte ki. Az összes adatközlő nő, átlagéletkoruk 45,0 év (44,8), a legfiatalabb 22, a legidősebb 58 éves. A kitöltők 3 %-a nagyvárosinak vallotta magát (100 ezer lakos feletti település), 40 %-a középvárosban él (20-100 ezer lakosú település), 28 %-a kisvárosi (5-20 ezer lakosú település) és 25 %-a községből származik (5000 lakos), valamint az adatközlők 4 %-a külön jelezte, hogy kisközségben él (1500 lakos alatt).

2. számú ábra: Megkérdezett óvodapedagógusok lakóhelyszerinti megoszlása

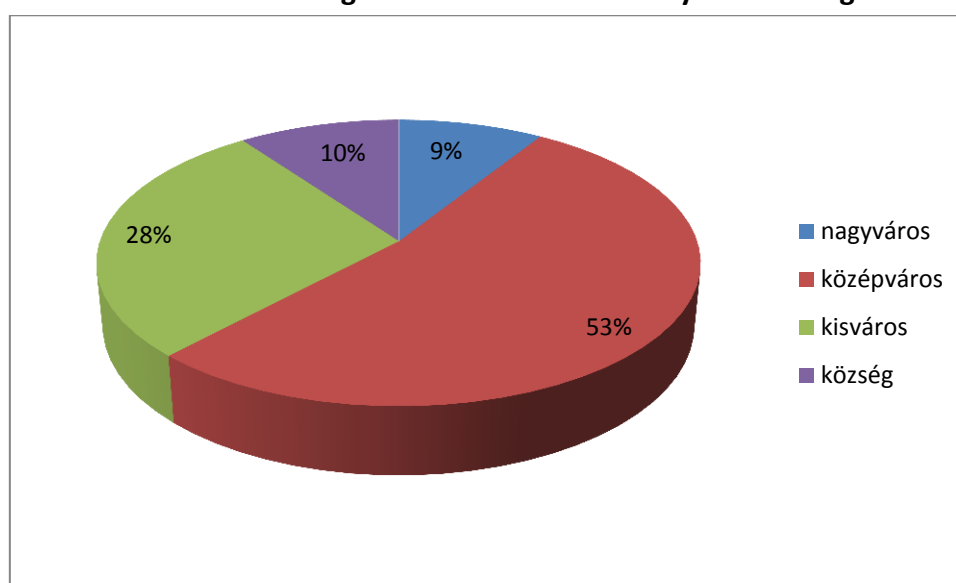


N= 94 fő

3.2.4. A megkérdezett szülők

A kutatási kérdőívet 97 szülő töltötte ki. 6 férfi és 91 nő. A férfiak átlagéletkora 40,5 év, a nők átlagéletkora 35,0 (34,6) év. A nemek arányát nem tekintve az adatközlők átlagéletkora 35,0 (34,95) év. A legfiatalabb férfi 26, a legidősebb 54 éves, ugyanez a nőknél 20 és 48 év. A kitöltők 9 %-a nagyvárosinak vallotta magát (100 ezer lakos feletti település), 53 %-a közép-városban él (20-100 ezer lakosú település), 28 %-a kisvárosi (5-20 ezer lakosú település) és 10 %-a községből származik (5000 lakos).

3. számú ábra: Megkérdezett szülők lakóhelyszerinti megoszlása



N= 97 fő

4. A kutatási eredmények bemutatása

Kutatásunk első, tájékozódó szakaszában véletlenszerű mintavétellel 385 óvodás korú, 4-7-éves gyermek körében felmérést végeztünk, amelynek során szeretnénk volna feltérképezni a következőket: a megkérdezett gyermekek otthoni és óvodai játékszerek és –tevékenységek, kedvenc meséik, a mesemondás, mesehallgatási szokásaikat. Ezt követően a XXI. századtól szinte már elválaszthatatlan számítógép-használati szokásokat, tevékenységeket tártuk fel, majd utolsó kérdésünkben a gyermekek világképén belül az elképzelt jövőképükre kérdeztünk rá. Kutatási eredményeink bemutatása során a gyermekek neme szerinti elemzést csak

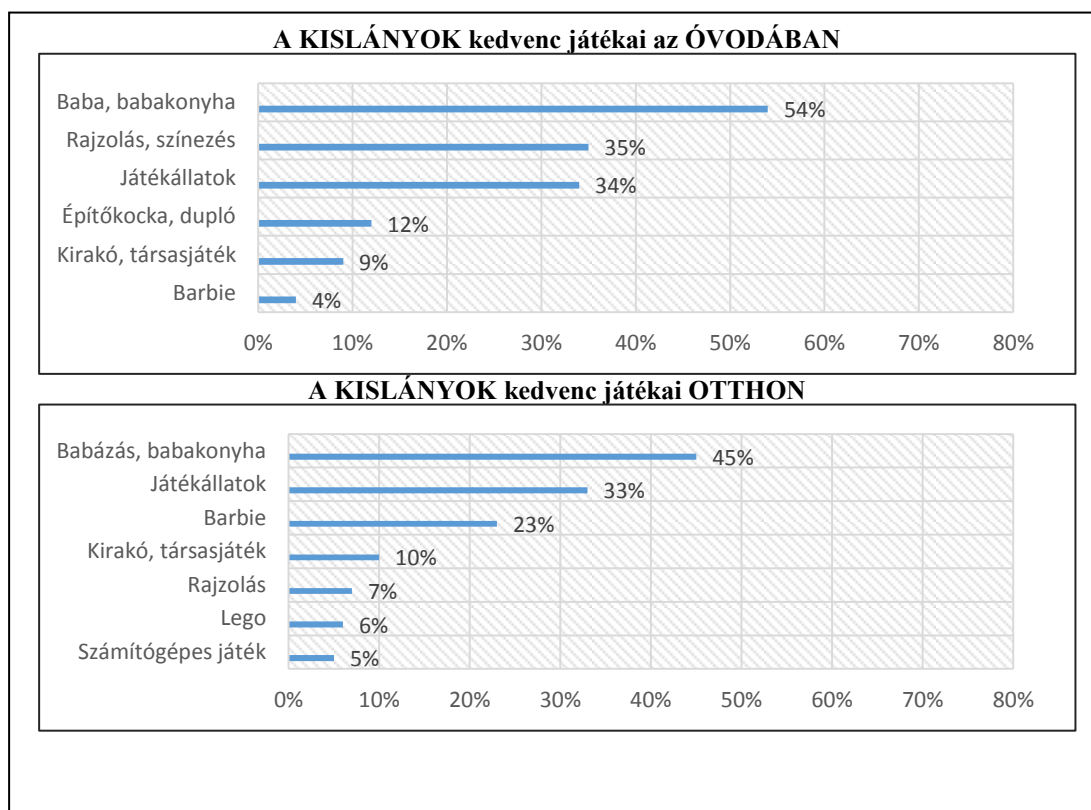
azon kérdéseknél végeztük el, ahol ezt a kérdés jellege lehetővé tette, egyben meg is kívánta.

Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a megkérdezett gyermekek által kedvelt játéktevékenységek és játékszerek említése során a gyermekek egyrészt egyszerre többet is felsoroltak, másrészt a megnevezett válaszok nehezen voltak szétválaszthatók az eredeti szándékunk szerint, mert a gyermekek többsége nem tett különbséget a játék, mint tevékenység és mint szer, vagy eszköz között. Így az adatok feldolgozását követően, jelen elemzésünkben a fentebb említett kategóriákat a „játék” kifejezés alatt vontuk össze, és ennek megfelelően ábrázoltuk a vizsgálati eredményeinket is.

A gyermekek által kedvelt játékok a nemek szerint eltérő jelleggel és hangsúlyokkal mutatkoztak meg, így elemzésünkben is szükségesnek véltük külön-külön szólni a kislányok, illetve a kislányok által leginkább kedvelt és megnevezett játékokról. A nemek szerinti differenciálás mellett fontosnak véltük feltárni az óvodai és az otthoni kedvenc játékokban megmutatkozó azonosságokat vagy különbségeket, ezért alábbi elemzésünkben ezen aspektusra is figyelmet fordítunk.

Az alábbi, 7. sz. ábrán ábrázolt eredmények alapján elmondható, hogy a kislányok körében legkedveltebb játék a baba és a babázás, amely 54%-ban az óvodában és 45%-ban otthon is egyaránt jelen van. A babázás tevékenységén belül külön ábrázoltuk a Barbie babát, amelynél már jelentős különbségek tapasztalhatók az óvodai és az otthoni kedveltséget tekintve, hiszen az ábra alapján látható, hogy a Barbie babázás otthon jóval magasabb százalékban (23%) van jelen a kislányok játéktevékenységében, mint az óvodában. Ennek magyarázatára szolgálhat, hogy az óvodában a Barbie baba nem preferált játék, a gyermeki énképre és a nemi identitástudat fejlődésére gyakorolt kedvezőtlen hatásai miatt a pedagógusok döntő többsége nem támogatja a Barbie baba óvodai jelenlétét, míg otthon, a szülők engednek a gyermek kívánságának, és megvásárolják gyermeküknek a kiemelt marketingtevékenység során népszerűsített babát, amelynek következtében a kislányok által kedvelt otthoni játékok sorában a 3. helyet foglalja el a Barbie baba.

4. számú ábra: A kislányok által kedvelt óvodai és otthoni játékok



N= 200 fő

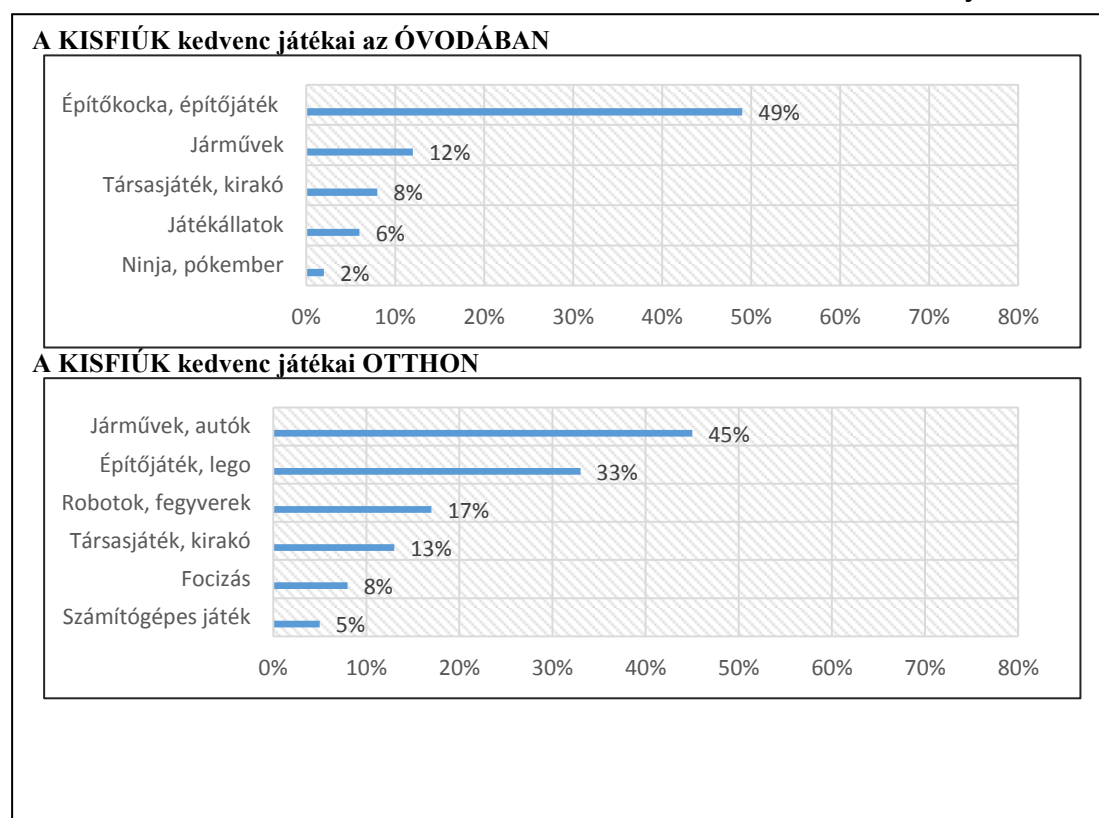
A fenti ábráról leolvasható, szembetűnő eredmény a rajzoláshoz kötődik. Míg az óvodában a kislányok 35%-ának kedvelt tevékenysége a rajzolás, addig az otthoni tevékenységek között mindösszesen 7%-ban említették a megkérdezettek ezen tevékenységet. Feltételezhető, hogy a gyermekek az otthoni környezetben sokkal több kész, megvásárolt játékszerrel rendelkeznek, amelyet esetenként csak a testvérükkel kell megosztaniuk, így az alkotó tevékenység az otthoni játék során háttérbe szorul a készen kapott játékszerekkel szemben, míg az óvodában az életkori sajátosságoknak megfelelő, a gyermeki képzeletet, fantáziát, kreativitást fejlesztő és kibontakoztató alkotó tevékenységre nagyobb figyelmet fordítanak az óvodapedagógusok.

A gyermekek játékában az alkotás, a kreativitás kibontakoztatása az építőjátékokban is jelen lehet, azonban meglehetősen alacsony arányban (az óvodában 12%, otthon 6%-ban) említették a kislányok ezen játékokat. Az építőjátékok jellegük szerint inkább a kisfiús játékokhoz

sorolhatók, (különösképp az építőkockák), ezért nem meglepő a fenti eredmény. Az egyéb, ide sorolt konstrukciós játékok pl. Tüsi, Babylon, illetve a Lego és a Duplo kislányoknak készült szériái azonban alkalmasak lehetnek a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, az önkifejezés, a téri tájékozódás stb. fejlesztésére a kislányok esetében is.

A 8. sz. ábrán a kislányok által kedvelt játékokat tüntettük fel az óvodai és otthoni játékszerek és tevékenységek tekintetében.

5. számú ábra: A kislányok által kedvelt óvodai és otthoni játékok



N= 185 fő

Az eredmények alapján elmondható, hogy a kislányok által leginkább kedvelt (49%) játék az óvodában az építőkocka, építőjáték, amely az otthoni kedvelt játékok között is jelentős, azonban kissé csekélyebb mértékű (33%) szerepet játszik. Az otthoni kedvenc játékok között az első helyen a járművekkel, autókkal való játéktevékenység szerepel. Az 8. sz. ábrával kap-

csolatban tett megállapítások közül a kisfiúk által kedvelt játékokra is igaz, hogy az óvodában az alkotást, kreativitást előtérbe helyező játékok preferenciája figyelhető meg, míg otthon a készen megvásárolt játékszerek szerepelnek az élen. Az óvodával ellentétben az otthoni játékok között megjelentek a televíziós gyermekműsorokban is egyre gyakrabban feltűnő robotok és a fegyverek, amelyet a gyermekek megközelítőleg egy ötöde (17%) a legkedveltebb játéknak nevezett meg. Feltételezhetően – a kislányok esetében a Barbie babához hasonló módon – a szülők ebben az esetben is gyermekük érdekeit és emocionális szükségleteit figyelmen kívül hagyva megvásárolják gyermekük részére a többnyire agresszivitást és destruktív magatartási formákat erősítő robotokat, fegyvereket, amelyek segítségével a kisfiúk még inkább azonosulni tudnak a televízióban látott „hősökkel”, szereplőkkel. Ezen játékoknak a gyermeki személyiségfejlődésre gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatások alátámasztják azt az általános megállapítást, hogy a készen kapott játék fegyverek agresszívebb játékra készítetik a gyerekeket, mint amikor a saját kezükből vagy építőközből a képzeletük erejével formálnak harci eszközöket, hiszen a játék fegyvert csak öldöklésre lehet használni, míg a fentebb említett egyéb játékeszközöket (bot, kocka stb.) sok más tevékenységre is. További aspektus lehet, hogy ezen játékok használata többségében erőszakos mesehősökhöz (pl. robotok, szuperlények stb.) kötődik, tehát felerősödik a hatás, ha a gyermekek a televíziós vagy egyéb forrásból „ihletet”, illetve utánzásra készítő mintát is kapnak ahhoz, milyen kontextusban és mire lehet/kell a fegyvereket használni.

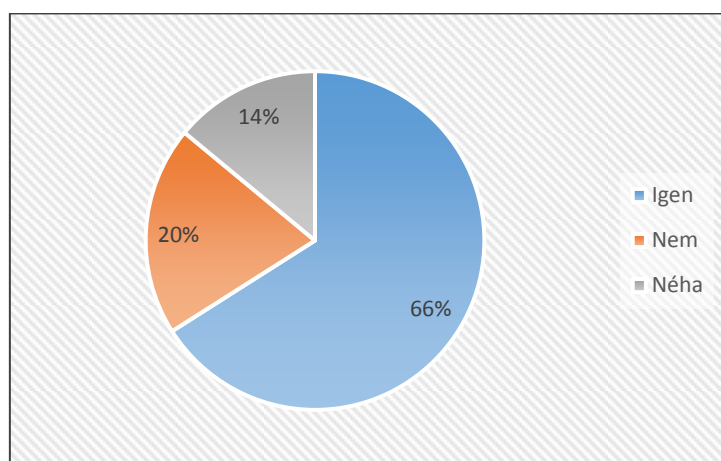
A kislányok és a kisfiúk kedvelt otthoni játékaik sorában meglehetősen alacsony százalékban jelent meg a társasjáték (9-12%), illetve a számítógép (5%) is. A társasjátékok esetében az otthoni említettség mindkét nem esetében magasabb volt, mint az óvodai, ami azért tűnik érdekes eredménynek, mert az óvodában vélhetően sokkal több társ veszi körül a gyerekeket, mint otthon, így feltételezhetően a potenciális játékpartnerek száma magasabb, amelynek következtében a társasjáték kezdeményezésére több alkalom adódhatna az óvodában, mint otthon. A kutatási kérdéseink között szerepelt a társasjátékozási szokások részletesebb feltárása, így ezen eredményekről a későbbiekben még szólunk.

Míg az óvodával kapcsolatban a gyerekek egyáltalán nem említették a számítógépet és feltételezhetően nincs is jelen, addig az otthoni kedvelt játéktevékenységek között már említésre került mindkét nem részéről. Kutatási mérőeszközeink készítése során feltételeztük, hogy

ezen témakör a gyermeki válaszokban meg fog jelenni, ezért külön kérdéseket fogalmaztunk meg a megkérdezett gyermekek számítógép-használati szokásaikra, azok jellegére. Ezen eredményekre később térünk ki részletesebben.

Vizsgálataink során különösképp szeretnénk volna feltérképezni a szociális aktivitást biztosító társasjátékok szerepét a megkérdezett gyermekek körében. Gyarmathy Éva (2013) szerint a hagyományos és a digitális kultúra közötti híd megteremtésének bevált eszközei a mozgás és a művészetek mellett a társasjátékok is. Ezen játékoknak a személyiségfejlődésben, a szocializációban és az emberi kultúrában betöltött szerepe megkérdőjelezhetetlen, hiszen az együttes élmény közben, annak hatására a gyermekek elsajátítanak különböző szabályokhoz való alkalmazkodást, viselkedési normákat, alapvető etikai elveket, kulturális normákat. Előzetes feltételezéseink szerint a társasjátékozás az óvodában gyakrabban említett és kedvelt tevékenység, mint otthon, ezért ez utóbbi aspektusra fókuszáltunk a strukturált interjú ide vonatkozó kérdéseiben. Feltételezéseinkkel ellentétben azonban az otthoni kedvenc tevékenységek között magasabb arányban jelent meg a társasjáték, mint az óvodában. Az alábbi ábra alapján elmondható, hogy a vizsgálatba bevont gyermekek több mint fele, 66%-a szokott otthon társasjátékot játszani.

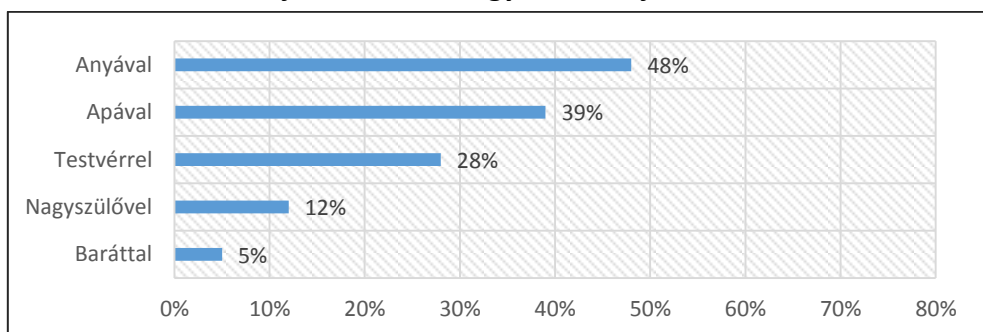
6. számú ábra: A megkérdezett gyermekek otthoni társasjátékozási szokásai



N= 385 fő

A fenti ábra alapján azonban sajnálatos tény, hogy a gyermekek 14%-a csak néha, egy ötöde pedig (20%) egyáltalán nem játszik ilyen játékokat otthon. A társasjátékok lényege a társakkal való együttműködésben, együttjátszásban rejlik, továbbá óvodáskorban meghatározó a gyermeket körülvevő felnőttek mintanyújtó szerepe is a játékban, így fontos kérdés, hogy a gyermekek kivel játszanak társasjátékokat. Az alábbi, 10. sz. ábrán látható, hogy a gyermekek közel fele, 48%-a az édesanyjával játszik, míg 39%-ban az édesapák is aktív szereplői a társasjátékoknak. Összesítve tehát a gyermekek 87%-a elsősorban a szüleivel, illetve 28%-a a testvérével, azaz a közvetlen családtagjaival játszik társasjátékokat.

7. számú ábra: A társasjátékozásban a gyermekek játszótársaiként résztvevők aránya



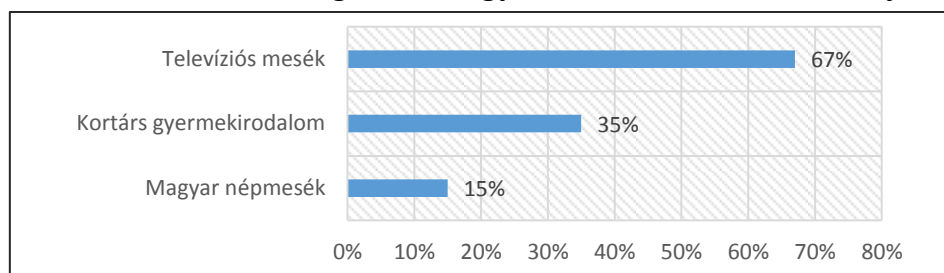
N= 385 fő

A fenti ábráról leolvasható eredmény mindenképp öröndetes, mert feltételezéseinkkel ellentétben a gyermekek magas százaléka játszik társasjátékot, amelyben a közvetlen családtagok is aktívan részt vesznek a gyakran hangoztatott szülői leterheltség, munkahelyi elfoglaltság, időhiány, fáradtság ellenére.

A gyermeki kultúra meghatározó eleme a játék mellett a mese, amely nélkülözhetetlen a gyermek fejlődése szempontjából, hiszen annak segítségével látja át az emberi kapcsolatokat, gazdagodik fantáziája, szókincse, a mese szereplőivel azonosulva átélhet különböző helyzeteket, feloldhatja a felhalmozódott feszültséget. A mesei hősökkel azonosulva éli át a gyermek a veszélyt, a megmenekülést, az örömet, a bánatot, részt vesz a kalandokban és nyeri el méltó jutalmát a jó vagy büntetését a gonosz. A gyermekekben a mese által, nem direkt módon rögzülnek a morális tanulságok, közvetítődik a kultúra. (Bettelheim, 2013) Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy a megkérdezett gyermekek megközelítőleg 58 különböző mesét soroltak fel kedvenc meséik között. Ezen mesék az adatfeldolgozás során 3

nagyobb kategória köré rendeződtek: a televízióban látott mesék (pl. Thomas, a gőzmozdony, Spongyabob, Kisvakond, Micimackó stb.), a kortárs gyermekirodalom alkotásai (pl. Bartos Erika: Anna, Peti, Gergő; Bogyó és Babóca) illetve a magyar népmesék, amelyeknél a válaszokból sajnos nem derült ki, hogy a gyermekek a televízióban látták, vagy élőszóban hallották-e a mesét.⁹

8. számú ábra: A megkérdezett gyermekek kedvenc meséinek jellege



N= 385 fő

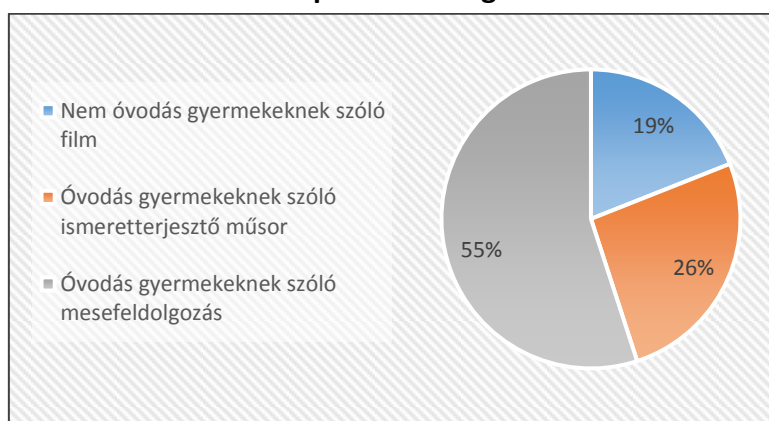
A fenti ábra alapján elmondható, hogy a megkérdezett gyermekek többsége, 67%-a a televíziós mesék közül nevezte meg kedvencét, míg 35%-uk kortárs gyermekirodalmi alkotást említett. A magyar népmesék – a kutatási eredményeink alapján – csupán csekély arányban, 15%-ban sorolhatók a megkérdezett gyermekek kedvencei közé. Az óvodai nevelés keretei között a mindennapos mesehallgatás, a népi, a klasszikus és a kortárs irodalmi művek megismertetése a gyermekekkel kívánatos és szakmai elvárás is egyben. (Vö. 363/2012. Kormányrendelet Az óvodai nevelés országos alapprogramjáról, a továbbiakban: ONAP) Az óvodák gyermekcsoportjaiban csak kevés esetben van televízió, így kutatási eredményeinkkel kapcsolatban elmondható, hogy a gyermekek ezen meséket otthon nézik. A televízió által nyújtott erőteljes képi- és hanghatások feltételezhetően sokkal intenzívebb hatást, élményt keltenek a gyermekekben, a képernyő állandó vibrációval, mindig új, színes ingerekkel kelti fel a gyermekek figyelmét. Az óvodában, vagy otthon élőszóban hallott népmesékhez, vagy

⁹ Kiss Judit (2004) álláspontja szerint a gyerekek életének, élmény- és ismeretszerzésének egyik, ha nem a legmeghatározóbb eszköze a média, azon belül is a televízió, amellyel kapcsolatban az egyik legnagyobb problémát az jelenti, hogy a gyerekek nagy hányadának nincs lehetősége a televízióban látottak megbeszélésére, érzelmi és kognitív feldolgozására. A gyerekek médiahasználatának döntő hányadát sem a szülők, sem a pedagógusok nem kontrollálják, s nem teremtenek lehetőséget a látottak értelmezésére, megbeszélésére. Ezen gondolatok miatt véljük jelentősnek, hogy a megkérdezett gyermekek a kedvenc meséjüket élőszóban hallották-e vagy a televízióban látták.

kortárs gyermekirodalomhoz képest vélhetően ezért említették szinte kétszer többen a megkérdezett gyermekek a televízióban látott meséket.

A televíziós mesék kategória mélyebb elemzése során kiderült egyrészt, hogy a gyermekek által kedvelt mesék nem minden esetben nevezhetők valóban mesének, másrészt az említett műsor nem az óvodás korosztálynak szánt történettel, tartalommal bír. Az alábbi, 12. sz. ábrán látható, hogy a gyermekek által megnevezett kedvenc mesék csupán 55%-ban nevezhetők jellegük szerint mesének, vagy mesefeldolgozásnak. A fennmaradó 45%-ban az említett műsor nem mese, hanem 26%-ban ún. „mesei köntösbe bújtatott”, oktató jellegű, ismeretterjesztő tartalommal bíró történet (pl. a Fixies című, a háztartási gépek működéséről szóló, vagy az Állati küldetés című, az állatok biológiai sajátosságairól szóló történet stb.).

9. számú ábra: A megkérdezett gyermekek által említett televíziós mesék, műsorok típusainak megoszlása

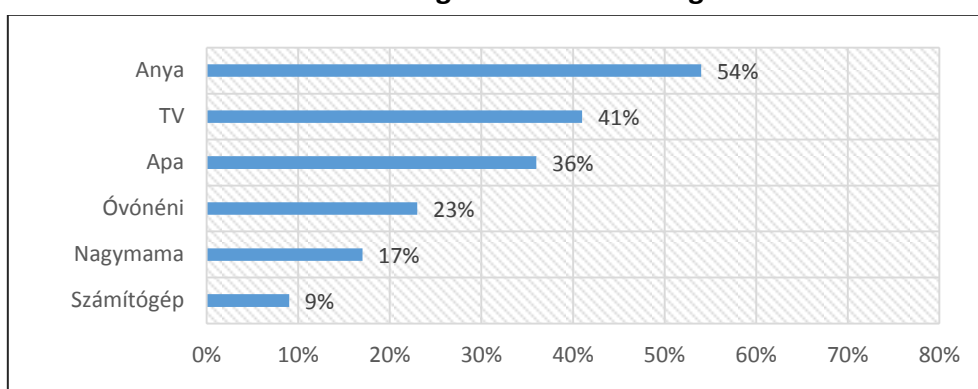


N= 385 fő

A fentebb ábrázolt eredmények alapján a megnevezett mesék egyötöde (19%) egyáltalán nem az óvodás korosztálynak készült tartalommal bíró történet, amelyben a prepubertás, pubertás vagy felnőttkori élethelyzetek, vagy komplex erkölcsi szituációk, konfliktushelyzetek, tartalmak kerülnek középpontba (pl. Pókember, Transformers mentőbotok, Garfield filmek, Barbie filmek, Mia és én című sorozat stb.). Ezen élethelyzeteket az óvodáskorú gyermekek – életkori sajátosságaikból és a gondolkodás fejlettségéből fakadóan – még egyáltalán nem értik, esetleg félreértelmezik, valamint önmaguk számára azonosulási mintaként jelenítik meg, amely a fejlődésben lévő gyermeki személyiség számára kedvezőtlen hatással bír.

Az otthoni mesehallgatási szokások feltérképezése során érdekesnek véltük megkérdezni a gyermekeket arról, hogy kedvenc meséjüket kitől hallják. Az alábbi, 13. számú ábra alapján a megkérdezett gyermekek 54%-ának az édesanya a mesehallgatás forrása, tehát a gyermekek fele az édesanyjától élszóban is hall mesét otthon. A mesehallgatás forrásaként azonban a gyermekek nagyon magas, 41%-a nevezte meg a televíziót. Ezen eredmények sajnos nem meglepőek a korábban bemutatott eredmények tükrében, hiszen a kedvenc mesék 67%-a televíziós mese volt.

10. számú ábra: A mesehallgatás forrásai a megkérdezettek körében



N= 385 fő

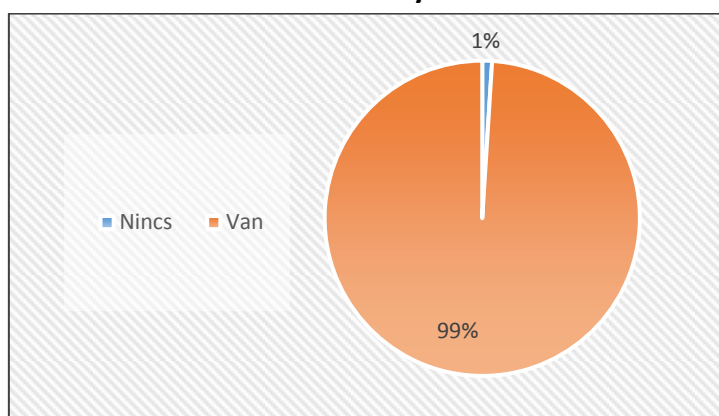
További érdekes eredményként említhető, hogy a mesehallgatás forrásai között 9%-ban megjelent a számítógép is, így összességében a gyermekek fele (50%) nem élő személytől, hanem valamilyen gépi forrásból hallgat mesét. Az élszóban elhangzott mese egyrészt a mesemondóval kialakuló bizalmas, szeretetteljes, nyugodt légkör által, másrészt a mesék nyelvi-stiláris elemei, emocionális hatásai segítségével érintik meg a gyermeket. Akkor véssődnek az emlékezetbe, akkor válnak aktív verbális kifejezőeszközzé, ha a mese bemutatása élményszerű, élő és modellértékű. A mesemondás nélkülözhetetlen eszközei a nonverbális kommunikációs megoldások is (pl. tekintet, mimika, gesztusok, testtartás stb.) amelyek hatásos kifejezőerejük által fokozhatják a bemutatás szemléletességét (Tancz, 2009). Mindezen hatások másképpen, kevésbé vagy egyáltalán nem érvényesülnek a televízióban, vagy a számítógépen látott-hallott mesemondás során.

A fenti ábrán az óvodapedagógusok, mint a mesehallgatás forrásai nagyon alacsony, csupán 23%-ban jelennek meg, amelynek okai között feltételezhetően az óvodai nevelésben elvárt

szakmai-módszertani elvárások és a mindennapi gyakorlat közötti ellentmondás említhető meg. Kutatási eredményeink alapján feltételezhető, hogy a gyermekek nem minden óvodában hallanak nap, mint nap élıszóban mesét az óvodapedagógustól. Előfordulhat, hogy a mesék méltánytalanul háttérbe szorulnak, esetleg idő hiányában elmaradnak a pedagógiai gyakorlatban. A meseanyag aránytalanságokat mutathat, a népmese ritkán és minimális időkeretben jelenik meg¹⁰ az óvodai nevelésben (Tancz, 2009). A megfelelő meseválasztáson kívül még számos egyéb tényező befolyásolja az optimális személyiségfejlesztő hatást és a kommunikációs készségek fejlődését, például: a meseélmények gyakorisága, a bemutatás milyensége, az érdeklődéskeltés (motiváció) módja, a mesemondás atmoszférája és hangulata stb. (Dankó 2004).

A fentebb részletezett kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a számítógép meghatározó szerepet játszik a gyermekek életében, megtalálható az otthoni kedvelt játékeszközök között, a mesehallgatás forrásai között. Ennek következtében a kultúraközvetítő, kultúrateemtő szerepe vitathatatlan, hatásairól azonban még élénk szakmai viták folynak. Ezen gondolatok mentén kutatásunkban a megkérdezett gyermekek körében érdeklődtünk arról is, hogy van-e otthon számítógépük és amennyiben van, mit csinálnak vele. Az alábbi, 14. számú ábrán szembetűnő eredmény, hogy a megkérdezett gyermekek 99%-ának családja rendelkezik otthon számítógéppel. Az infokommunikációs technikák, közöttük a számítógép különböző típusai (laptop, netbook, notebook, tablet stb.) napjainkban már nem bizonyos társadalmi rétegek számára kiváltsággként elérhető luxuscikkek, hanem a mindennapok természetes és szükséges részeként, munkaeszközként, tanulási, kommunikációs, szórakoztatási stb. céllal van jelen a háztartásokban.

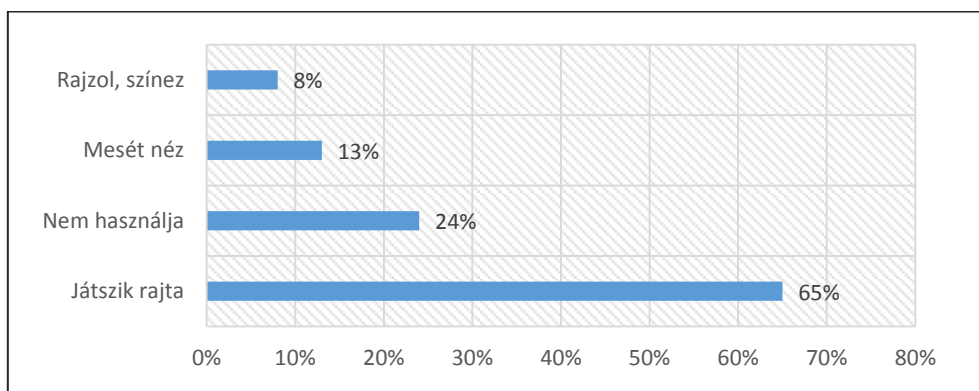
¹⁰ Sajnálatos módon a pedagógusok előmeneteli rendszeréhez kapcsolódó „Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez” című dokumentum Óvodai kiegészítő anyagában sem magyar népmesék szerepelnek az ajánlott irodalmi anyagban.

11. számú ábra: A megkérdezett gyermekek otthonában található számítógépek aránya

N= 385 fő

A családokban lévő számítógépekkel a megkérdezett gyermekek 76%-a foglalkozik, rendszeresen használja különböző célokra, míg csupán csekélyebb hányaduk (24%) nem használja. A gyermekek többségének tehát a szülők elérhetővé teszik a számítógépet, amellyel kapcsolatban további kutatások során lehetne feltárni azt, hogy mennyire van jelen a használatban a szülői kontroll és felügyelet. Jelen vizsgálatunkban megkérdeztük a gyermekektől azt is, hogy mire használják a számítógépet.

Az alábbi ábra alapján elmondható, hogy a gyermekek 65%-a rendszeresen játszik rajta, 13%-uk mesét néz, 8%-uk pedig rajzol, színez a számítógépes programok segítségével.

12. számú ábra: A megkérdezett gyermekek tevékenységei a számítógép-használat során

N= 385 fő

Az előzőekben bemutatott kutatási eredményekkel összefüggésben elmondható, hogy a számítógép viszonylag csekély arányban (5%) jelent meg a gyermekek otthoni kedvenc játékaik között, mindezek mellett azonban nagyon magas arányban (76%) foglalkoznak vele, tevékenykednek rajta otthon a megkérdezett gyermekek. A tevékenységek között nem meglepő a játék elsődlegessége (65%), hiszen az informatikai „piactér” napjainkban rengeteg játékot, programot kínál a gyermekeknek. Ezen szoftverek szereplői gyakran a gyermekek által nézett és kedvelt televíziós mesék hősei, így a számítógépes játékokban már ismerősként köszönnek vissza a gyermekeknek, illetve a gondosan megtervezett marketing részeként a szülők is szívesen vásárolják meg gyermeküknek a már ismert mesefigurákkal reklámozott termékeket, amelyek sajnos több esetben nem mentesek az agressziótól, a céltalan rombolástól, és csak kisebb arányban tartalmaznak valóban problémamegoldó, gondolkodást fejlesztő intellektuális kihívásokat.

A számítógéppel végzett tevékenységek sorában kevésbé megszokottnak tűnik a mesehallgatás (13%), azonban a televízió kötött műsorrendjével ellentétben az internet segítségével a gyermek bármilyen időpontban megnézheti a kedvenc meséit, annak részeit akár egymás után többször ismételve, így válik megszokottá és egyszerűvé a számítógépes mesenézés, mesehallgatás.

A kutatási eredményeink között talán a legmeglepőbb eredménynek a számítógéppel történő rajzolás, színezés tekinthető. A megkérdezett gyermekek 8%-a nyilatkozott úgy, hogy a számítógépen rajzol, vagy színez. Ennek során a gyermek a számítógépén futó grafikai szoftver (pl. Paint, Photoshop, Corel Painter, Illustrator stb.) segítségével készíthet képeket, amelyek bármikor módosíthatók, korlátlan ideig tárolhatók, szinte bármilyen további számítógépes programban felhasználhatók, például kiadványszerkesztő programban, egy weboldal vagy akár egy családi rendezvény meghívójára.¹¹

A digitális rajzolás az életkori sajátosságok és a rajzolásnak a gyermeki személyiségfejlődésben betöltött szerepe és funkciója miatt azonban kevésbé járul hozzá a gyermek művészeti, alkotó tevékenysége során kibontakoztatható képességek, kompetenciák fejlődéséhez, fej-

¹¹ <http://www.rajz.net/digitalisrajz.html>. (Letölt. 2015.03.01.)

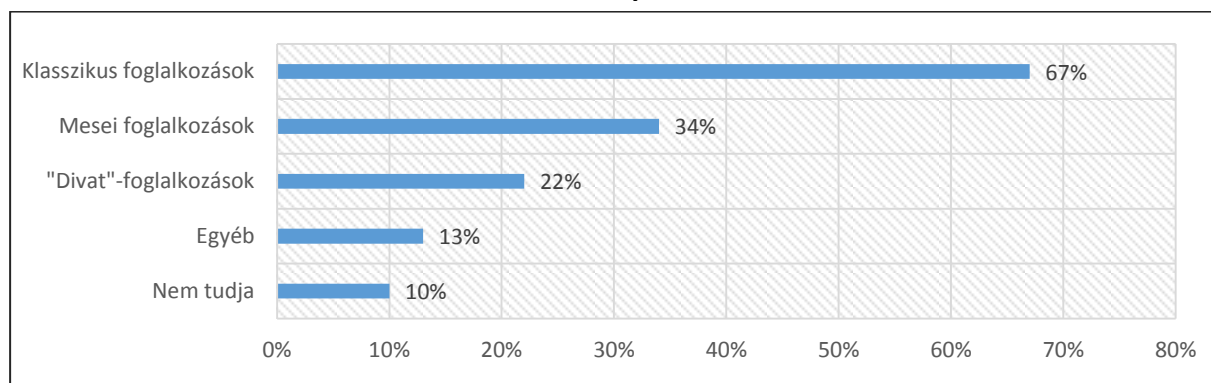
lesztéséhez, amely alapvetően a belső képek gazdagítására épül.¹² *„Maga a tevékenység, s ennek öröme a fontos, valamint az igény kialakítása az alkotásra, a kreatív önkifejezésre, a környezet esztétikai alakítására és az esztétikai élmények befogadására. Ezen tevékenységek az egyéni fejlettséghez és képességekhez igazodva segítik a képi-plasztikai kifejezőképesség, komponáló-, térbeli tájékozódó- és rendezőképessegek alakulását, a gyermeki élmény és fantáziavilág gazdagodását és annak képi kifejezését: a gyermekek tér-forma és szín képzeteknek gazdagodását, képi gondolkodásuk fejlődését, esztétikai érzékenységük, szép iránti nyitottságuk, igényességük alakítását.”* (ONAP, 2012. V. fejezet Rajzolás, mintázás, festés, kézi munka c. fejezet 2-3. bek.).

Kutatásunk záró kérdésében előzetes feltevéseink alapján a gyermekek számára szokatlan-nak vélt kérdést tettünk fel arra vonatkozóan, hogy milyen foglalkozást választanának maguknak felnőttként. A jövőről való gondolkodás, azaz a jövőorientáció magába foglal kognitív (például döntés a jövőbeni események külső vagy belső okairól), motivációs (például különböző területeknek tulajdonított érték) és affektív (például optimizmus) dimenziókat is (Bathó és Fejes, 2013). Ezért a kérdésre adott válaszok egyrészt rendkívül tág, komplex megközelítési, elemzési lehetőségeket nyújtanak a kutatók számára, másrészt a gyermekek gondolatainak, vágyainak érzelem-vezéreltsége miatt messzemenő következtetések megfogalmazására csak kevésbé alkalmasak, hiszen a jövő tervezése elsősorban a serdülőkorban tipikus, reális és jellemző. A kapott válaszok és az eredmények birtokában azonban elmondható, hogy a gyerekek 90%-ának határozott és konkrét elképzelése van arról, hogy mi szeretne lenni felnőttként a jövőben.

Érdekesnek mondható az alábbi ábráról leolvasható eredmény. A gyermeki mágikus világképpel ellentétben a megkérdezettek 67%-a teljesen reális, a valóságban is létező, klasszikus foglalkozást jelölt meg jövőbeni elképzelései között (pl. fodrász, kozmetikus, házépítő, tűzoltó, villanyszerelő, ápolónő, bankár, rendőr, kertész, pék, úszómester stb.)

¹² Még akkor sem, ha a rajz készítése közben a felhasználó az úgynevezett digitalizáló tábla segítségével dolgozik, ami legjobban egy gyermek rajztáblára hasonlító eszköz, s amely az egér helyett speciális toll vonásait szinte tökéletesen képes megjeleníteni a számítógépen

13. számú ábra: A megkérdezett gyermekek által megnevezett jövőbeli foglalkozás típusa



N= 385 fő

Ezen realiztikus világképben kevésbé van jelen a gyermeki gondolkodást és érzelmeket jellemző explicit vagy implicit vágyteljesítés, azonban nem zárható ki a gyermekek által szerepeltetett személyekkel (pl. édesanya, édesapa, óvodapedagógus) történő azonosulás, vagy utánzás befolyásoló szerepe. (A megkérdezett gyermekek között az érzelmi azonosulás nagy mértékben feltételezhető volt például az „óvónéni, anyuka, fagyis, McDonalds-os” válaszok esetében, illetve a klasszikus példaként felsorolt foglalkozásokkal kapcsolatban is a szülői minta befolyásoló hatása vélelmezhető. További érdekes gyermeki válasz volt egy esetben a „nem fogok dolgozni” megállapítás.)

A megkérdezett gyermekek válaszaiban 34%-ban jelentek meg ún. mesei foglalkozások, amelyek esetében felismerhető a foglalkozáshoz kötődő televíziós mese hatása. (Pl. balerina – Angelina balerina; pókember – Pókember; batman – Batman; hercegnő – Barbie, vagy Disney hercegnők sorozat stb.) Ezen mesei foglalkozások a vizsgált korosztály életkori sajátosságainak megfelelően tükrözik a mesehősökkel való azonosulás vágyát, amely az életkori sajátosságokból fakadóan természetes módon idealizált jövőképet mutatnak, azonban ismételten a televízió markáns befolyásoló szerepét és hatását támasztják alá. Feltételezhetően a szintén a média befolyásoló hatására megjelentek a gyermeki válaszokban az ún. „divat” vagy „médiasztár”- foglalkozások (pl. énekes sztár, táncos, Való Világ-os, Megasztár stb.), amelyekben már a példaképekkel kapcsolatos fejlődéslélektani jellemzőkre is érdemes röviden kitérnünk. A kisgyermekek elsősorban a szűk családi körből választanak példaképet és csak később, 8-9 éves kortól, az átpártolás korszakában figyelhető meg, hogy a kortársak közül is választanak

követendő ideált. Általában 11-12 éves korban kezdik összesíteni a példaképeket, keresik magukat és próbálnak kiválasztani egy stílust, amivel igazán azonosulnak, akivé ők is válni szeretnének. Majd ezt követően a lázadó kamaszokra jellemző, hogy gyakran egy „celebet”, vagy médiasztárt választanak példaképként. (Cole és Cole, 2006) Érdekes jelenség, hogy kutatásunkban már az óvodáskorban megjelentek a médiasztár-típusú foglalkozások, mint fellelvezhető példaképek.

5. Absztrakt fogalmak vizsgálata – 5 -7 éves életkorú óvodás gyermekekkel félig strukturált beszélgetés

Kutatásunk során – hallgatók bevonásával 350 fő gyermekkel - közülük 165 lány és 185 fiú - végeztünk, akiknek hat kérdést tettünk fel. A válaszokból kitűnik, hogy a gyerekeket nagyrészt aktuális dolgok foglalkoztatják, főleg érzéseket fogalmaznak meg. A válaszokból – a részletesebb gyermekismeret hiányában - csak következtetni lehet a gyermek érzelmi állapota, a család klímájára, a szülők attitűdjére. A válaszok viszonylag tömörek, szűkszavúak, meglepődtek a gyerekek, amikor meghallották a kérdést. A legtöbben sokat gondolkodtak, válaszaikban - főként az első két kérdésnél - gyakran ismételték önmagukat. Hasonlóság volt még az erre a korra oly jellemző egocentrizmus megléte. A legtöbben saját magukat helyezték előtérbe, saját magukból indultak ki.

A leggyakrabban előforduló válaszokat közöljük az alábbiakban.

Mi a boldogság?

- ✓ Szeretjük egymást.
- ✓ Amikor örülünk, és ez jó érzés.
- ✓ Nem rosszkodunk, nem mondunk csúnya szavakat, nem ütögetjük az anyukánkat.
- ✓ Az a boldogság, hogy örülnek az emberek valaminek. Akkor boldogok.
- ✓ Jó érzés, nagyon jó.
- ✓ Olyan, hogy aki szereti egymást, az jószívű. Akkor mindkettő boldog.
- ✓ Ha nagyon várok valamit, és izgulok, hogy meglesz-e. De ha meglesz, akkor leszek boldog.
- ✓ Éjjel anya mellett aludni.

- ✓ Mindenki egymásnak segít.
- ✓ Vidámak vagyunk, jó érzés, öröm.
- ✓ Az, amikor megöleled anyukádat, apukádat.
- ✓ Hát az a boldogság, amikor jól érzed magad.

Mi a szeretet?

- ✓ Megölelni egymást.
- ✓ Jó érzés. - Ezt többen is mondták.
- ✓ Igaziból jó dolog.
- ✓ Jó érzés, nagyon jó.
- ✓ Az, ha valaki kedves és szép, azt szeretem.
- ✓ Barátság.
- ✓ Szívvel, szeretettel szeretünk valakit. - Hát ez a kedvencem. Egy alig 6 éves szájából?
- ✓ Ha anya mondja, hogy rakodjak, és én egyből rakodok, akkor azt mondja, hogy szeret.

Mi a félelem?

- ✓ Ijesztő valami.
- ✓ Rossz érzés.
- ✓ Ha valaki ijesztget. - Az eddigi hármat sokan mondták!
- ✓ Álomban én is féltem tavaly, egy fekete szellem piszkált, szóltam anyának.
- ✓ Az a félelem, ha rossz valami és megijedek.
- ✓ Amikor rosszat álmodok. Akkor sírok és átmegyek anyához.

Mondj néhány dolgot, amitől boldog vagy!

- ✓ Anya hozott Japánból ajándékokat. Elmehetek az üzletbe anyával és veszünk valami finomat és elhozzuk az oviba megkínálni a gyerekeket. Ha a család szeret mindenkit.
- ✓ Amikor születésnapomon lovagolni mehettem. Anya és apa jönnek haza Budapestről. Elmegyünk fürödni.
- ✓ Anya vesz nekem rágót. Kapok gumis karkötőt. Eljön hozzám Dalma (ovis társ) Örülök Levinek (kistesó).
- ✓ A testvérem tanuljon meg gyorsan, hogy tudjunk játszani. Ha anyához átmehetek aludni. Ha születésnapom van.

- ✓ Tanulás. Valaki kedves velem. Lucával (ovis társ) mindig tudok játszani. Palacsintát kapok.
- ✓ Anya meglepetéseitől vagyok boldog. Ha anya nagyon szeret. Ha anya megpuszil. Ha anya megölel. Ha Ildikó néni megölel.
- ✓ Ha kapok plüss játékot. Ha anyát megölelhetem. Ha apa meglátogat. Ha anya megölel.
- ✓ Anyukám megölel. Oviba jöhetek. Anyának rajzolk. Oviban vagyok. Anya mesét olvas. Ha anyát meglátom.
- ✓ Anyukám átölel. Ha apával délután játszunk.
- ✓ Óvoda. Napocska. Csillag.
- ✓ Ha az egész család otthon van.
- ✓ Ha sok kincset találok. Ha születésnapom van.



Indulok az óvodába (Ágota, 6 éves)



Apával az uszodában (András, 5 éves)

Mondj néhány dolgot, amit szeretsz!

- ✓ Oviba járni. Strandra menni.
- ✓ Mamához elutazni. (Ezt sokan mondták)
- ✓ Anyát, apát, Bercit, Marcit (testvérei) Dalmát (ovis társ)
- ✓ Júliát (unokatestvér) - sokat mesél arról, hogyan aludtak együtt a nyáron a mamánál. Játsszani. Esztit (ovis társ), mert jó játékaik vannak. Spagettit. Túrós tésztát.
- ✓ Borit, Dalmát, Esztit (ovis társak), nyomdázni, énekelni a templomban.
- ✓ Dalmát, Borit, Marcit (ovis társak). Játsszani. Otthon lenni.
- ✓ Anyát, apát. Nimródöt, Benedeket. (ovis társak). Mókuskerekezni.
- ✓ Limonádét. Csokit. Cukrot. Kölesgolyót. Cseresznyét.
- ✓ Azt szeretem, hogy mozog a fogam.
- ✓ Ha játszok. Ha könyvet nézegetek. Pónizást.
- ✓ Amikor oviba jöhetnek. Anyát és tesót. Apát is, de csak néha.
- ✓ Anyát, Gábort (nevelőapa), Rékát (ikertestvér), játszani, kirakózni.
- ✓ Benedeket (testvér), nagymamát. Várat építeni.



Pecázunk apával (Dani, 6 éves)



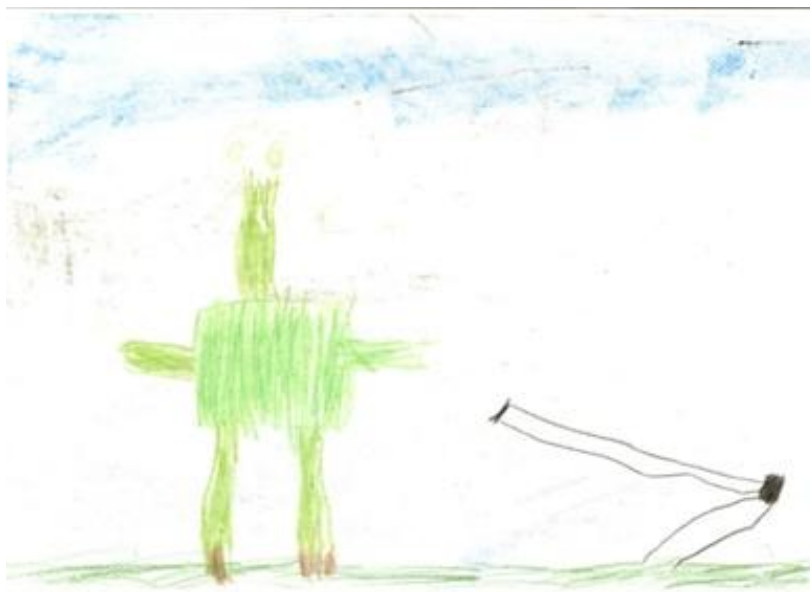
Anya születésnapja (Ágota, 6 éves)



Erdőben séta (András, 5 éves)

Mondj néhány dolgot, amitől félsz!

- ✓ Boszorkánytól, szellemtől, aminek nincsen lába és a levegőben lakik.
- ✓ Egyedül vagyok a szobában, és kigondolok valamit egy meséből, ami rossz.
- ✓ Ha besötétedik az erdőben. Ha anyáék vacsorakor csúnya dolgokról beszélgetnek.
- ✓ Pók, szellem.
- ✓ Benitől (ovis társ), mert verekszik. Sötétől. Levitől (testvér), mert mindig megver.
- ✓ Méh, darázs, dongó. Hogy éjszaka betörnek hozzánk, pedig van kutyánk, csak lusta. Hogy a boltban elveszek. Hogy megráz az áram.
- ✓ Sötétől, tűztől.
- ✓ Boszorkánytól, sárkánytól.
- ✓ Medvétől, kutyától.
- ✓ Apától, mikor megszid. Van egy olyan bácsi, aki nagyon hangosan beszél, mikor nálunk van. Attól is félek.
- ✓ Oroszlán, kígyó, gorilla, gólya.
- ✓ Úgy láttam a sötétben, hogy jön valami. Utána álmomban féltem.
- ✓ Rossz álmotól.
- ✓ Attól, hogy anya mérges rám. Anya mindig kiabál.



Lelőnek (Máté, 5 éves)

6. A szóasszociációs vizsgálat

A szóasszociációs vizsgálat egy pszicholingvisztikai kutatási módszer. Leginkább a lexikális hozzáférések és jelentésrepresentációk feltérképezésére használják, hiszen ezek tükrében megismerhetjük az adatközlők bizonyos fogalmakról kialakult mentális képét és segítségével feltérképezhetővé válik a mentális lexikon is, sőt valamelyest képet kaphatunk a megkérdezettek szókincséről is (Gósy, 2005). Mindemellett, a szóasszociációs vizsgálat azáltal, hogy bepillantást enged a kialakult mentális képekbe, kaput is nyit a megkérdezettek gondolatvilágába (vö. Gósy-Kovács, 2001). Bár minden egyes ember más személyiséggel, és más szerkezetű mentális lexikonnal rendelkezik, bizonyos hívószavak során többnyire ugyanabból a szemantikai mezőből származó válaszokat kapjuk. Például a *kés* hívószóra legtöbbször a „kánál”, „villa”, „olló” válaszok születnek. Léteznek azonban nagyon eltérő, egyéni válaszok is, amelyek egyéni érzelmet és hozzáállást, kulturális, földrajzi, irodalmi, politikai, történelmi, zenei stb. reáliákat tükröznek (Lengyel, 2008). Emiatt a hívószó által aktivált szavak által bepillantunk az adatközlők gondolatvilágába, megismerhetjük az adott dologhoz fűződő at-

titúdjét. Emiatt a szóasszociációs vizsgálat nem csak nyelvészeti, hanem személyiséget és attitűdöt fürkésző kutatások eszköze is lehet.

A vizsgálat során kapott mentális szavak elemzése több szempontból is megtörténhet: mennyiségi és minőségi módszerekkel egyaránt. A mennyiségi elemzés során a mentális szavak számát vesszük figyelembe, a minőségi vizsgálat során a szavak nyelvészeti sajátosságait tekintjük (szerkezeti, hangtani, jelentéstani, morfológiai). Fontos lehet megvizsgálni a szavak közötti viszonyokat, az egymást követő szavak kapcsolatát is (hangzási, jelentéstani vagy szerkezeti asszociációs stratégia). (Gósy, 2005)

6.1. Módszer és adatközlők

A vizsgálatunk egy szabad szóasszociációs felmérés volt, amelynek során előre meghatározott hívószóra kellett leírni az első 5 szót, amely az adatközlő eszébe jutott. A vizsgálat során reakcióidőt a kutatás nem pszicholingvisztikai volta miatt nem mértünk. Írásos adatrögzítés történt, a mérőeszköz két szóasszociációs kérdést tartalmazott. A vizsgálat lényege, hogy az adatközlő a kapott hívószóra (GYERMEK és GYERMEKKULTÚRA) azonnal, gondolkodás nélkül le kell írni az első 5 szót, ami az adatközlőnek az eszébe jut. Az elemzés során szófaji kategorizálást nem végzünk, az elemzés során csakis a jelentéstani összefüggéseket tekintjük, és a különböző csoportok válaszait hasonlítjuk össze.

A vizsgálatban részt vett adatközlők adatait az alábbi táblázatban foglaljuk össze:

1. számú táblázat: Adatközlők adatai

Adatközlők	Száma	Neme	Átlagéletkor
Óvodapedagógus	94	nő	45
Óvodapedagógus (BA) hallgató	107	nő	21/20 év
Szülő	97	91 nő + 6 férfi	35

6.2. Eredmények

A mentális szavakat további két csoportra bonthatjuk: egyedi válaszokra és nem egyedi válaszokra. Azokat a mentális szavakat, amelyeket csak egyszer mondtak az adatközlők, egyedi válaszoknak nevezzük. Az egyedi válaszok általában személyesek, vagy reália jellegűek, a csoportosítható válaszok pedig abba a képbe és sémába mutatnak bepillantást, amely az adott csoport fejében a hívószó kapcsán leggyakrabban kialakul.

2. számú táblázat: A GYERMEK hívószóra adott válaszok száma

GYERMEK	Mentális szavak	Egyedi válaszok	Nem egyedi válaszok
Óvodapedagógus	472 db	121 db	351 db
Óvodapedagógus (BA) hallgató	596 db	121 db	475 db
Szülő	488 db	136 db	352 db
Összesen	1556 db	380 db	1176 db

3. számú táblázat: A GYERMEKKULTÚRA hívószóra adott válaszok száma

GYERMEKKULTÚRA	Mentális szavak	Egyedi válaszok	Nem egyedi válaszok
Óvodapedagógus	476 db	141 db	335 db
Óvodapedagógus (BA) hallgató	505 db	152 db	353 db
Szülő	480 db	136 db	344 db
Összesen	1461 db	431 db	1030 db

4. számú táblázat: Az óvodapedagógusok által adott első 5. leggyakoribb válasz (hívószó: GYERMEK)

GYERMEK – az óvodapedagógusok választásai		
Rangsor	Szám	Mentális szó
1.	53	szeretet
2.	47	játék
3.	16	mese
	16	öröm
4.	12	gondoskodás
5.	11	biztonság
	11	család
	11	vidámság

5. számú táblázat: Az óvodapedagógusok által adott első 5. leggyakoribb válasz (hívószó: GYERMEKKULTÚRA)

GYERMEKKULTÚRA – az óvodapedagógusok választásai		
Rangsor	Szám	Mentális szó
1.	46	mese
2.	23	bábszínház
	23	vers
3.	17	zene
4.	16	játék
	16	tánc
5.	15	színház

6. számú táblázat: A szülők által adott első 5. leggyakoribb válasz (hívószó: GYERMEK)

GYERMEK – a szülők válaszai		
Rangsor	Szám	Mentális szó
1.	49	szeretet
2.	36	játék
3.	19	felelősség
4.	18	boldogság
5.	17	öröm

7. számú táblázat: A szülők által adott első 5. leggyakoribb válasz (hívószó: GYERMEK-KULTÚRA)

GYERMEKKULTÚRA – a szülők válaszai		
Rangsor	Szám	Mentális szó
1.	42	mese
2.	29	bábszínház
3.	28	zene
4.	18	játék
	18	színház
	18	tánc
5.	12	ének
	12	mozi

8. számú táblázat: A hallgatók által adott első 5. leggyakoribb válasz (hívószó: GYERMEK)

GYERMEK – a hallgatók válaszai		
Rangsor	Szám	Mentális szó
1.	56	játék
2.	45	szeretet
3.	23	vidámság
4.	18	óvoda
	18	öröm
5.	16	boldogság

9. számú táblázat: A hallgatók által adott első 5. leggyakoribb válasz (hívószó: GYERMEKKULTÚRA)

GYERMEKKULTÚRA – a hallgatók válaszai		
Rangsor	Szám	Mentális szó
1.	32	mese
2.	31	bábszínház
3.	17	ivás
4.	14	tánc
5.	13	versek
	13	zene

6.3. Kulturális tevékenység

Kutatási mérőeszközünk harmadik és negyedik kérdésében egyrészt az óvodapedagógus hallgatók, a szülők és az óvodapedagógusok által szívesen végzett kulturális tevékenységeket szerettük volna feltérképezni, másrészt kíváncsiak voltunk arra is, hogy a megkérdezettek

miként gondolkodnak az óvodás gyermekek által preferált kulturális tevékenységekről. A kultúrával kapcsolatos definíciók alapvetően két nagy kategóriába oszthatók. Az egyik megközelítés szerint a kultúra szimbólumrendszer, amellyel az egyének az őket körülvevő világot értelmezik, és amely által egymással kapcsolatba lépnek.¹³ A másik megközelítési mód a kultúra fogalmát konkrét tevékenységekhez köti, amelyek során művészi, esztétikai érték, produktum jön létre. (Eliot, 2003; Wessely, 2003) Ezen meghatározások szerint az alkotó- és előadó-művészet jelenti a kultúrát. A társadalom oldalról megközelítve, tehát azon tevékenységeket vélhetjük kulturálisnak, amelyek során valamilyen művészeti alkotás befogadása, azaz „fogyasztása” történik. A fentebb bemutatott álláspontok közül a jelen empirikus vizsgálódásunk során az eredmények elemzéséhez ez utóbbi, tevékenység alapú megközelítést véltük relevánsnak és alkalmazhatónak. Ezen kulturális tevékenységek kategorizálására szintén többféle megoldás kínálkozott pl. magas/elit, vagy mindennapi/tömeg/populáris; művészeti-tudományos-vallási; hagyományos, illetve modern kultúra. Az előbbi fogalompárok közül jelen elemzésben a „hagyományos és modern” megkülönböztetést véljük leginkább alkalmazhatónak és adekvátnak, mert a vizsgálat során felvett adatok nem tartalmaznak információt arra nézve, hogy a megkérdezettek milyen művészeti alkotás befogadói voltak, továbbá a hagyományos és modern kifejezést az értékorientáció tekintetében semlegesebbnek véljük. Gyermekkultúrának az emberi kultúra azon tárgyi, anyagi, szellemi értékeit (jelenségeit, folyamatait, intézményeit, tereit, közvetítési mechanizmusait stb.) tekintjük, amelyek számot tarthatnak a gyermekek érdeklődésére, többségében nekik készülnek, szerveződnek, amelyeket gyermekek hoznak létre, tartanak mozgásban, de mindenképpen az ő – vagy valamely jelentős csoportjuk, szegmensük javát – javukat, „aznapi örömeiket” és fejlődésüket, összetett módon megjelenő érdekeiket szolgálják. (Bús, 2013) A gyermekkultúra alapvető eleme a játék, azonban hagyományosan a művészetek is szorosan hozzátartoznak, illetőleg azok a művek, műfajok, közvetítési formák, tárgyak és élmények, melyek címzettje a gyermek. (pl. az ének, a zene és a tánc, a gyermeki ábrázolás – vizuális alkotás, tárgyalakotás –, a gyermekeknek átdolgozott, majd gyermekek részére fogalmazódó irodalom, a dráma, a dramatikus

¹³ Ide sorolhatók az értékek, normák, hiedelmek, társadalmi szabályok, a nyelv, a beszédmód, viselkedési normák, illetve a szimbolikus jelentéssel bíró tárgyak.

népszokások, színházi, bábszínházi előadások, a fotó, a film, a televíziózás, az interaktív számítógépek és az internet) (Bús, 2013).

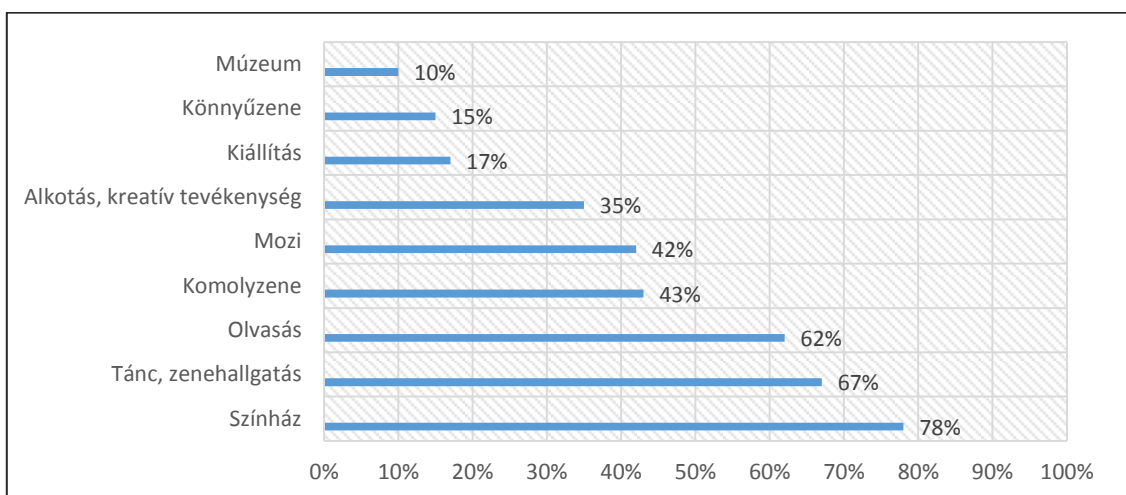
A megkérdezettek által felsorolt kedvelt tevékenységek összesen 12 kategóriába voltak sorolhatók, amelyek közül 9 kategória minden megkérdezett csoport (hallgatók, pedagógusok, szülők) esetében – némileg eltérő arányokkal – jelen volt.¹⁴ A 12 kategória közül a fentebb megfogalmazott kutatási alapelvek és definíciók alapján a hagyományos kulturális tevékenységek kategóriájába soroltuk a színházlátogatást, az olvasást, a komolyzenei hangversenyt, a múzeum és kiállítás látogatást, míg modern kulturális tevékenységeknek a mozi látogatást, a táncot, könnyűzene hallgatást, az alkotó, kreatív tevékenységeket, az önképzést és az internethasználatot¹⁵ véltük. Az előzőekben felsorolt kulturális tevékenységeken kívül vannak azonban olyan szabadidős elfoglaltságok, amelyek során alapvetően nem művészi alkotások befogadása történik, de a többi kulturális tevékenységgel összeszerveződve, rekreációs tevékenységként részét képezik az életmódnak, például sportolás, sportrendezvények látogatása, barkácsolás, barátkozás, természetjárás stb. (Dudás és Hunyadi, 2005). Ezen megfontolás alapján soroltuk be külön kategóriába a válaszadók által említett kirándulás, sport jellegű tevékenységeket.

Az alábbi ábra alapján elmondható, hogy az óvodapedagógus hallgatók által leginkább kedvelt és művelt kulturális tevékenységek a színházba járás (78%), a tánc és a zenehallgatás (67%), az olvasás (62%). Ezt követi jelentős arányban a komolyzene hallgatás (43%), a mozi látogatás (42%) és az alkotó, kreatív tevékenységek (35%). Jóval csekélyebb arányban említették meg a hallgatók a szívesen végzett kulturális tevékenységek között a kiállítások és múzeumok látogatását (27%), illetve a könnyűzenei programokon való részvételt (15%).

¹⁴ A minden csoportnál megtalálható 9 kategória a színházba járás, olvasás, komoly- és könnyűzene, tánc, mozi látogatás, kreatív alkotótevékenység, múzeum- és kiállítás látogatás voltak. A fennmaradó 3 kategória (önképzés, internet, kirándulás-sport) a megkérdezett csoportok mindegyikénél nem jelent meg.

¹⁵ Csepeli György (2010) kutatási eredményei alapján az egyének internetezési szokásai összefüggésbe hozhatók kulturális szokásaikkal, ezért soroltuk be az internetezést a modern kulturális tevékenységek közé. Csepeli kutatásai alapján a kulturális szegények csoportjába tartozók 80%-a nem használja az internetet. A tömegkultúra közönség 70%-a, a kulturális gazdagok 86%-a internetezik. A magaskultúra képviselő körében jelentős a nem internetezők aránya, 45%.

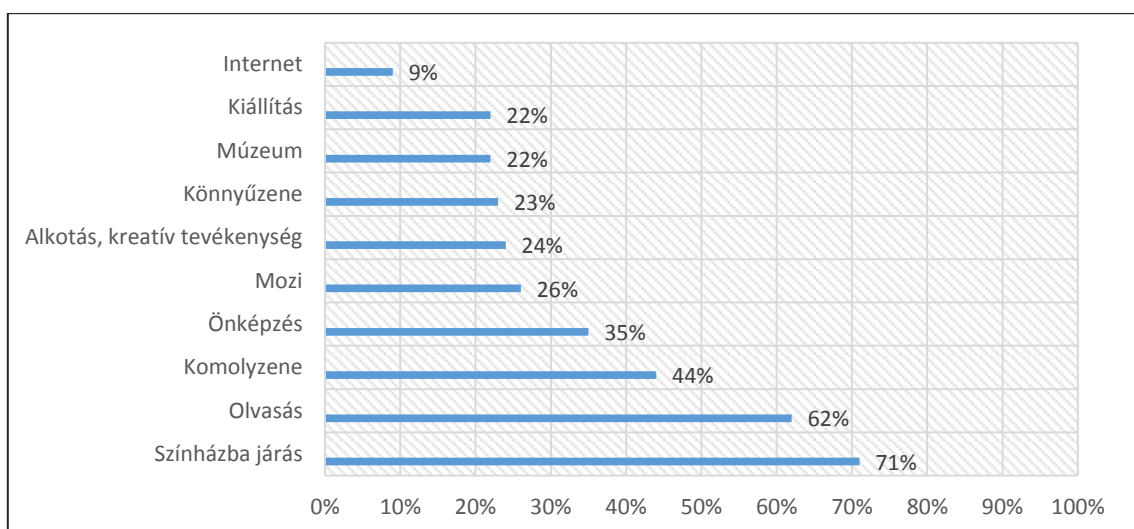
14. számú ábra: A hallgatók által szívesen végzett kulturális tevékenységek



N = 107 fő

Az óvodapedagógusok által kedvelt kulturális tevékenységek sorát az alábbi, 27. sz. ábra alapján, szintén a színházba járás vezet (71%), majd a hallgatókkal azonos arányban (62%) az olvasás és a komolyzene (44%) következik.

15. számú ábra: Az óvodapedagógusok által szívesen végzett kulturális tevékenységek

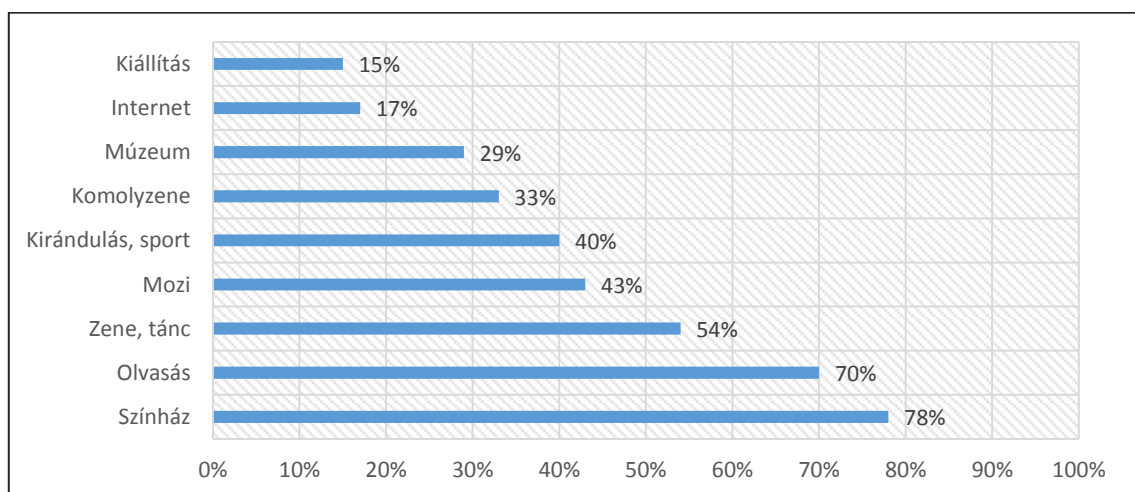


N = 94 fő

A fenti ábra alapján elmondható, hogy az óvodapedagógusok csoportjánál jelent meg egyedül az önképzés, mint szívesen végzett kulturális tevékenység. A megkérdezett pedagógusok 35%-a véli úgy, hogy az önképzés olyan kulturális tevékenység, amelyet előszeretettel végez. A múzeum- és kiállítás látogatás a pedagógusoknál jelentősen magasabb arányban került említésre. Ha a kumulált értékeket nézzük, akkor az óvodapedagógusok csoportjában a múzeum- és kiállítás látogatás 44%-ban kedvelt tevékenység, amellyel már „felzárkózik” a harmadikként megjelölt komolyzene kategóriája mellé. Érdekesség, hogy az alkotó, kreatív tevékenységek ebben a csoportban is megjelentek, a tánc azonban egyáltalán nem, annak ellenére, hogy feltételezhetően az óvodapedagógusok között is szép számmal vannak a néptáncot művelők és tanítók. Újdonság azonban, hogy az internethasználat, mint kedvelt kulturális tevékenység nem a fiatalabb generációt képviselő hallgatók körében, hanem a már hivatásukat gyakorló pedagógusok körében jelent meg új kategóriaként.

Az alábbi ábra a szülők által kedvelt kulturális tevékenységeket ábrázolja.

16. számú ábra: A szülők által szívesen végzett kulturális tevékenységek



N = 97 fő

A megkérdezett szülők válaszai alapján elmondható, hogy a fentebb bemutatott két csoport eredményeivel összhangban, a szülők esetében is a színház (78%), az olvasás (70%), illetve a zene és tánc (54%) kategória került az első három helyre. Ezt követően a megkérdezettek 43%-a a mozi látogatást említette, illetve a múzeum- és kiállítás látogatás kumulált, 44%-os

értéke is a középmezőnyben foglal helyet. A komolyzenéhez köthető kulturális tevékenységek a szülők esetében a másik két csoporttal összevetve alacsonyabb értéket (33%) mutatnak, azonban a megkérdezettek közel fele (40%-a) említett olyan tevékenységeket, amelyeket egy teljesen új (kirándulás, sport) kategóriában foglaltunk össze. Az internethasználat, mint kulturális tevékenység a megkérdezett csoportok összevetését követően a szülők esetében is megjelent, a legmagasabb, 17 százalékban.

A megkérdezett csoportok válaszainak összehasonlító elemzése során megállapítható tehát, hogy az óvodapedagógus hallgatók, a szülők és az óvodapedagógusok által kedvelt kulturális tevékenységek palettája széles, a válaszokban említett tevékenységek összesen 12 féle kategóriába voltak besorolhatók. A kategóriák további jellemzése során megállapíthatóvá vált, hogy a megkérdezettek a hagyományos kulturális tevékenységeket végzik a legszívesebben, amelyek közül a színházlátogatás és az olvasás mindegyik csoport esetében a három legkedveltebb tevékenység között volt jelen. A komolyzene, mint hagyományos kulturális tevékenység a pedagógusok és pedagógusjelöltek körében népszerűbb, míg a szülők esetében alacsonyabb mértékben kedvelt. A múzeum- és kiállítás látogatás a pedagógusokkal és a szülőkkel ellentétben a hallgatók körében volt kevésbé népszerű (27%), amely a későbbiekben, a pedagógus hivatás gyakorlása során a gyermekek kulturális tevékenységeinek, szokásainak megalapozásánál jelentőséggel bírhat az óvodapedagógus mintanyújtó szerepe miatt.

A modern kulturális tevékenységek között a hallgatók és a szülők esetében a tánc, zene szerepel kiemelt helyen, míg az óvodapedagógusok esetében az önképzés, amely egyúttal a szakmai elhivatottságot, felelősségérzetet jelezheti a kutatók számára. Sajnálatos tény, hogy az önképzéshez kapcsolható tevékenységeket sem a szülők, sem a hallgatók nem említettek a válaszaikban. A mozi látogatás mindhárom csoport esetében megjelent, a tánchoz hasonlóan az óvodapedagógus hallgatók és a szülők körében magasabb (40% körüli) kedveltségi értékkel, míg a pedagógusoknál jóval alacsonyabb (26%) arányban. A tánc és a mozi látogatás népszerűsége egyrészt az életkori sajátosságokból, generációk közötti különbségből is adódhat, másrészt azonban a megkérdezettek kulturális orientációját is jelezheti. Érdekes eredménynek tekinthető, hogy a legfiatalabb csoport (óvodapedagógus hallgatók) körében a modern kulturális tevékenységek közül a könnyűzene csupán 15%-ban jelent meg, míg az internet egyáltalán nem került fel a szívesen végzett kulturális tevékenységek közé. Ezen meg-

állapítások magyarázatául szolgálhat, hogy a hallgatók magas arányban (67%) említették a táncot, amellyel nagyon gyakran együtt tűntették fel a „zene” kifejezést is. Feltételezhető, hogy a megkérdezettek jelentős hányada a „tánc, zene” kategórián belül jelölte meg a könnyűzene hallgatását is. Ezt figyelembe véve a hallgatók körében a könnyűzenéhez köthető kulturális tevékenységek jelentős mértékben kedveltek és népszerűek.

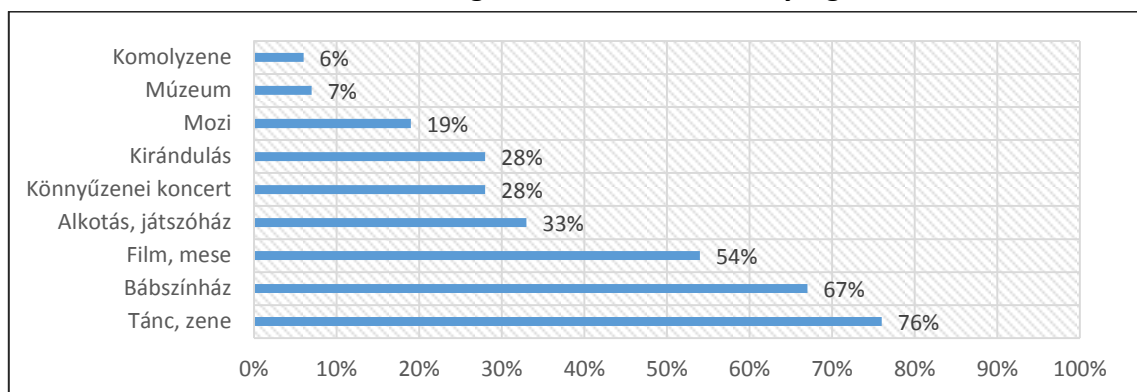
Az internettel kapcsolatos eredmények magyarázatául az szolgálhat, hogy a vizsgált kérdés esetében a válaszadóknak maguktól kellett megnevezni a kulturális tevékenységeket (nem tűntettünk fel előre választható válaszokat, kategóriákat), ezért a hallgatók nem választhatták ki az internetet, mint lehetőséget. Kutatási eredményeink alapján joggal feltételezhető, hogy az ún. netgenerációhoz tartozó hallgatók az internet használatát nem tekintik kulturális tevékenységnek, sokkal inkább a mindennapi élet szerves részének, amely a nap bármely szakaszában, számos technikai forrásból (telefon, tablet, notebook stb.) elérhető, és amelyet ezen korosztály döntő többségében gyakorlatias, praktikus célokra (pl. adatok, információk megszerzése, kommunikáció) használ. (A serdülőkkel ellentétben, akik inkább szórakoztatási célokra pl. zenehallgatás, filmnézés, játék használják.)

Kutatási kérdőívünk negyedik kérdésében a pedagógusjelöltek, a szülők és az óvodapedagógusok véleményét kértük arról, hogy feltételezéseik és tapasztalataik alapján milyen kulturális tevékenységeket kedvelnek leginkább az óvodás korú gyermekek.

Az alábbi ábrán látható, hogy a megkérdezett hallgatók vélekedése szerint az óvodás korú gyermekek által szívesen végzett kulturális tevékenységek között a tánc, zene (76%), a bábszínház (67%) és a filmek és mesék (54%) szerepelnek az első három helyen, amelyek közül hagyományos kulturális tevékenységnek egyedül a bábszínházat nevezhetjük.¹⁶ A hagyományos kulturális tevékenységek közé sorolható múzeumlátogatás, illetve a komolyzenével kapcsolatos tevékenységek, amelyek nagyon csekély arányban 7%-ban, illetve 6%-ban vannak jelen a megkérdezettek válaszaiban.

¹⁶ A bábszínház vagy bábjáték a színjátszás egyik legősibb formája, amelyet minden kor új hagyományokkal gazdagított. Afrikában, Kínában, és Indiában az i.e. IV. században különböző mágikus vagy mitikus bábokkal elevenítették meg a különböző mondákat és vallási történeteket. (Tarbay és Hives, 1990)

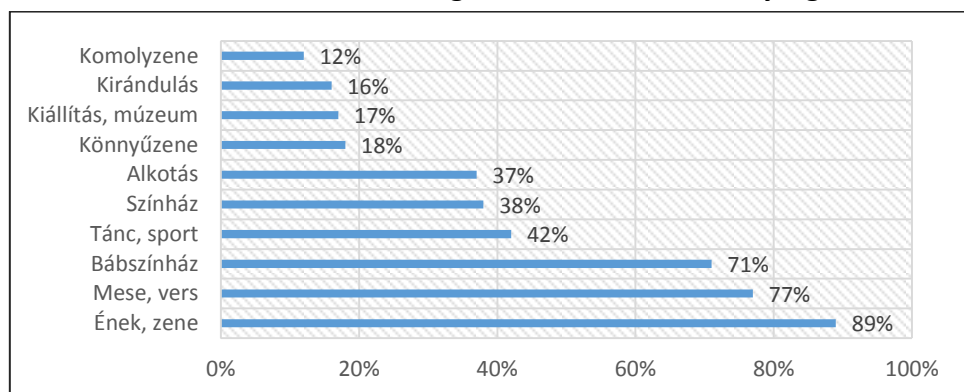
17. számú ábra: A hallgatók véleménye szerint az óvodás korú gyermekek által szívesen végzett kulturális tevékenységek



N = 107 fő

A fenti ábrán kirajzolódó eredmények alapján tehát elmondható, hogy a megkérdezett hallgatók véleménye alapján az óvodás korú gyermekek döntő többségében a modern kulturális tevékenységeket részesítik előnyben, amelyben kiemelkedő arányban van jelen a tánc és a zene, illetve a filmek és a mesék. A válaszokban 28%-os arányban megjelenik a kirándulás is, illetve a könnyűzenei koncert, valamint 19%-ban a mozi látogatás is. A megkérdezett óvodapedagógusok válaszaiból kiderül, hogy véleményük szerint az óvodás gyermekek által legszívesebben végzett kulturális tevékenységek között az ének, zene (89%), mese, vers (77%) és a bábszínház (71%) szerepelnek kiemelt helyen, amelyek között a meséhez, vershez, illetve a bábszínházhoz kötődő tevékenységet sorolhatjuk a hagyományos kategóriába. A válaszadók között a színházlátogatás, mint hagyományos kulturális tevékenység is megjelent a válaszadók több mint egyharmadánál.

18. számú ábra: Az óvodapedagógusok véleménye szerint az óvodás korú gyermekek által szívesen végzett kulturális tevékenységek



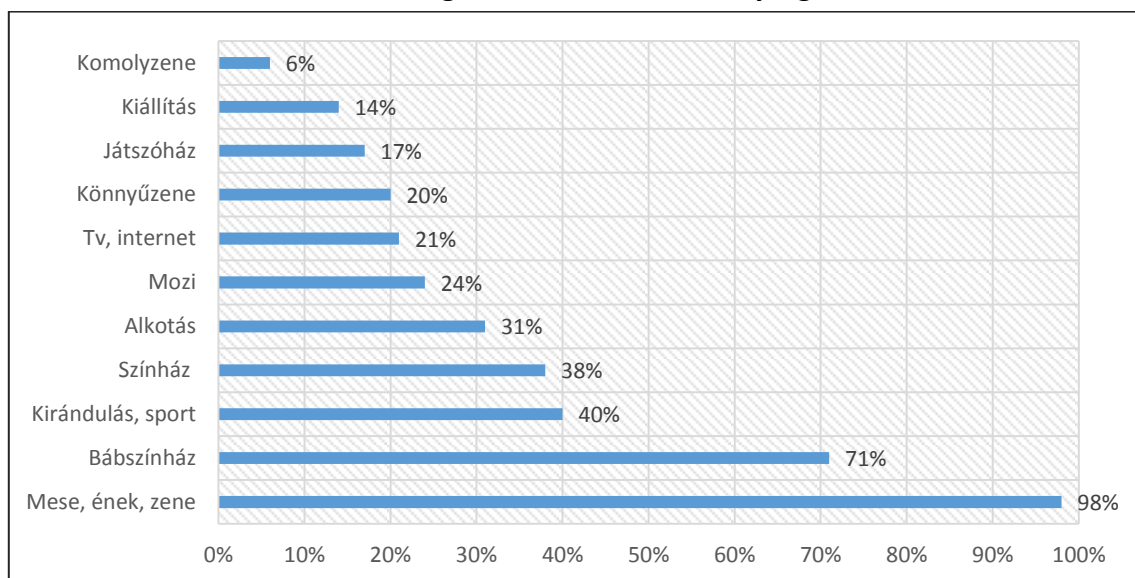
N = 94 fő

A fenti ábra alapján elmondható, hogy a hallgatói válaszokkal megegyező módon az egyéb hagyományos tevékenységek (a komolyzene, múzeum- és kiállítás látogatás) nagyon csekély arányban (12%, ill. 17%) jelenik meg a válaszok között. Érdekességgént említhető, hogy a pedagógusok válaszaiban az óvodás korú gyermekek által kedvelt kulturális tevékenységek között a tánc és a sport 42%-ban, a kirándulás pedig 16%-ban megjelent. Ezen tevékenységek a szakirodalom alapján inkább szabadidős elfoglaltságoknak tekinthetők, azonban a rekreáció fogalma¹⁷, mint a szabadidő eltöltésének kultúrája indokoltta és lehetővé teszi a kulturális tevékenységek közé történő beemelését.

A megkérdezett szülők véleménye az óvodapedagógusok és a hallgatók válaszaival szinte teljesen egybehangzó módon a mesét, az éneket és a zenét (98%), valamint a bábszínházat (71%) sorolták fel a gyermekek által preferált kulturális tevékenységek között. A hagyományos kategóriába sorolható komolyzene és kiállítás látogatás szintén rendkívül alacsony (6%, ill. 14%), szinte elenyésző arányban van jelen a szülők válaszaiban. A modern kulturális tevékenységek döntő többsége jelenik meg, amelyek között a rekreációhoz sorolható kirándulás, sport igencsak jelentős, 40%-os arányban van jelen. A másik két megkérdezett csoporthoz képest új elemek is pl. a játszóház 17%-ban, a tv és az internet 21%-ban említésre kerülnek a szülői válaszokban.

¹⁷ A rekreáció szabadidőben, a tevékeny pihenés érdekében végzett minden olyan kulturális, társas, játékos és mozgásos tevékenység, melyet a napi fő elfoglaltság által okozott fáradtság, feszültség feloldása, a testi-lelki-szellemi teljesítőképesség helyreállítása, fokozása érdekében tesz az ember. (Szabó, 2006)

19. számú ábra: A szülők véleménye szerint az óvodás korú gyermekek által szívesen végzett kulturális tevékenységek



N = 98 fő

A megkérdezett hallgatók, óvodapedagógusok és szülők válaszainak összehasonlító elemzése során megállapítható, hogy mindhárom csoport vélekedése szerint a gyermekeket döntő többségében a modern kulturális tevékenységek érdeklik, amelyek között mindhárom válaszadói csoport szerint jelentősebb arányban megjelenik a tánccal, az énekkel, a zenével és a mesével kapcsolatos tevékenységek, illetve a rekreáció körébe tartozó kirándulás és sporttevékenység, amely a megkérdezett csoportok által szívesen végzett kulturális tevékenységek között kizárólag a szülőknél jelent meg.

A mozi látogatás, valamint a televízióhoz és az internethasználathoz kötődő gyermeki tevékenységek az óvodapedagógusok válaszaiban egyáltalán nem jelentek meg, amelyet kissé idealizálnak és ellentmondásosnak vélhetünk a gyermekekkel készített strukturált interjúk erre vonatkozó eredményei miatt. Ezen kutatási eredmények alapján elmondható, hogy a megkérdezett gyermekek kedvenc meséinek 67%-a valamilyen televíziós mese, a mesehallgatás forrása a gyermekek válaszai alapján 41%-ban a televízió, illetve a kutatásba bevont gyermekek 65%-a rendszeresen játszik a számítógépen, 13%-uk mesét néz rajta, 8%-uk pedig rajzol, színezt a számítógépes programok segítségével. Ezen megállapításunkat megerősítik a szülői válaszok, amelyekben mind saját magukra, mind pedig a gyermekekre vonatkozóan

kb. 20%-os arányban említésre került az internet, a televízió és a mozi látogatás, mint szívesen végzett kulturális tevékenységek.

A hagyományos kulturális tevékenység között, a megkérdezettek válaszai alapján egyértelműen a bábszínház említhető meg, mint kiemelkedően kedvelt tevékenység. Felvetődhet a kérdés azonban, hogy milyen gyakran van lehetősége a gyermekeknek eljutni bábszínházba, illetve a látott előadások mennyiben nyújtanak valóban igényes, tartalmas kulturális élményt a gyermekek számára. Ezen tényező mellett az óvodapedagógusi és szülői válaszokban a színház is megjelent (38%-ban), amely szintén sajnos a ritkább lehetőségek közé sorolható az óvodás gyermekek életében. A hagyományos kulturális tevékenységek közé sorolható komolyzene és múzeum, illetve kiállítás látogatás azonban nagyon alacsony, kb. 10% körüli értékekkel szerepel a kutatási eredményeink között. Sajnálatos tény, hogy a megkérdezettek véleménye szerint ezen tevékenységek az óvodás korú gyermekek körében kevésbé kedveltek.

6.4. Az értékek világa

Kutatásunk bevezetőjében megfogalmaztuk, hogy a kultúra szerves részét képezik a tárgyi, anyagi, szellemi értékei (jelenségei, folyamatai, intézményei, terei, közvetítési mechanizmusai), illetve a kultúra olyan tevékenységekhez is köthető, amelyek során művészi, esztétikai érték, produktum jön létre (Bús, 2013). A fenti megfontolások alapján szerettük volna feltérképezni, hogy a megkérdezett pedagógusjelöltek, szülők és óvodapedagógusok véleménye szerint a gyermekkultúra közvetítésében szerepet játszó tényezők, közegek milyen értékeket hordoznak, továbbítanak a gyermekek felé. A kultúraközvetítő közegek között speciálisan a televíziós gyermekműsorokra, a színházra, bábszínházra, az internetre, a számítógépes gyermekjátékokra, az óvodára és a megkérdezett személy saját családjára kérdeztünk rá.

Az értékek fogalmáról és jelentéséről különböző történelmi koroktól és helyzetektől függően eltérő módon gondolkodtak. Az értékeket meghatározza az egyén személyisége, az egyént magában foglaló csoport, vagy közösség társadalmi helyzete. Az értékek nem egymástól függetlenül léteznek, hanem egymáshoz viszonyítva alá-, fölé-, mellérendeltségi rendszerben

határozzák meg az emberi tevékenységet (Bábosik, 2006). Az értékek jelentős szerepet játszanak abban, hogy az egyén számára belső késztetési állapotokat generálnak a különböző csoportok, illetve a társadalom szempontjából fontos célok elérése érdekében. (Hunyadi, 2001)

Az értékeket többféleképpen lehet tipizálni, amelynek következtében beszélhetünk általános és specifikus, nemzetközi és nemzeti, egy-egy népcsoportra jellemző vagy réteg specifikus értékeket. Vannak olyan értékek, amelyek az egyén társadalomba való beilleszkedését segítik elő, míg mások a belső harmónia megteremtését szolgálják. Létezik egyszerűbb értékfelosztás, amely az embert alkotó „komponensek” (test, szellem, lélek) mentén differenciálja az értékeket anyagi, szellemi és erkölcsi kategóriákra. Ezt a köztudatban, illetve a gyakorlatban is sokszor említik, alkalmazzák. Léteznek ennél sokkal differenciáltabb felosztások is.¹⁸

Jelen kutatásunkban a vizsgálat céljait szem előtt tartva, illetve a megkérdezettek válaszaiknak kvantitatív tartomelemzését követően úgy véltük, hogy egy egyszerűbb, általánosabb értékfelosztás mentén valósítható meg a válaszok kategorizálása és elemzése. Ennek megfelelően a társadalmi lét egy-egy területéhez kötődő értékek (pl. vitális, személyiség, erkölcsi, politikai, életmód, gazdasági, ismeret és esztétikai értékek) mentén választottuk ki az alábbi, 32. sz. táblázatban feltüntetett értékkategóriákat. A kapott válaszok alapján lényegesnek véltünk további két kategóriát is feltüntetni: „nem közvetít értéket”, és „negatív és/vagy destruktív tartalmakat közvetít”, mert a megkérdezettek jelentős hányada írt ezen kategóriákba sorolható válaszokat, különösképp a televíziós gyermekműsorokra, a számítógépes játékokra és az internetre vonatkozóan. (Lényegesnek véljük megjegyezni, hogy a megkérdezett csoportok válaszaiban szignifikáns különbségeket nem találtunk, ezért az elemzés során nem teszünk különbséget a hallgatók, a szülők és az óvodapedagógusok részmintái között, illetve fontos megemlíteni, hogy a megkérdezettek egy-egy kultúraközvetítő közeghez tetszőleges számú választ írhattak.)

¹⁸ Nicolai Hartmann a következő osztályokat állapítja meg: javakhoz fűződő értékek, élvezetértékek, vitális értékek, erkölcsi értékek, esztétikai értékek és ismeretértékek. A neveléstudomány szempontjából fontos az értékeknek az a felosztása, amely az értékeket két nagy csoportba osztja: a reális és ideális értékek csoportjába. Ideális érték a jó, a szép, az igaz, a reális értékek a szükséges, a hasznos és az élvezetes. Egy további felosztás szerint beszélhetünk erkölcsi, kulturális és anyagi alapértékekről is. (Bábosik, 2006)

Az alábbi táblázatban látható eredmények alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek három kultúrákövetítő közeg esetében (színház, bábszínház, óvoda, család) vélik úgy, hogy kizárólag pozitív tartalmak (értékek) továbbításában játszanak szerepet.

10. számú táblázat: A megnevezett kultúrákövetítők által közvetített értékek jellege és aránya a megkérdezettek véleménye alapján

	Nem közvetít értéket	Negatív és/vagy destruktív tartalmakat közvetít	Ismeret-értékeket közvetít	Erkölcsei értékeket közvetít	Esztétikai értékeket közvetít	Vitális értékeket közvetít
Televíziós gyermekműsorok	37%	43%	42%	34%	24%	0%
Színház, bábszínház	0%	0%	18%	39%	43%	0%
Internet	54%	43%	78%	5%	17%	0%
Számítógépes játékok	24%	35%	72%	2%	20%	14%
Óvoda	0%	0%	15%	69%	9%	6%
Saját család	0%	0%	12%	75%	2%	13%

N = 298 fő

A válaszok alapján kirajzolódik, hogy az óvoda és a család kiemelkedő szerepet játszik az erkölcsi értékek közvetítésében (69% és 75%), amely a nevelés hatásrendszere által meghatározó jelentőséggel bír a gyermeki személyiségfejlődésben. Meglepő eredmény azonban, hogy a megkérdezettek szerint az esztétikai értékek közvetítésében szinte jelentéktelen szereppel (9% és 2%) bír a fenti két közeg. Az óvodai esztétikai neveléssel kapcsolatban megjegyzendő, hogy Az óvodai nevelés országos alapprogramjában, az óvodai nevelés általános feladatai között sem szerepel¹⁹, csupán az óvodai élet tevékenységi formái között, a Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka c. fejezetben kerül megemlízésre az alábbiak szerint:

¹⁹ Az óvodai nevelés feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. Ezen belül az egészséges életmód alakítása, az érzelmi, az erkölcsi és a közösség nevelés, az anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása (ONAP, 2012. III. fejezet).

„A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézi munka, mint az ábrázolás különböző fajtái, továbbá a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés is fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének. [...] Maga a tevékenység, s ennek öröme a fontos, valamint az igény kialakítása az alkotásra, a kreatív önkifejezésre, a környezet esztétikai alakítására és az esztétikai élmények befogadására.” (ONAP, 2012. V. fejezet Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka 1. és 2. bek.)

A színházzal, bábszínházzal kapcsolatos eredmények esetében nem meglepő az esztétikai érték közvetítés kiemelkedő jelentősége (43%), illetve az erkölcsi értékek közvetítésére vonatkozó válaszok hasonló aránya (39%).

A fenti táblázat alapján elmondható, hogy a televízió, a számítógépes játékok és az internet esetében megjelentek azon válaszok is, amelyek szerint ezen közegek nem közvetítenek értéket. A legmagasabb arányban, 54%-ban az internettel kapcsolatban vélekedtek így a megkérdezettek. Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a világháló használata, böngészése nem igazán jellemző az óvodás gyermekekre, így nem is közvetíthet feléjük értékeket, azonban ezt jelentősen megkérdőjelezi a táblázatban az internettel kapcsolatos további eredmények, hiszen a legmagasabb arányban (78%) vélik úgy a megkérdezettek, hogy az internet jelentős mértékben közvetít ismeretértékeket.

A táblázat alapján megállapítható továbbá, hogy a televíziós gyermekműsorok, valamint az internet esetében a megkérdezettek jelentős hányada (43%), míg a számítógépes játékok esetében 35%-uk gondolja úgy, hogy negatív és /vagy destruktív tartalmakat közvetít, amelyek nem nevezhetők értéknek. Ebből a szempontból tehát az internet érték közvetítő hatásáról alkotott megítélés rendkívül ellentmondásos a megkérdezettek körében. Ennek hátterében feltételezhető, hogy a digitális környezet, az IKT eszközök szerepéről, hatásáról közzétett tanulmányok, közlemények, nyilatkozatok többnyire egymásnak is ellentmondó tartalmi jelentős mértékben megosztják és befolyásolják a közvéleményt.

Az egyes érték kategóriák arányait tekintve megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek válaszai alapján ismeretértéket jelentősen kiemelkedő mértékben (78% és 72%) az internet és a számítógépes gyermekjátékok közvetítenek, azonban ezen közvetítők esztétikai értékeket csupán csekély mértékben (17% és 20%) hordoznak és továbbítanak a gyermekek felé, míg erkölcsi értékeket szinte elenyésző arányban (5% és 2%).

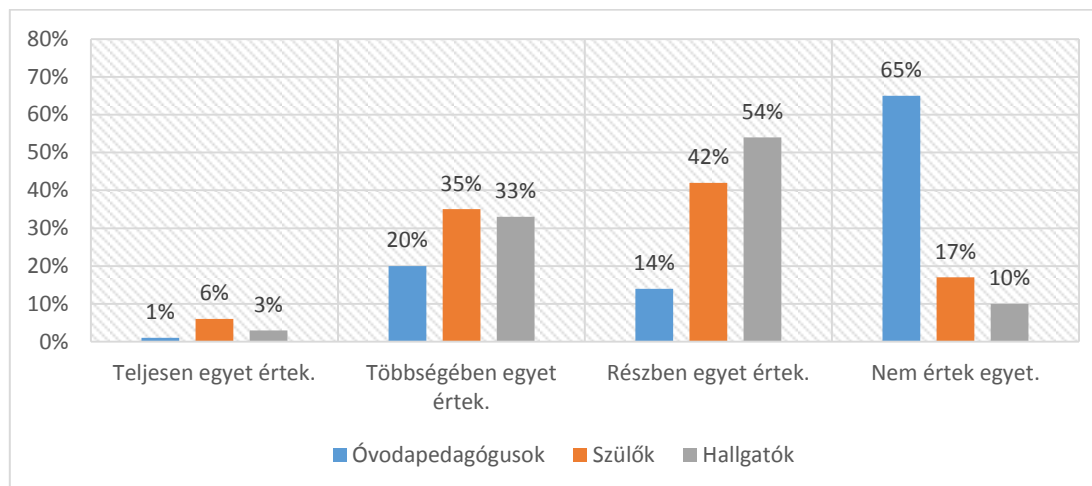
Nem meglepő eredmény, hogy az óvoda és a család esetében megjelentek a vitális, azaz az emberi életre hasznos értékek (pl. egészség, biztonság stb.), azonban rendkívül alacsony mértékben vannak jelen a megkérdezettek válaszaiban. A vitális értékek (pl. reflexek fejlesztése, finommotorika fejlesztése, mozgásfejlesztés stb.) a számítógépes gyermekjátékokkal kapcsolatban szerepeltek a legmagasabb arányban, a válaszok 14%-ában. Ennek magyarázatául szolgálhat talán, hogy egyre több játékszoftver során kap fontos szerepet a mozgással történő játékvezérlés (pl. különböző játékkonzolokon játszható 3 dimenziós, „térkamerával” felszerelt mozgásérzékelős, pl. Kinect technológiával működő játékok).

A televíziós gyermekműsorok szerepével kapcsolatban megállapítható, hogy a kapott válaszokban megközelítőleg azonos arányban (42% és 43%) van jelen az ismeretértékek közvetítése, mint az a megállapítás, hogy negatív, destruktív tartalmakat közvetít. Ebből a szempontból a televízió értékközvetítő szerepének megítélése – az internet mellett – szintén nagyon ellentmondásosnak mondható, ami nem meglepő eredmény annak tükrében, hogy a televízió jótékony és kártékony hatásáról, pro és kontra érvek mellett hosszú évtizedek óta folyik szakmai és közéleti diskurzus, amely hatást gyakorol a különböző társadalmi csoportok véleményére is²⁰. Ezen kérdéskör vizsgálatára a mérőeszközünk 6. kérdésében is hangsúlyt fektettünk, amelynek során négy állítást fogalmaztunk meg. Ezen állításokkal kapcsolatban a megkérdezettek 1-től 4-ig terjedő skálán fejezhették ki a mondat tartalmával kapcsolatos egyetértésüket, annak mértékét.

Az első állításunk az IKT technológiák és eszközök jellegének megítélésére vonatkozott a kulturális tevékenységek tükrében. Az alábbi ábra alapján elmondható, hogy a teljesen egyetértők aránya meglehetősen alacsony volt (1%, 6%, illetve 3%).

²⁰ Hallhatunk olyan vélekedést, miszerint a televízió „az emberiség jótévője” vagy „a gyerekek dadája, a fiatalok iskolája, a felnőttek szórakozása, az öregek társasága”, lehet a „tömegek pihentetője és informálója”, s ugyanakkor „az emberiség megrontója”, „a szem, illetve a szellem ráógumija” vagy csak egyszerűen „idiótadoboz” (Kiss, 2004).

20. számú ábra: A megkérdezettek egyetértésének mértéke és arányai „Az IKT technológiák, eszközök használata kulturális tevékenység” tartalmú állítással kapcsolatban



N = 298 fő

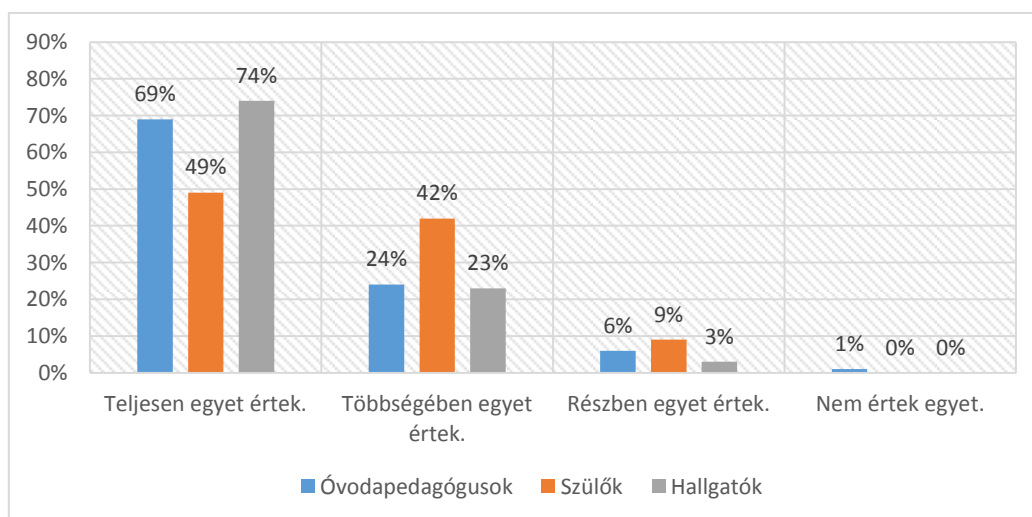
A megkérdezettek egyharmada többségében egyet értett, a szülők és a hallgatók közel fele azonban csak részben egyet értett az állításban megfogalmazottakkal. A nem értek egyet válaszokban kiemelkedően magas az óvodapedagógusok aránya, akiknek 65%-a nem értett egyet azzal, miszerint az IKT technológiák és eszközök használata kulturális tevékenység lenne.

A fenti ábráról leolvasható eredmények elemzésekor vissza kell utalnunk egyrészt azon szakirodalmi álláspontra, amely szerint a számítógépek, az internet a modern kulturális tevékenységek közé sorolhatók, mert hordozói és közvetítői az emberi kultúrának, másrészt azon kutatási eredményeinkre, amelyek szerint a gyermekek és családjaik mindennapjainak részét képezik ezen technológiák és eszközök, amelyeknek a játékokon, a meséken, a digitális rajzokon keresztül kultúrateremtő és formáló hatása van. A megkérdezettek által szívesen végzett kulturális tevékenységek között az óvodapedagógusok esetében 9%-ban említésre került az internet mint szívesen végzett kulturális tevékenység, míg a gyermekeknél utaltunk arra, hogy az óvodapedagógusok válaszaiból kirajzolódó képet kissé idealisztikusnak érezzük abban a tekintetben, hogy sem a televízió, sem a számítógép, vagy az internet nem jelent meg a gyermekek által preferált kulturális tevékenységek között, annak ellenére, hogy az óvodás gyermekek már mint újabb digitális nemzedék vannak jelen társadalmunkban.

A hallgatói eredményekkel kapcsolatban elmondható, hogy a válaszok eloszlása alacsony mértékű volt a négy lehetőség között. A hallgatók 33%-a többségében, míg 54%-a részben egyet értett az állításunkkal. A teljesen egyet értek válaszok azonban ezen fiatal generáció részéről is csekély arányban jelentek meg, amellyel kapcsolatban megerősítést nyerhet a korábban megfogalmazott felvetésünk arról, hogy az ún. netgenerációhoz tartozó hallgatók az IKT eszközök használatát nem tekintik kulturális tevékenységnek, sokkal inkább a mindennapi életük szerves részének, „kellékének”. Ezzel kapcsolatban fennállhat annak a veszélye, hogy a fiatal generáció nem érzékeli ezen eszközök, technológiák látens – pozitív és/vagy negatív – kultúraformáló hatását. (Pl. a társas kapcsolatokra, a kommunikációra, a nyelvhasználatra, az adatok, információ áramlására stb. gyakorolt hatása, következményei)

A második állításunk a kultúra közvetítésére, áthagyományozására vonatkozott, amelyben a felnőttek domináns szerepével kapcsolatos vélekedéseket szeretnénk volna feltárni. Az alábbi, 34. sz. ábrán látható eredmények alapján elmondható, hogy a megkérdezettek többségének (69, 49, 74%) véleménye szerint a felnőttek szerepe meghatározó a kultúrákövetítés folyamatában.

21. számú ábra: A megkérdezettek egyetértésének mértéke és arányai „A felnőttek közvetítik, hagyományozzák át a kultúrát a gyermekeknek” tartalmú állítással kapcsolatban

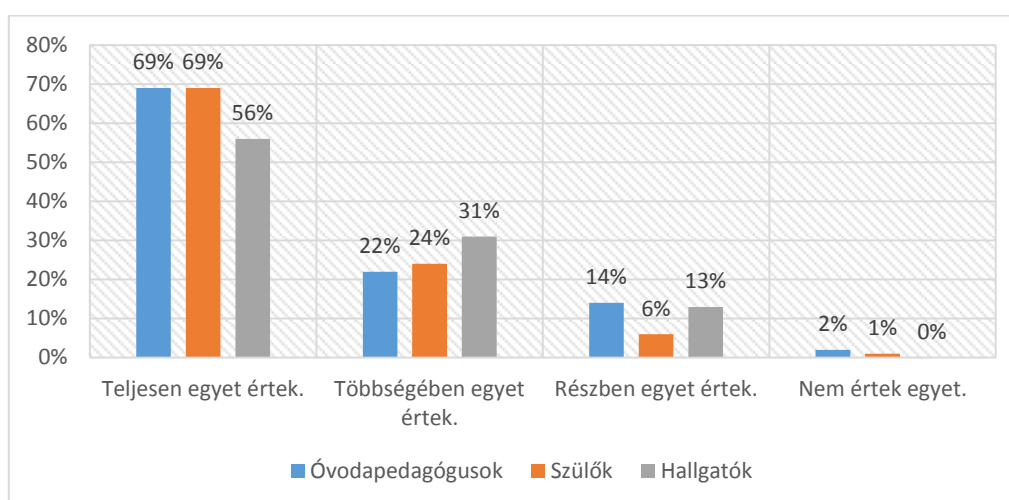


N = 298 fő

A többségében egyet értek válaszokban a megkérdezett csoportok között a szülők voltak azok, akik 42%-ban jelölték ezen lehetőséget, illetve a szülői válaszok eloszlása volt jelentősebb. Ezen válaszok magasabb aránya miatt feltételezhetjük, hogy a megkérdezett szülők részéről a felnőtteken kívül esetleg más kultúraközvetítő tényezők (pl. személy, szervezet, intézmény, vagy egyéb) is felmerültek, másrészt a szülői válaszok megoszlásával kapcsolatban felvetődhet, hogy az állítással kapcsolatban a gyermekek passzív kultúrabefogadó szerepét kérdőjelezték meg, ezért nem jelölték meg a teljesen egyet értek lehetőséget. A pedagógusok és hallgatók válaszaival kapcsolatban elmondható, hogy 24, illetve 23%-uk többségében értett egyet az állításunkkal, amellyel kapcsolatban feltételezhető azon magyarázat, amely szerint a kultúraközvetítés során a gyermeki tanulásnak (szociális, kognitív, emocionális stb.) és a nevelésnek is jelentő szerep jut a felnőttek közvetítő tevékenysége mellett.

A fentebb megfogalmazott feltételezéseinket megerősítik az alábbi ábrán körvonalazódó eredmények, amelyek alapján elmondható, hogy a megkérdezettek jelentős hányada (69%, 69%, 56%) teljes mértékben egyet értett azzal, hogy a gyermekek nem csupán passzív „el-szenvedők”, befogadók a kultúraközvetítés folyamatában, hanem aktív, alkotó, újrateremtő szerepük van.

22. számú ábra: A megkérdezettek egyetértésének mértéke és arányai „A gyermekek a felnőttektől nem csupán megkapják, hanem folyamatosan alkotják, gazdagítják, újrateremtik a kultúra elemeit ” tartalmú állítással kapcsolatban

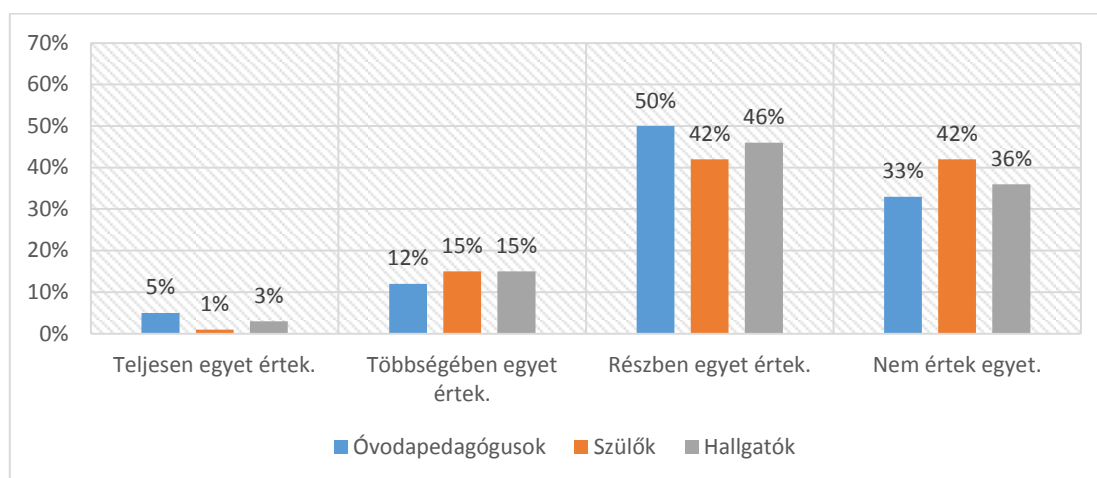


N = 298 fő

A fenti eredményekkel kapcsolatban megerősítést nyert azon megállapítás, amely szerint a gyermekcultúra mindig kettős tartalmú, lényeges eleme azon kulturális környezet, amelyben élnek és meghatározó tényezője az a kultúra, amelyet ők hoznak létre. Összefoglalva megállapíthatjuk tehát, a gyermek, a gyermeki közösség nemcsak megkapja, hanem átveszi, saját normáira alakítja, amelynek következtében folyamatosan újrateremti, gazdagítja a kultúra elemeit. Kutatási eredményeinkből tehát egy olyan kép rajzolódik ki, amelyben a kultúraközvetítés során a gyermek résztvevője, alakítója a gyermekcultúrának, amelynek során önállóan is cselekszik, tevékenykedik, ezáltal létrehozza és működteti a saját kultúráját.

Az utolsó állításunk a televízió és az internet kultúraformáló hatására vonatkozott. Az alábbi ábra alapján elmondható, hogy a megkérdezettek között a hallgatók, a szülők és az óvodapedagógusok részmintái között jelentős különbség nem volt, így az előző állításhoz hasonlóan, a televízió és az internet kultúraformáló hatásával kapcsolatban azonos álláspontok mentén differenciálódtak a válaszok. A megkérdezettek megközelítőleg fele csak részben értett egyet azzal, hogy a televízió és az internet kizárólag káros hatással van a gyermekek kultúraformálódására, míg körülbelül egyharmaduk (33%, 36%, 42%) nem értett egyet ezen kijelentéssel.

23. számú ábra: A megkérdezettek egyetértésének mértéke és arányai „A tv és az internet kizárólag káros hatással van a gyermekek kultúraformálódására” tartalmú állítással kapcsolatban



N = 298 fő

A fenti ábrán látottakat kiegészítik, és egyúttal értelmezhetik az 5. kérdésben kapott eredmények, amelyek szerint a televíziós gyermekműsorokkal kapcsolatban 42%-os arányban van jelen az ismeretértékek közvetítése, az internettel kapcsolatban pedig a megkérdezett válaszok 78%-ban tartalmazták ugyanezen véleményt. A fenti eredmények alapján elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusjelölt hallgatók, a szülők és az óvodapedagógusok csak részben, illetőleg egyáltalán nem gondolják azt, hogy a televízió és az internet kizárólag káros hatással lenne a gyermekek kultúraformálódására.

6.5. A gyermekkor jelentősége

A hetedik kérdéssor szülők, óvodapedagógusok és hallgatók körében a kisgyermekkor életútban betöltött szerepének jelentőségére, a gyermeki elme fejlettségére, továbbá genetikai programozottságára kérdez rá. Vizsgálja az érzelmek tanulásra gyakorolt hatását, az agy teljesítőképességét, valamint a számítógép és az agy kapcsolatát. Megállapítható, hogy mindhárom megkérdezett csoport tisztában van a gyermekkor jelentőségével. Tudják és ismerik azt is, hogy az agy a születés után hálózatosodik, ami döntő befolyással bír a későbbi tanulási tevékenységre. A genetikai programozottság mellett rendkívül fontos tényező az ingergazdag környezet, a szeretetteljes kötődés-és kapcsolatrendszer és az érzelmi, szociális és fizikai biztonság megléte. Azt a fontos tényt is ismerik, miszerint az emóció igen jelentős hatással van a tanulási eredményre, a tanulás tevékenység csúcsideje óvodás korra tehető. Az IKT eszközök pozitív és negatív hatással is lehetnek a gyermek személyiségének fejlődésére. Az emberi elme egy titokzatos szerv, mely állandó kihívások elé állítja a tudósokat és a kisgyermeknevelőket. A neuropedagógia két kulcsfontosságú vizsgálati területet foglal magába: a neurológia eredményeinek hatása a pedagógia gyakorlatára, valamint a pedagógusok tudása a kisgyermekkor tanulás természetéről. A kisgyermek elméje születéskor egyáltalán nincs készen, így is mondhatjuk: az agy az egyetlen olyan szervünk, mely túl korán születik. Az első nyolc esztendő az agyfejlődés csúcsideje, az elme bámulatos gyorsasággal fejlődik, hároméves korra az agyi hálózat már rendkívül fejlett. A kisgyermekkor nevelés és gondozás minősége jelentős mértékben befolyásolja az agyi hálózat és struktúra felépülését. Születéstől

nyolcéves korig az agy olyan, mint egy mágikus szivacs – mindent magába szív. Ez az elme fejlődésének legszenzitívebb időszaka, a „lehetőségek ablaka” – ekkor tanul az emberi elme a legtöbbet környezetéből. Az ablak viszonylag rövid ideig van nyitva, majd az ablak - nyolcéves kor körül kezdődő - becsukódásával párhuzamosan az alapvető agyi struktúra kiépülése is lassan befejeződik. A kisgyermekkor, az emberi életút első éveinek értelmezésében és megértésében az utóbbi években paradigmaticus változások következtek be. A gyermekek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának, a gazdaság fejlődésének is kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló társadalomnak. Központi kérdés, hogy mit adunk és mit nem adunk gyermekeinknek életük első esztendeiben. Ha a csecsemőknek életük első évében kevés lehetőségük van arra, hogy – a szülők segítségével - megtapasztalják saját magukat és környezetüket, akkor nem épül fel a megfelelő agyi neurális hálózat, így nem lesznek képesek a világ felé fordulni. Ez a „világ felé fordulás” az emberi tanulás első iskolája. A trauma, a toxikus stressz az érzelmi fejlődés zavarait is előidézhetheti, mely szintén tanulási diszfunkciókhoz vezet. A neurológusok folyamatosan kutatják a kisgyermek idegrendszerének fejlődését, ugyanakkor a gyakorló pedagógusok hatékony tanulási stratégiákon munkálkodnak – ezzel segítve a gyermekeket, hogy tanulás közben kihasználhassák saját lehetőségeik, agyi kapacitásuk minél nagyobb részét.

A kérdőív állításai

- 1 A kisgyermekkor az emberi életút legfontosabb és legkritikusabb szakasza.
- 2 A gyermek agya születéskor készen van.
- 3 A kisgyermek elméjének fejlődése döntően genetikailag meghatározott.
- 4 Az érzelmek hatással vannak a gyermek intellektuális teljesítményére.
- 5 A tanulás legintenzívebb időszaka az iskolás korra tehető.
- 6 A televízió és a számítógép kifejezetten hasznos lehet a 3-4 éves gyermekek fejlődésére, ha megfelelően használják a szülők.

Válaszok:

1=nem értek egyet, 2=részben egyetértek, 3=többségében egyetértek, 4=teljesen egyetértek

HALLGATÓI VÁLASZOK 107 db (39 papír és 68 e-kérdőív) kérdőív alapján

1. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	80	75
3	21	20
2	6	5
1	0	0
Össz:	107	100

2. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	8	8
3	14	13
2	26	24
1	59	55
Össz:	107	100

3. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	0	0
3	17	16
2	73	68
1	17	16
Össz:	107	100

4. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	86	80
3	21	20
2	0	0
1	0	0
Össz:	107	100

5. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	5	5
3	18	17
2	47	44
1	37	34
Össz:	107	100

6. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	6	5
3	31	29
2	50	47
1	20	19
Össz:	107	100

SZÜLŐI VÁLASZOK (97 db papír alapú kérdőív alapján)

1. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	71	73
3	20	21
2	5	5
1	1	1
Össz:	97	100%

2. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	4	4
3	9	9
2	23	24
1	61	63
Össz:	97	100%

3. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	2	2
3	13	13
2	28	29
1	54	56
Össz:	97	100%

4. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	82	85
3	13	13
2	2	2
1	0	0
Össz:	97	100%

5. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	16	16
3	21	21
2	28	30
1	32	33
Össz:	97	100%

6. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	16	16
3	26	27
2	19	20
1	36	37
Össz:	97	100%

ÓVODAPEDAGÓGUS VÁLASZOK (94 db papír alapú kérdőív alapján)

1. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	68	72
3	17	19
2	6	6
1	3	3
Össz:	94	100%

2. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	4	4
3	8	9
2	22	23
1	60	64
Össz:	94	100%

3. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	3	3
3	17	19
2	54	57
1	20	20
Össz:	94	100%

4. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	72	77
3	20	21
2	2	2
1	0	0%
Össz:	94	100%

5. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	8	9
3	29	31
2	45	47
1	12	13
Össz:	94	100%

6. állítás

Válaszok kódja	Válaszok darabszáma (db)	Válaszok %-os aránya (%)
4	7	7
3	13	14
2	49	52
1	25	27
Össz:	94	100%

7. Az esztétikai kérdőívek értékelése

7.1. Kvantitatív értékelés

A kutatás során három célcsoportot célzunk meg esztétikai kérdőív kitöltésével. 107 fő óvodapedagógus hallgató (a továbbiakban *hallgató*), 94 fő óvodapedagógus (a továbbiakban *óvónő*) és 97 *szülő*.

A válaszadók nemek szerinti megoszlása – a célcsoportok jellegéből adódóan – meglehetősen homogén. A 107 hallgató 100%-ban nő, azonos módon a végzett óvónők is. A szülők között 6 férfi válaszadó van.

A kérdőív életkorra vonatkozó kérdést nem tartalmazott.

7.2. A kérdőív eredményei

A következőkben az egyes válaszcsoportok párhuzamos értékelését, összevetését végezzük el a különbségek feltárására, értelmezésére törekedve (óvodapedagógus hallgató, óvodapedagógus, szülő). A kérdőív nyitott és zárt kérdéseket egyaránt alkalmazott.

A zárt kérdések több csoportra oszthatók. Az egyik kérdéscsoport a kérdezettekre gyakorolt esztétikai hatást vizsgálja (8, 11, 13. kérdések). A másik kérdéscsoport általában másokra/társadalomra vonatkozik: azt vizsgálja, hogy mely tényezők okozzák a legnagyobb ízléskülönbséget, illetve melyek azok a művészeti ágak, amelyek a legnépszerűbbek Magyarországon. Egy külön kérdés az olvasás szerepét vizsgálja.

Alábbiakban a zárt kérdésekre adott válaszokat vizsgáljuk a mintában szereplő három csoport véleményének összehasonlításával.

A VIII. kérdés (Melyik tevékenység van Önre a legnagyobb esztétikai hatással?) válaszainak összevetése során a *hallgatóknál* markáns és egyértelmű tendencia volt, hogy 58%-ban a színházi előadást jelölték meg a mintán, amely a legnagyobb esztétikai hatással van a válaszadóra. A korosztályi jellegből fakadhat, hogy sokan (28%) jelölték még meg a koncerten való részvételt is. A legcsekélyebb esztétikai hatást az otthoni filmnézés jelentette (3%), majd ezt

lényegesen felülmúlta a moziban megtekintett film rangsorolása (18%). Viszonylag kedvező a képzőművészeti kiállítás megítélése is ebben a csoportban (17%).

Az *óvodapedagógusok* válaszaiban is az otthoni és a mozifilm nézése jelenti a legcsekélyebb esztétikai élményt (2% és 0%), a képzőművészeti kiállítás látogatása közepes (18%), míg a koncertlátogatás a 2-es válaszok között itt is magas (46%) preferenciát élvez. Összességében (1-es és 2-es pozitív válaszok) azonban a színházi élmény kapta itt is a legkedvezőbb megítélést (59%). A zenei koncertek (itt nem volt különválasztva a könnyű és a komolyzene) pozitív megítélése a csoport válaszai alapján úgy tűnik, nem életkori sajátosság, nem csupán a huszonévesek kedvtelése.

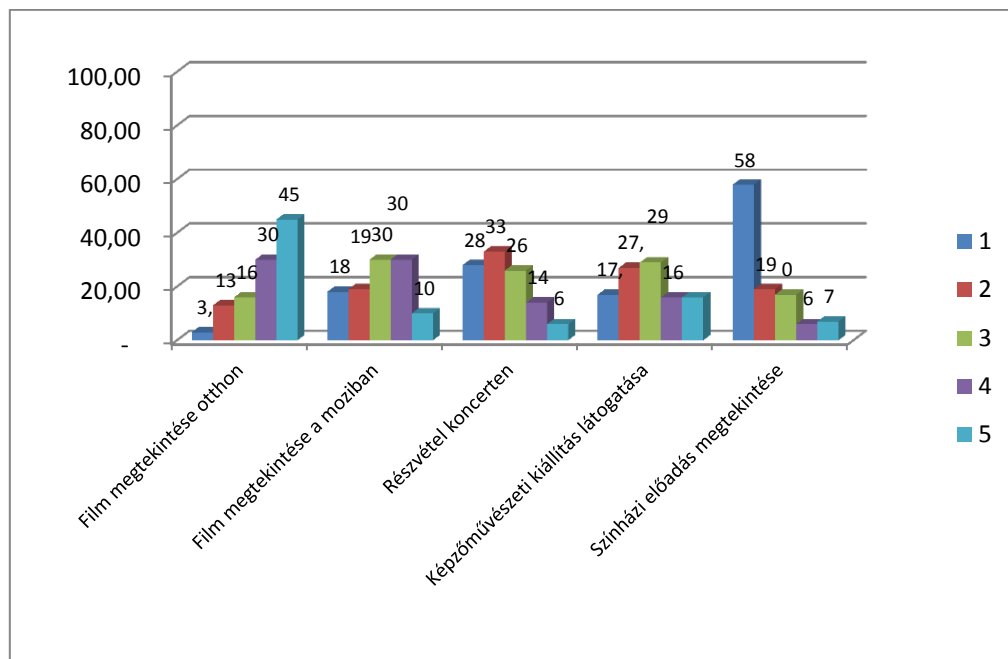
A *szülők* válaszaiban az otthoni filmnézés elutastása már nem olyan markáns, mint az előző csoportban (2. helyen választók aránya 13%), és náluk a koncertet választók is egyenletesebb eloszlást mutatnak. A színházi élményt első helyen megjelölők száma azonban itt is kiemelkedően magas (58%), ami a 2. helyen választókkal együtt (19%) döntő többséget jelent. A színházi élménynek ez a kiemelkedő szerepe (a koncertek kedvező értékelésével együtt) azt a következtetést engedi meg, hogy a válaszadók többsége számára az élő, közvetlen esztétikai élmény preferenciája minden csoportban igen magas, talán másokat megkérdezve is hasonló válaszokat kapnánk.

Melyik tevékenység van Önre a legnagyobb esztétikai hatással?

1- legnagyobb esztétikai hatással van rám

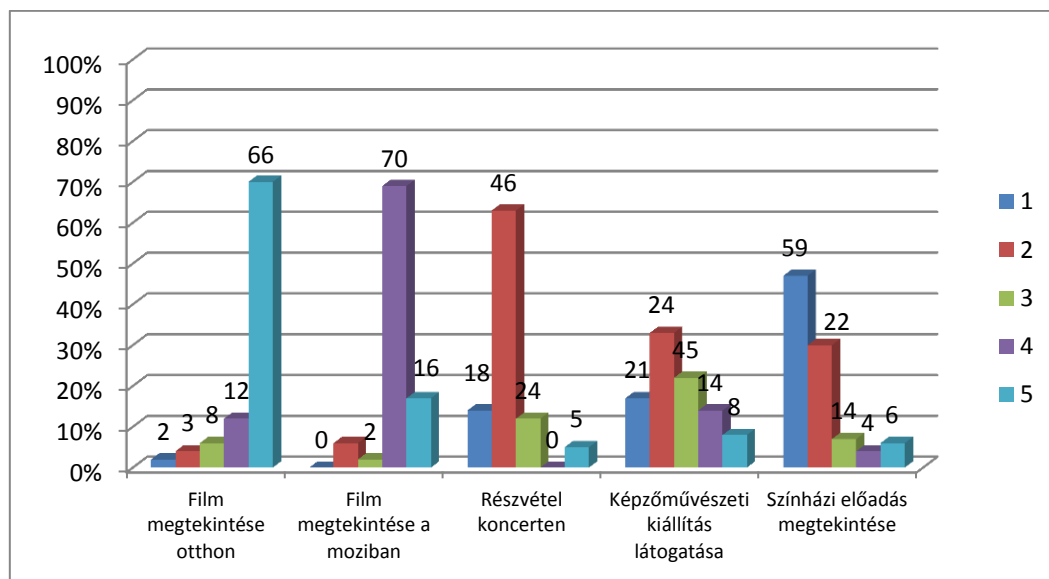
5- legcsekélyebb esztétikai hatással van rám

24. számú ábra: Melyik tevékenység van Önre a legnagyobb esztétikai hatással? (Hallgatói válaszok, százalékos megoszlás)



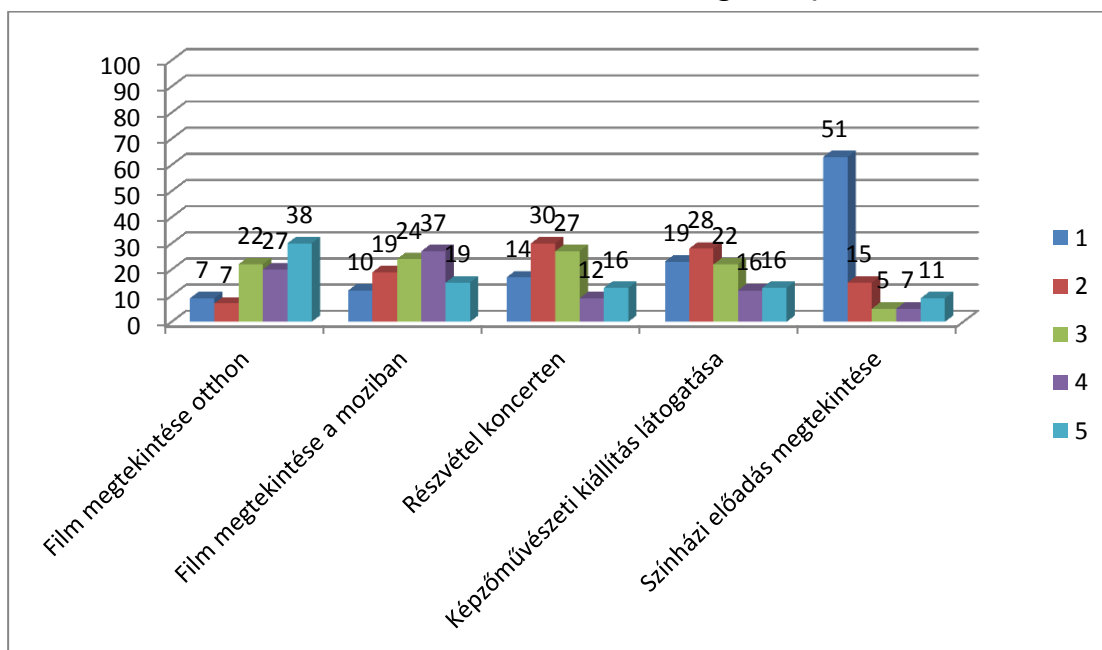
(N= 107 fő)

25. számú ábra: Melyik tevékenység van Önre a legnagyobb esztétikai hatással? (Óvodapedagógusi válaszok, százalékos megoszlás)



(N= 94)

26. számú ábra: Melyik tevékenység van Önre a legnagyobb esztétikai hatással? (Szülői válaszok, százalékos megoszlás)



(N= 97)

A *hallgatók* IX. (Mely tényezők okozzák a legnagyobb ízlésbeli különbséget?) kérdésre adott válaszai az ízléskülönbségek okaként legnagyobb számban a társadalmak, kultúrák közti különbséget jelölték meg (36%), de hasonlóan magas a nemzedékek közti eltérést választók száma is (32%). 18% tartotta fontosnak a társadalmi rétegek közti eltérést.

Az *óvónők* válaszai közül kiemelkedően magas a társadalmak, kultúrák közti különbséget választók száma, mint az ízléskülönbség oka (37%). A nemzedékek, a társadalmi rétegek és a műveltség foka közti különbséget körülbelül egyenlően választották (19%, 23%, 19%), míg csupán 2% jelölte meg legfontosabbnak a férfi és női ízlés közti különbséget.

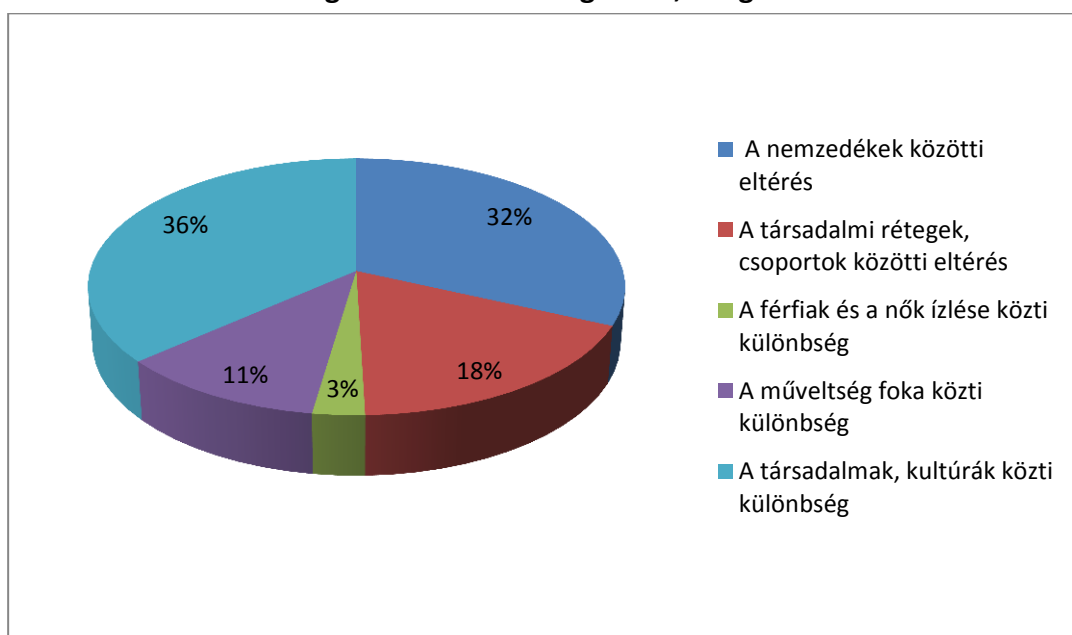
A *szülők* válaszai között az előző két csoporthoz hasonlóan kiemelkedően magas a társadalmak, kultúrák közti eltérést választók aránya (43%), míg a társadalmi rétegeket 28% tartotta fontosnak.

Mindhárom csoportban közös, hogy a vonatkozó ízlésetérés okaként legtöbbször a kultúrák, társadalmak közti különbséget jelölték meg, tehát a társadalom belső tagoltsága helyett a külső tagolás elvét választották. Ennek többféle oka lehet, belejátszhat a médiák által közvetített számtalan kép, tudósítás, dokumentumfilm, amely más kultúrák eltéréseit hangsúlyozza,

vagy talán a regionális ellentétek erősödése a világban, amely annak riasztó, idegenszerű, kölcsönösen idegen mivoltát sugallja. A belső tényezők közül a hallgatók válaszaiban a nemzedékek közti eltérés a domináns még, ami életkori helyzetükből fakadóan is érthető, míg az óvodapedagógusok a műveltség fokát, a szülők pedig a társadalmi csoportok eltéréseit emelték ki.

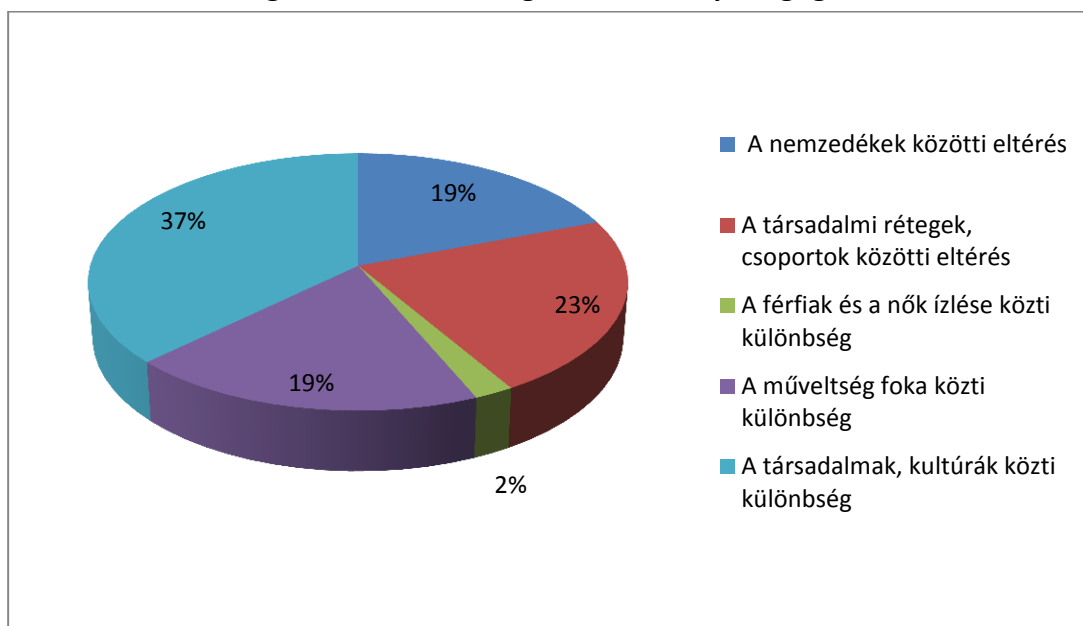
Ami egységesen szembetűnő mindhárom csoportnál, az a férfi-női ízléskülönbségek szerepének figyelmen kívül hagyása volt (2, illetve 3%-ban választották ezt csoportonként). Ez azért érdekes, mert a köztudatban, a közbeszédben hagyományosan jelen van a férfi-női ízléskülönbség kérdése, időnként fellángol az erről való vita. Újabban pedig a gender kutatások helyezték új fénybe a problémát. Mindennek azonban a kérdőívek válaszaiban szinte semmi nyoma nem látszik.

27. számú ábra: Ön szerint az alábbiak közül melyik tényező okozza a legnagyobb ízléskülönbséget? Százalékos megoszlás, hallgatói válaszok



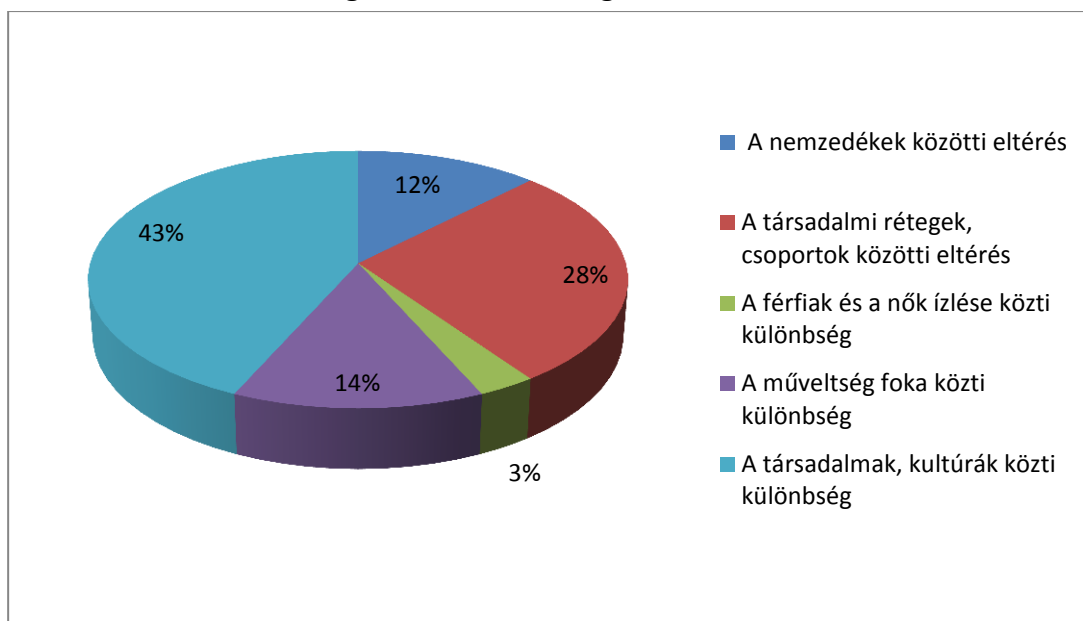
(N= 107)

28. számú ábra: Ön szerint az alábbiak közül melyik tényező okozza a legnagyobb ízlés-különbséget? Százalékos megoszlás, óvodapedagógusi válaszok



(N= 94)

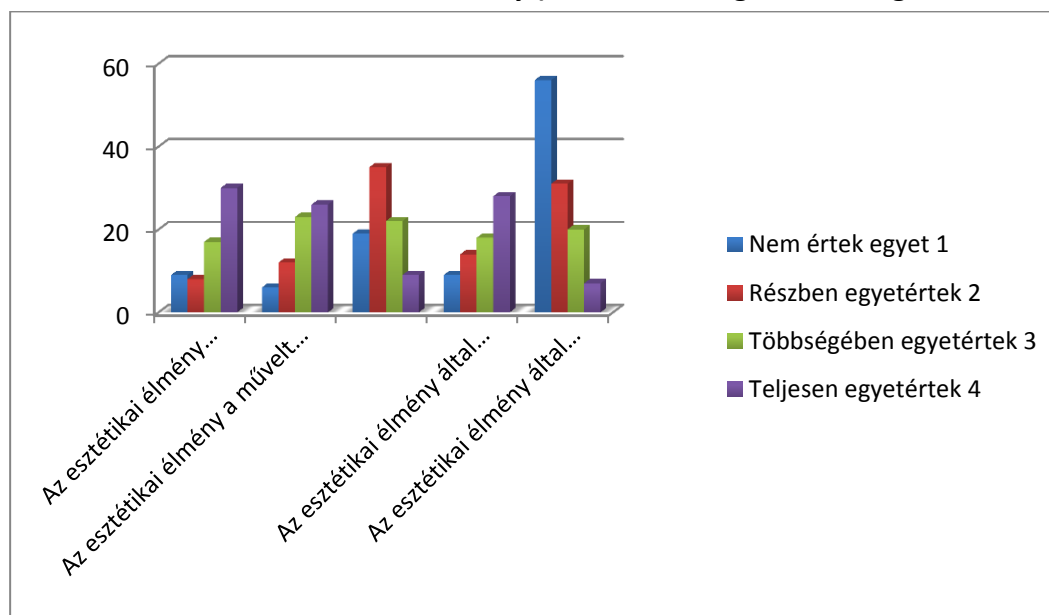
29. számú ábra: Ön szerint az alábbiak közül melyik tényező okozza a legnagyobb ízlés-különbséget? Százalékos megoszlás, szülői válaszok



(N= 97)

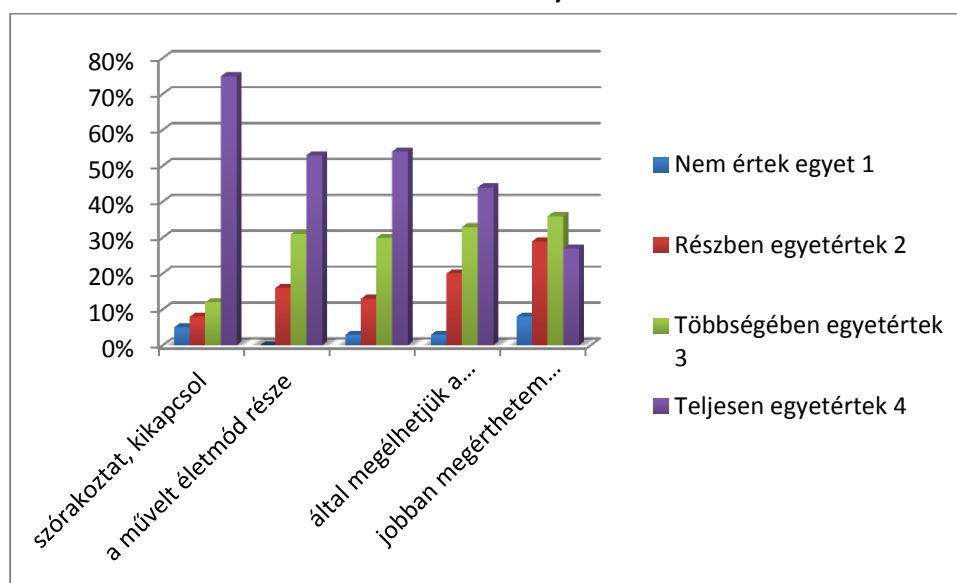
A XI-es kérdésnél az esztétikai élménynek a saját életben betöltött szerepét 1-től 4-ig értékelő választóskála eredményeit nézve mindhárom csoportban sokan értékelték egyet az esztétikai élménynek a szórakoztató, kikapcsoló szerepével (*hallgatók*: 56%, *óvónők*: 75%, *szülők*: 52%). Viszont markánsan növekvő arányt találtunk a hallgatóktól a szülőkhöz azzal az állítással kapcsolatban, hogy az esztétikai élmény a művelt életmód része (26%, 31% és 53%). Ez egyrészt a belső élmény fontosságát, a szubjektív tapasztalat felértékelését mutatja, másrészt a második válasz támogatottsága annak a külső elvárásnak való megfelelést jelenti, amely a társadalmi státuszhoz kapcsolódik. Némi eltérés mutatkozik azonban az esztétikai élmény valósgtapasztalatként való megítélésében. Az *óvodapedagógus hallgatók* 56%-ban választották a *teljesen egyetértek* választ, míg az *óvónők* közül 54%, aki teljesen egyetért, a *szülőknél* pedig a részben egyetértek a domináns (49%). Eltérés van az esztétikainak mint a szépség megélésének megítélésében a három csoportban (*hallgatók*: 28% a teljesen egyetértek aránya, *óvónőknél* 44%, *szülőknél* 46%). A megértésre vonatkozó, utolsó állítás esetében a hallgatóknál igen magas a *nem értek egyet* válasz aránya (56%), míg a másik két csoportnál ez fordított, 27% *óvónő*, illetve 22% *szülő* választotta a *Teljesen egyetértek* állítást.

30. számú ábra: Az esztétikai élmény (százalékos megoszlás, hallgatói válaszok)



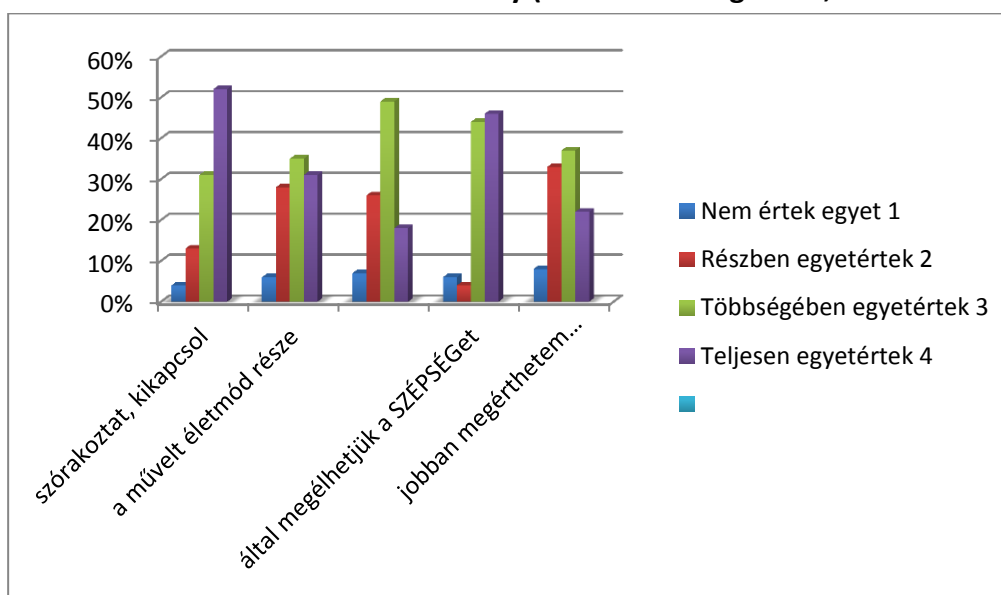
(N= 107)

31. számú ábra: Az esztétikai élmény (óvodapedagógusi válaszok, százalékos megoszlás)



(N= 94)

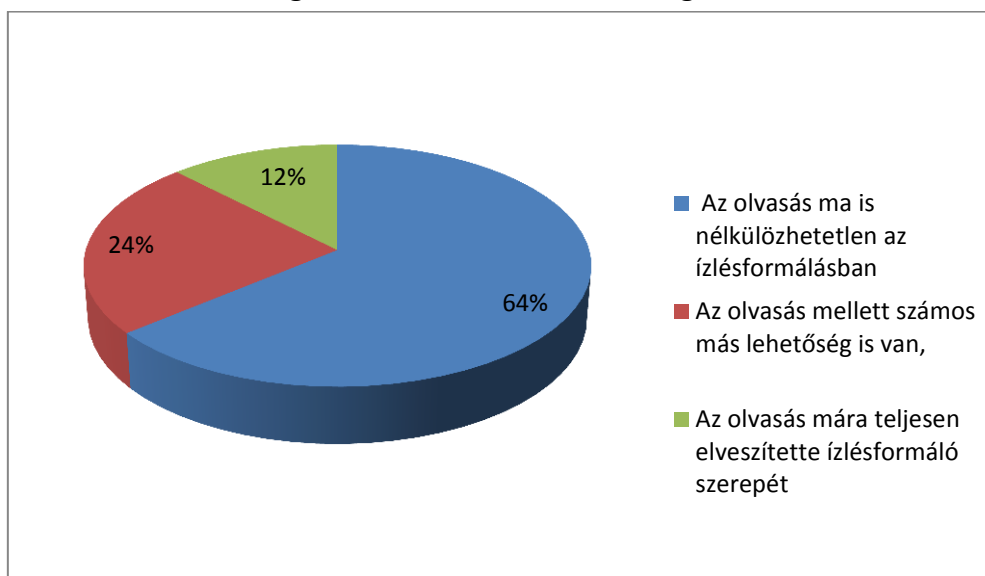
32. számú ábra: Az esztétikai élmény (százalékos megoszlás, szülői válaszok)



(N= 97)

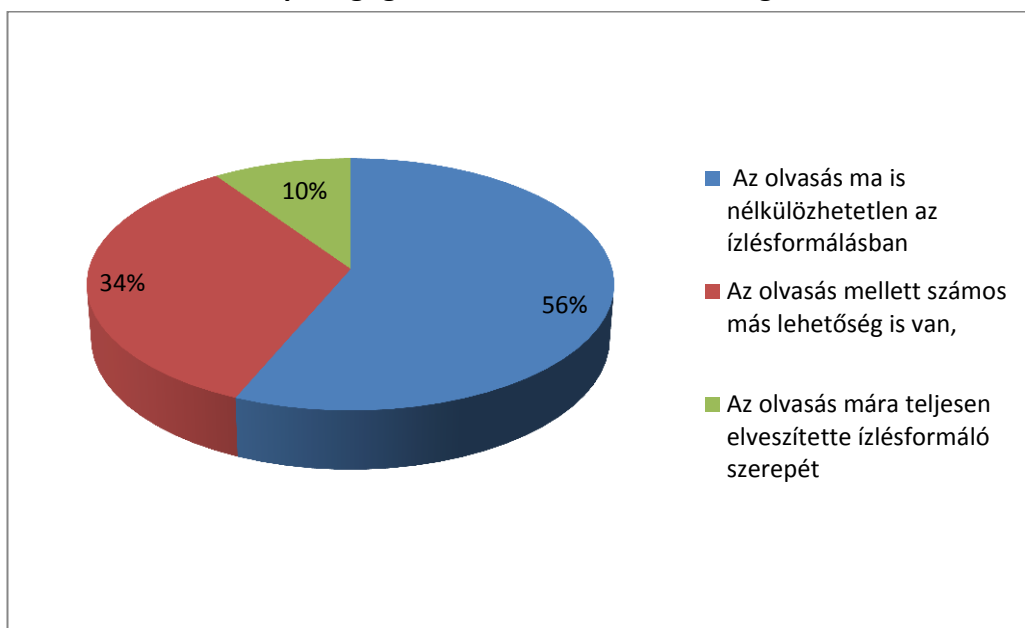
A következő, XII-es kérdés az olvasás napjainkban betöltött ízlésformáló szerepére vonatkozott. Mindhárom csoportban túlnyomó az olvasás döntő szerepét választók aránya (64%, 56%, 53%), és hasonló arányú a más lehetőséget megjelölők száma is (24%, 34%, 26%).

**33. számú ábra: Napjainkban az olvasási kultúrát mennyiben tartja ízlésformálónak?
Hallgatói válaszok, százalékos megoszlás**



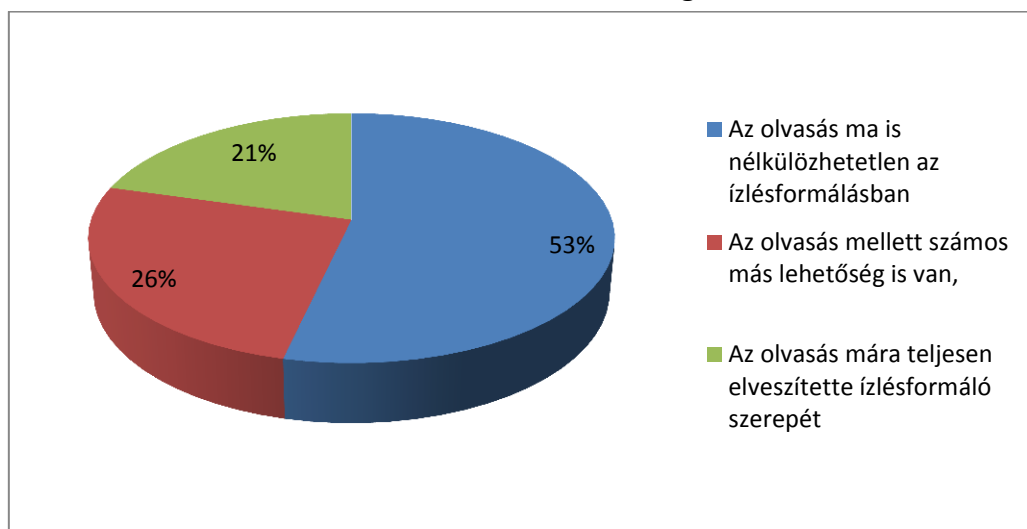
(N= 107)

**34. számú ábra: Napjainkban az olvasási kultúrát mennyiben tartja ízlésformálónak?
Óvodapedagógusi válaszok, százalékos megoszlás**



(N= 94)

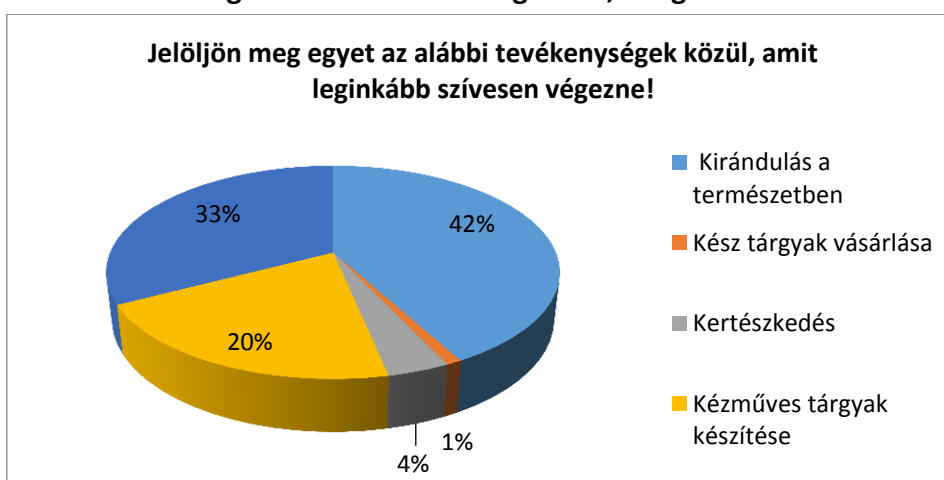
**35. számú ábra: Napjainkban az olvasási kultúrát mennyiben tartja ízlésformálónak?
Szülői válaszok, százalékos megoszlás**



(N= 97)

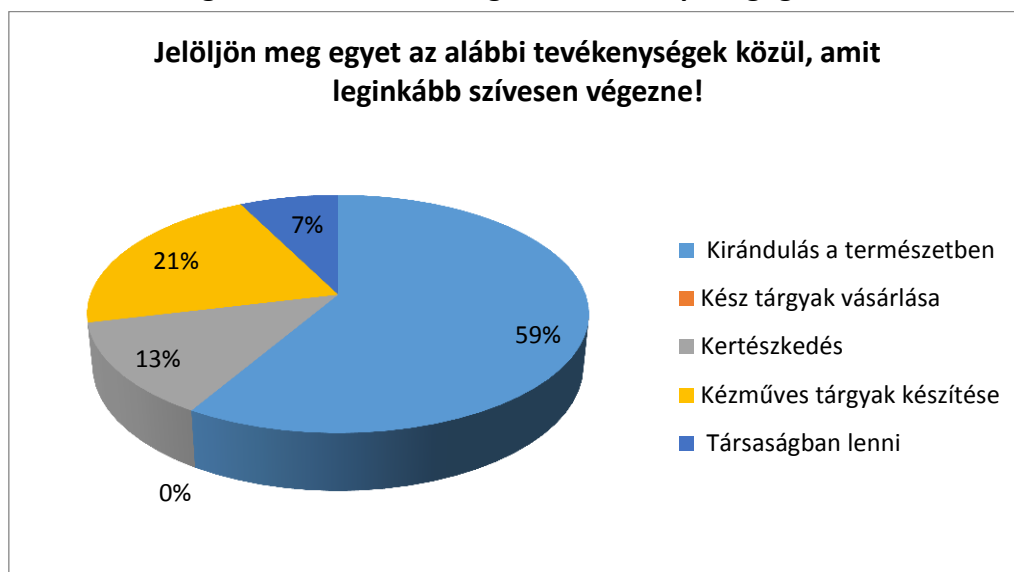
A XIII-as, következő kérdés a kedvenc tevékenység megjelölésére kérte föl a válaszadót. Mindhárom csoportban kiemelkedő a kirándulást választók aránya, és a többi válasznál is nagymértékben egyeznek a három csoport tagjai. Az egyetlen jelentős eltérés a társaságot választók magas száma a hallgatók között (33%), míg ugyanezt az óvónők közül csak 7%-ban választották. Ez egyértelmű életkori megfelelést mutat, érthetően a húsz év körüliek számára a társasági élet kiemelkedő jelentőségű.

36. számú ábra: Jelöljön meg egyet az alábbi tevékenységek közül, amit leginkább szívesen végezne! Százalékos megoszlás, hallgatói válaszok



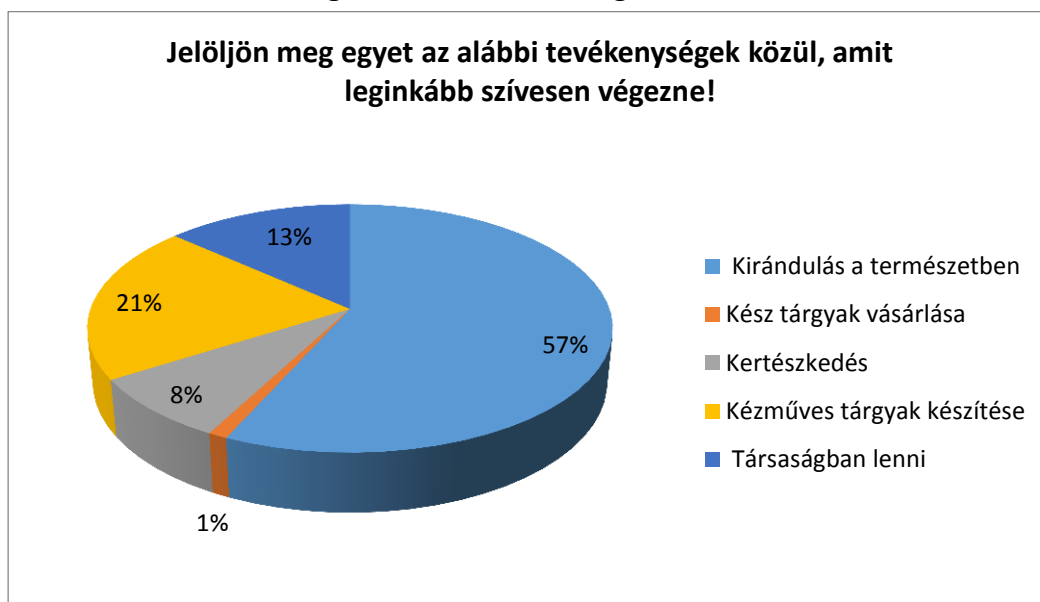
(N= 107)

37. számú ábra: Jelöljön meg egyet az alábbi tevékenységek közül, amit leginkább szívesen végezne! Százalékos megoszlás, óvodapedagógusi válaszok



(N= 94)

38. számú ábra: Jelöljön meg egyet az alábbi tevékenységek közül, amit leginkább szívesen végezne! Százalékos megoszlás, szülői válaszok

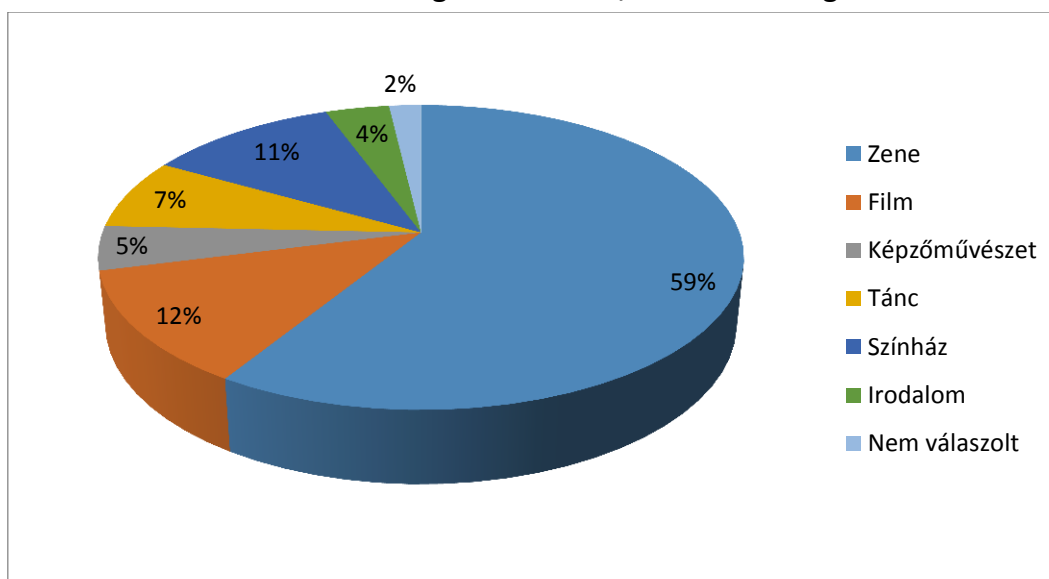


(N= 97)

Szintén nem szorul különösebb magyarázatra, hogy a kertészkedést kedvelők aránya fordított, míg a hallgatók körében 4%, addig az óvónők 13%-a, a szülők 8%-a választaná szívesen ezt a tevékenységet.

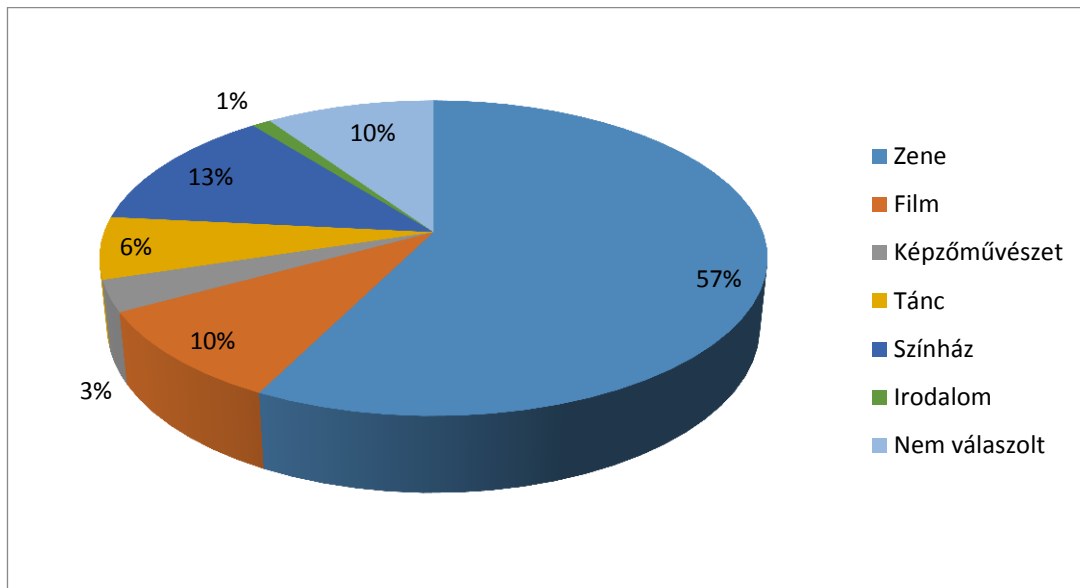
Az utolsó kérdés, a XIV-es, a mai Magyarországon legnépszerűbbnek tartott művészeti ágra vonatkozott. Egyértelmű mindhárom csoportban a zene fölénye, bár a számarányok némileg eltérőek, a hallgatóknál 59%, míg a szülőknél 36% választotta ezt. Elenyésző viszont az irodalmat választók száma, a szülők csoportjában például 1% jelölte meg ezt, a másik két csoportban is kevesen (4% és 1%). Ez ellentmondásban van az olvasás szerepének pozitív megítélésével a korábbi kérdésben. Ez részben feloldható azzal, hogy a két kérdés más kontextusú. Az egyik kérdés magának az olvasásnak a megítélésére vonatkozott, amelyet a többség tevékenységként pozitívan értékel. Az itt adott válaszok kvalitatív értékelésekor majd látható lesz, hogy presztízs, státuszelvárás, és a hozzá társított fejlesztő hatások ebben egyaránt szerepet játszanak. Az utolsó kérdés a válaszadókra bízta a választást, ráadásul nem a személyes preferenciát, hanem a véleményük szerint országosan kedvelt művészetet kellett megjelölni, ezért fordulhat elő, hogy ha a válaszadó az irodalomkedvelők táborába tartozik, attól még vélheti úgy, hogy a társadalmi preferenciák ettől eltérőek lehetnek. Az itt adott szöveges válaszok kvalitatív értékelése szintén árnyalja majd lehetséges indokok körét.

39. számú ábra: Ön szerint melyik művészeti ág a legnépszerűbb ma Magyarországon és miért? Hallgatói válaszok, százalékos megoszlás



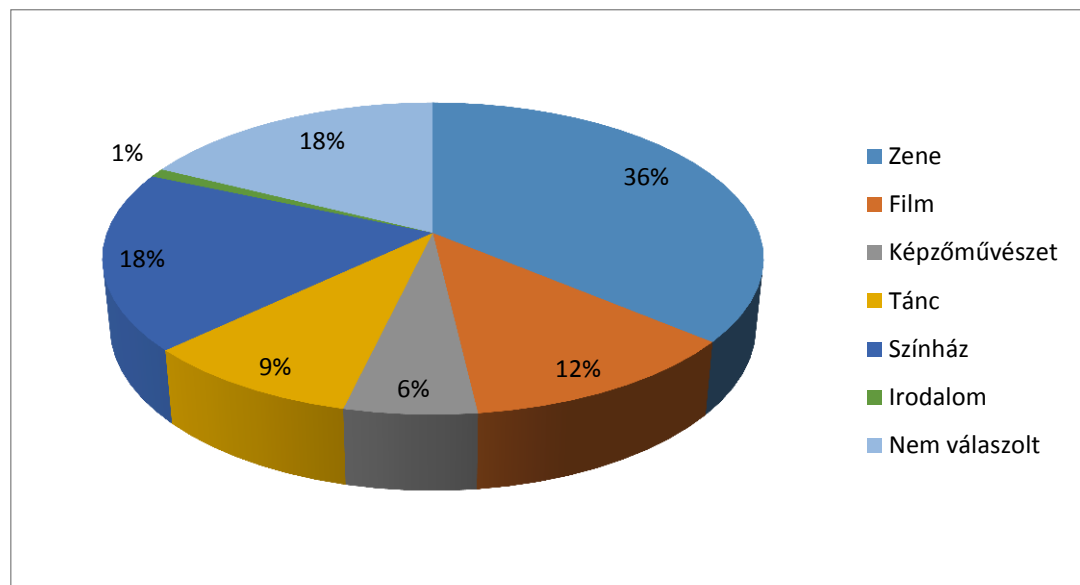
(N= 107)

40. számú ábra: Ön szerint melyik művészeti ág a legnépszerűbb ma Magyarországon és miért? Óvodapedagógusi válaszok, százalékos megoszlás



(N= 94)

41. számú ábra: Ön szerint melyik művészeti ág a legnépszerűbb ma Magyarországon és miért? Szülői válaszok, százalékos megoszlás



(N= 97)

7.3. A kérdőív kvalitatív válaszainak értelmezése

A kérdőívben három kérdéshez tartozott szöveges indoklás, ezek a IX-es, a XII-es és a XIV-es kérdések voltak. Mindhárom válaszadó csoportban előfordult, hogy sokan megjelöltek egy választ, de a szöveges indoklást nem töltötték ki. Volt olyan is, aki csak az egyik kérdésre adott szöveges választ. A legnagyobb válaszadási hajlandóság az elektronikus kérdőívet kitöltő hallgatóknál volt.

A hallgatói válaszok a IX-es kérdésnél

Nemzedékek közti különbség: eltérő értékrend, szemlélet, más tapasztalat, pl. a mai fiatalok számára meghatározó az információtechnológia, az idősebbeknek ez keveset jelent, más életidőben éltek, eltérőek a tapasztalataik, ezért nem értenek szót egymással, mást ítélnék értékesnek.

„A műveltség foka közti különbség, mert valaki csak egy képregény elolvasásáig jutott el, nem tudja, milyen egy Agathe Christie regény, csak rappet hallgat, nem értékeli a komoly zenét, míg valakinek a Leonardo név hallatán Leornardo da Vinci jut eszébe másnak a Tini nindzsa teknőcök”

Társadalmi rétegek közti különbség: az elit kultúra képviselői lenézik a műveletleneket, nem értik egymást, kölcsönös ellenszenv alakul ki köztük.

A legtöbbben a kultúrák közti különbséget tartják meghatározónak, ennek okaként pedig meglehetősen egybehangzóan az eltérő szokásokat, értékeket nevezték meg, amelyek befolyással vannak az ízlésítéletekre. Emellett az eltérő vallási háttér is megjelenik az okok között.

Hallgatói válaszok a XII-es kérdésnél

Az olvasás nélkülözhetetlen: mindenki megtalálhatja az őt érdeklő könyvet, fejleszti a szókinccset, kifejezőkészség, fejleszti a belső képzelőerőt, értékeket közvetít, bővíti szókincsünket, formálja képzeletünket, igényességre nevelő hatása is van. Nem utolsósorban megadja az általános műveltség alapjait.

Nem kizárólagos szerepű: ott van mellette pl. az internet. „Az olvasás mellett számos más lehetőség is van, mert bár az olvasás nélkülözhetetlen az ízlés formálásában, a zenei nevelés éppúgy fejleszti a gyermek ízlését e téren, emellett a társadalmunk által egyre jobban prefe-

rált média is befolyásolhatja a gyermekek, vagy felnőttek ízlését, amennyiben helyesen van kezelve.”

„Az olvasás mára teljesen elveszítette ízlésformáló szerepét, mert a technika teljesen befolyásolja életünk; felmerül a fiatalban a kérdés, ha van hangoskönyv rövidített változat minek olvassam el? Csak azt olvassuk el, ami érdekkel minket vagy mára már azt sem úgyis megtaláljuk a lényegét az interneten.”

Hallgatói válaszok a XIV-es kérdésnél

A zene: a zenén keresztül minden életérzés és hangulat intenzíven kifejezhető és a közönsége által intenzíven átélhető. „A zene az emberek hangulatáról szól, így mindenki hallgatja, vagy előadja ezeket.” Jellemzője a sokoldalúság, mindenki megtalálja a maga stílusát. Fontos a zenei tehetségkutatók szerepe, sokan akítvan zenélhetnek, tanulhatnak hangszereken. Megjelenik a zene nevelő-fejlesztő szerepe is: „a zene nélkülözhetetlen a nevelésben. Segíti a ritmikus mozgást, segíti a képzelőerő fejlesztését stb....”

„Véleményem szerint a zeneművészeti ág. Ennél a pontnál is csak a technikai fejlettséget tudom példaként felhozni. Hiszen egy csekély ének tudással, hanggal is lehetünk sikeresek, mert a gépen megszerkesztik, „széppé” teszik azt, ami a valóságban torzképként, tényként látna napvilágot. Ma már nem az a cél, hogy gyönyörködhessünk, hanem hogy minél több legyen a nézettség, a választási lehetőség.”

Van, aki rávilágít a zene más művészeti, illetve aktív tevékenységeket magához vonzó jellegére: „Adott zenére, amely magával ragadja az embert, automatikusan hozzátársul a tánc is, mert ismerjük be, egy dallamos, jó ütemű dalra, mindenkinek megmozdul a lába. Szigorú keretek közt a tánc is lehet egy sportág, melynek kapcsán fejlődik a hallás, a ritmus és egyensúlyérzék, rávezetheti művelőjét más, sporttevékenységekkel való foglalkozásra is.”

Színház: tanulni lehet belőle, minden korszálynak szól, kikapcsolódást nyújt az emberek számára. Egyre több színház épül, az embereket hasonlóképp, mint a régi korokban, érdekli a színészet. Gyakran más művészetek, például: a zene- és táncművészet eszközeit is felhasználják egy-egy darab során, amely még izgalmasabbá teszi ezt az ágat.

Tánc: lehetőség kiszakadni a hétköznapiokból, kikapcsolni, lazítani, „A táncnak sok fajtája van, például: néptánc, hastánc, társastánc, és így tovább és mindegyiknek rengeteg kedvelője van. Nem csoda, hisz a tánc jót tesz ez ember testének, lelkének, így az egyik legpopulárisabb

művészeti ág. Valamint nem kell hozzá mindenféle diploma ahhoz, hogy elismerten lehessen művelni. Szabadságot ad az embereknek, kibúvót a hétköznapi monotóniájából.”

„A képzőművészet. Ez nagyon sok kisebb ágra bontható. Lehet hobby, szórakozás vagy akár munka is. A képzőművészetben szerintem mindenki találhat magának egy elfoglaltságot, melyet szívesen végez.”

Filmművészet: az internetes hozzáféréssel a filmek széles körben elérhetővé válnak, nagyon sok film készül, mindenki találhat kedvére valót.

Óvónői válaszok a IX-es kérdésnél

A nemzedékek közti különbség: a mai fiatalabb nemzedék racionális gondolkodású, individualis ízlésű elődeihez képest. Mások az idősebbek igényei, mint a fiataloké; állandóan gyorsul a változás az egyes nemzedékek világa között;

A társadalmi rétegek közti különbség: vagyoni helyzet, etnikai hovatartozás; az iskolázottság, a neveltetés, a közvetlen környezet hatása;

A férfiak és nők közti különbség: genetikailag kódolt;

A műveltség foka közti különbség: mert a kifinomultabb ízlés a műveltség velejárója

Kultúrák: más szokással, hagyománnyal élnek. Mások, eltérők az értékeik. Ezért a beilleszkedés is nagyon nehéz egy másik kultúrába;

Óvónői válaszok a XII-es kérdésnél

Az olvasás nélkülözhetetlen, mert szókincsbővítő, képzeletgazdagító, jellemformáló; közvetít, kapcsol, szórakoztat, személyiséget formál; megnyugtat, informál; fejleszti a képzeletet; szélesíti a világlátást, máshogy hozzáférhetetlen tapasztalatot nyújt; A népmese, mint tiszta forrás szerepe a kisgyermeknek; az olvasás fejleszti a mentális folyamatokat, a kreativitást;

Az olvasás mellett számos lehetőség van: internet, multimédia; a többi művészeti ág is jelentős hatású a műveltségre, az ízlésre;

Az olvasás elvesztette szerepét: a fiatalok már nem olvasnak; nincs már rá idő; kiszorította a számítógép, az internet;

Óvónői válaszok a XIV-es kérdésnél

Zene: zenei fesztiválok, ahol lehetőség nyílik a többféle zenei stílus megismerésére és a selektálásra. Több generációnak nyújt egyszerre esztétikai élményt. A média által leginkább közvetített, így eljut a legszélesebb rétegekhez. A tehetségkutató fesztiválok szerepe nagyon

jelentős ebben. A legtöbb embert a zene mozgatja meg; a zenében található a legnagyobb műfaji változatosság; Közösségformáló, kimozdít a mindennapokból, szorosan kapcsolódik hozzá a tánc; az önkifejezésre különösen alkalmas;

A film, animáció az IT-forradalom révén; bármelyikhez hozzáférhetünk az interneten; ez az egyik legnépszerűbb szórakoztatási forma; a mozgóképek hatása óriási, mert összetett jellegű, így kiszorítja az olvasást is;

Színház: mert komplex módon közvetíti az esztétikai hatásokat és összetett élményt vált ki;

Táncművészet: nagyon jó kikpcsolódási lehetőség, egyre népszerűbb ezáltal;

Sokan kiemelték a válaszadók közül, hogy a fentebb felsorolt előadóművészeti ágakra is egyaránt jelentős hatása van a TV-k tehetségkutató műsorainak;

Szülői válaszok a IX-es kérdésnél

A nemzedékek közti különbség: minden nemzedéknek más az ideálja; gyorsuló világban a normák is sokat változnak egy generáció alatt;

A társadalmi rétegek közti különbség: a szegényebbnek nincs annyi lehetősége művelődni; egyre nagyobb a szakadék a társadalomban ezen a téren is; ma a kultúra részben pénz kérdése is, az emberek egy része egyszerűen nem engedheti meg magának a kultúrát; a jobb helyzetűek több kulturális alkotáshoz tudnak hozzáférni;

A férfiak és nők közti különbség: a nemi különbségek genetikailag meghatározóak; máshogy működik az agyuk;

A műveltség foka közti különbség: más és más igényszintet teremt, ami a későbbiekben meghatározó lesz az egyén számára;

Kultúrák különbsége: más értékrendek; az alapértékek egymástól a legnagyobb mértékben eltérhetnek, így mindent másképp ítélnék meg;

Szülői válaszok a XII-es kérdésnél

Az olvasás nélkülözhetetlen, mert a gyerekek szeretik a meséket hallgatni; nem készen tárja elének a dolgokat, hanem gondolkodásra, képzeletre késztet; tudást és élményt ad; a fantáziát működésbe hozza;

Az olvasás mellett számos lehetőség van: új kommunikációs eszközök sora áll rendelkezésre; internet; nincs rá idő; az olvasás nem kizárólagos, mellette ott van még a kép, zene, hang mint ízlésformáló;

Az olvasás elvesztette szerepét: mert az internet és a televízió az úr; az olvasás időigényes, ezért háttérbe szorul; rengeteg értéktelen könyv jelenik meg;

Szülői válaszok a XIV-es kérdésnél:

Zene, mert jellemzi a sokszínűség, számtalan képviselője van, így mindenki talál neki tetsző zenét; a tehetségkutató műsorok szerepe a TV-ben mindenki számára elérhető és emberközelbe hozza a produkciókat; a stílusok sokfélesége miatt mindenki megtalálja a számára kedves és szórakoztató zenét. A zene értéket közvetít, élményt nyújt; Igazából a zene sokfélesége eltörli a kulturális különbségeket, mert mindenki egyformán örül, ha neki tetsző zenét hallgat; A zene ellazít, kikapcsol, megnyugtat; mindenütt hozzáférhető a kortárs technológia jóvoltából nagyon könnyen és olcsón;

Színház, mert hatása mással pótolhatatlan, a legtöbb ember számára a legkedveltebb;

Tánc: mert mindenféle érzelm kifejezésére alkalmas. Feszültségoldó, levezető hatása van, erre a mai világban igen nagy az igény;

Filmművészet, mert belefér ismeretterjesztés, művészet számos változatban; széles körben, olcsón elérhető, akár otthonról is megnézhető;

Képzőművészet: mert a gyerekek szívesen rajzolnak.

7.4. A szöveges válaszok értékelése

Az összesítésből kitűnik, hogy a három mintavételi csoport válaszai tartalmilag is nagymértékű korrelációt mutatnak. A statisztikai megfelelés mögött nagyon hasonló indokok húzódnak meg, és ebben az életkor vagy státuszbeli különbségek sem igazán meghatározóak. Ami mindenképpen kiemelendő a számos kézenfekvő válasz mögött, az az esztétikai produktumok élményközpontú szemlélete és értékelése. Az élmény persze – ahogy a válaszokból kiderül – összetett jelentéssel rendelkezik a válaszadók számára, hiszen magában foglalja a formáló hatást, a feloldódás lehetőségét éppúgy, mint a fejlesztő hatást, a szemlélet és a befogadás minden lényeges mozzanatát. Tehát a válaszok nagymértékben emlékeztetnek arra a kortárs felfogásra, amely az elméleti fejezetben a kortárs esztétikai élmény komplex, örömszerző, integratív funkciójáról írtunk, és amint a a fejlesztőpedagógia radikális esztétika nevű irányza-

tának alapvetését igazolja vissza a zene szerepének a kérdőívek által bizonyított meghatározó jellegével a mai életben. Másrészt pedig a szomaesztétika koncepciójának a gyakorlat felőli bizonyítását jelenti, azt, hogy az emberek, akár ismerik ennek az esztétikai felfogásnak a téziseit, akár nem, felfogásuk nagymértékben egyezik a szomaesztétika javaslataival. Ami másrészt magyarázatot ad arra, miért aratott világszerte sikert Richard Schusterman munkássága az elmúlt két évtizedben.

Figyelemreméltó, hogy a válaszokra nagymértékben jellemző annak tekintetbevétele, hogy az esztétikai élmény és az ehhez való hozzáférés mind társadalmilag, mind technológiailag meghatározott jellegű. Különösen kitűnik ez az olvasás szerepének mai értékelésekor, amikor egyrészt annak számos pótolhatatlan értékét idézik fel, másrészt a korunk technológiai determinációja, és az információ közvetítési lehetőségeinek megsokszorozódásai miatt visszaszoruló olvasást egyaránt megemlítik.

8. Következtetések, ajánlások

8.1. A gyermeki világkép, gyermekkultúra kutatás következtetései

Kutatási eredményeink alapján összefoglalható, hogy a megkérdezett gyermekek a kedvelt játékaikat tekintve az otthoni környezetben sokkal több kész, megvásárolt játékszerrel rendelkeznek, mint az óvodában. Ennek következtében az alkotó tevékenység (pl. építés, rajzolás) az otthoni játék során háttérbe szorul a készen kapott játékszerekkel szemben. Az óvodában az életkori sajátosságoknak megfelelő, a gyermeki képzeletet, fantáziát, kreativitást fejlesztő és kibontakoztató alkotó tevékenységre nagyobb figyelmet fordítanak az óvodapedagógusok, ezért az ilyen jellegű tevékenységeket érdemes lenne preferálni a szülők és a családok felé akár az óvodában kipróbált alkotó tevékenységek, technikák közzétételével, azok otthoni kipróbálásra történő ajánlásával, vagy az óvodákban szervezett családi játszóházak, alkotódélutánok keretei között.

A nemek közötti különbségek tekintetében a kislányok körében napjainkban is az egyik legkedveltebb játék a baba és a babázás, az óvodában és otthon is egyaránt jelen van. A Barbie

baba esetében azonban jelentős különbségek tapasztalhatók az óvodai és az otthoni kedveltséget tekintve, mert a Barbie babázás otthon jóval magasabb százalékban (23%) van jelen a kislányok játéktevékenységében, mint az óvodában. A Barbie babákkal kapcsolatos szakmai kritikák gyakran megállapítják, hogy a kisgyermek a Barbie babát azonosulásra készítő szerepmintának találja, amely a későbbi életszakaszban irreális elképzelést fogalmaz meg számukra és alakít ki bennük a női test ábrázolásáról. A „barbizás” a gyermekek körében is már-már életstílus, amelyre az óvodapedagógusoknak és a szülőknek is oda kell figyelni, abban a tekintetben, hogy milyen követendő mintákat, énképet és női ideált erősítünk meg a gyermekeinkben a Barbie babával kapcsolatban.

A kisfiúk által kedvelt játékokra is igaz, hogy az óvodában az alkotást, kreativitást előtérbe helyező játékok preferenciája figyelhető meg, míg otthon a készen megvásárolt játékszerek szerepelnek az élen. Az otthoni játékok között azonban megjelentek a televíziós gyermekműsorokban is egyre gyakrabban feltűnő robotok és a fegyverek, amelyet a gyermekek megközelítőleg egy ötöde (17%) a legkedveltebb játéknak nevezett meg. Az erőszakkal kapcsolatban, általánosságban is elmondható, hogy az emberiség történelmében és kultúrájában is a különböző korokban, eltérő indíttatásból fakadóan jelen voltak a harcok, a küzdelem, amit a gyerekek a maguk módján minden korszakban megpróbáltak és megpróbálnak újrajátszani. A fiús, férfias erőpróbák kereteit, szabályait, módját azonban tudatosan, szakértő módon kell megteremteni a gyermekeket körülvevő szülőknek, pedagógusoknak. Kiváló alkalmak nyílnak erre a különböző bátorságpróbákon, pümkösi király választásakor, vagy a mozgásos tevékenységek, testnevelés foglalkozások erőpróbái alkalmával. Ezen esetekben az agresszió helyett a küzdőszellem, a kitartás, az igazságos megmérettetés van jelen, a közösség által meghatározott és elfogadott keretek és szabályok között, míg a televíziós szuperhősök által közvetített pusztító, romboló viselkedésminták és a fegyverekkel való játék a gyermekekben a későbbiekben belsővé váló agresszív magatartásformák megerősítéséhez vezethet. Ezért a szülők és a pedagógusok felelőssége, hogy kontrollálják, és konstruktív módon szervezzék meg a küzdő jellegű játékokat, illetve odafigyeljenek arra, hogy milyen tartalmú meséket, játékokat, mely korosztály számára ajánlanak, vagy nem ajánlanak a gyártók, illetve a szakemberek.

Kutatásunkban a kislányok és a kisfiúk leginkább kedvelt játékaik sorában meglehetősen alacsony százalékban jelent meg a társasjáték, míg egy másik kérdés kapcsán kiderült, hogy a vizsgálatba bevont gyermekek több mint fele, 66%-a szokott otthon társasjátékot játszani. A tapasztalatok szerint a rendszeresen társasjátékokat játszó gyermekek nyitottak, motiváltak, képesek elviselni a kudarcot, és tudnak örömmel – és nem mások kárára – nyerni. A kognitív funkciók mellett egyéb személyes és társas kompetenciák fejlesztésére nyújtanak lehetőséget (pl. önérdek-érvényesítés, empátia, kölcsönösség, a másik szándékainak felismerése, együttműködés, közösségtudat stb.) Az óvodában is érdemes lenne többször kezdeményezni, mert kutatásunkkal is alátámasztható, hogy a gyerekek magas százaléka otthon is játszik társasjátékot. Azonban nem elhanyagolható, hogy miként vagyunk fizikailag jelen egy játékban, leülünk-e a gyermekek közé, odafigyelünk-e a játékra, segítünk-e a szabályok betartásában, igazságosan és őszintén játszunk-e. (Nem kell mindig a gyermeknek nyerni!)

Vizsgálatunkban a megkérdezett gyermekek többsége, 67%-a a televíziós mesék közül nevezte meg kedvencét, míg 35%-uk kortárs gyermekirodalmi alkotást említett. A magyar népmesék csupán csekély arányban, 15%-ban sorolhatók a megkérdezett gyermekek kedvencei közé. A népmesék az egzisztenciális problémákat mindig tömören és egyértelműen fogalmazták meg, mindig a gyermek valóságos lelki és érzelmi fejlettségének megfelelően fejtik ki hatásukat. A mesékkel való találkozás optimálisan már kisgyermekkorban, a családban és az intézményes nevelés során elkezdődik. A meseélmény gazdagítja a gyermeki személyiséget, formálja az esztétikai, erkölcsi érzelmeket, fejleszti az értelmi képességeket, kibontakoztatja a gyermeki világképet és az anyanyelvi-kommunikációs képességeket (Tancz, 2009). Ennek ellenére kutatásunk egyik meglepő eredménye, hogy az óvodapedagógusok, mint a mesehallgatás forrásai nagyon alacsony, csupán 23%-ban jelentek meg a gyermekek válaszaiban. A fentiek miatt véljük fontosnak, hogy a mesemondás, mesehallgatás legyen mindennapos tevékenység, váljon mindennapi szokássá otthon és az óvodában egyaránt, amelyhez szükség van a nyugalmas, meghitt légkörre és a kényelmes hely megteremtésére. A mesemondás alkalmaihoz ismétlődő szokások, szertartások is kapcsolódhatnak (pl. a mese kezdetét jelző zenei szignálok, csengő, gyertyagyújtás stb.) A meséket többször el lehet és el is kell mesélni, mert az ismételt mesehallgatás a felismerés, a ráismerés örömét jelenti a gyermeknek.

A klasszikus kultúraközvetítőkön kívül napjainkban az infokommunikációs technikák szerepével és hatásaival is érdemes foglalkozni a gyermeket nevelőknek. Kutatási eredményeink is igazolták, hogy a megkérdezett gyermekek családjában jelen van a számítógép, amelyet a megkérdezett gyermekek 76%-a rendszeresen használ. Ezen digitális környezetbe születnek bele a gyermekek, akik a számítógépet környezetük természetes részének tekintik, az alkalmazás során azonban a tanulás elsődleges formája a szülői modell utánzása. A szülői minta gyakran dekonstruktív alkalmazási formák interiorizálását jelenti a kisgyermekek számára, amely a gyermekek óvodai viselkedésében, játékában is megmutatkozik. Az óvodapedagógus társadalom többsége ugyanakkor az IKT óvodai alkalmazásától egyértelműen elhatárolódik. Mindezek mellett fontos hangsúlyozni, hogy az IKT-használat fejlesztő hatásait sok kutatás igazolta, amelyek kimutathatóak a gyermeket körülvevő világgal kapcsolatos tájékozottságban, a kogníció, a személyiségfejlődés, a szociális kompetenciák és a motoros képességek területén egyaránt. A kognitív fejlesztő hatások mérhetők a memória, a figyelem, a kreativitás, a logikus és stratégiai gondolkodás, a több csatornás információ feldolgozás, a térérzékelés, a gyorsaság és a pontosság területén egyaránt. A megváltozott, egyre inkább digitalizálódó környezetben, a digitális társadalom elvárásait, a digitális eszközhasználat várható előnyeit, a vélt vagy valós hátrányait szem előtt tartva kell az óvodapedagógiának megtalálni azokat a nevelési programokat, módszereket, melyek a testileg és lelkileg egészséges, kiegyensúlyozott, az új elvárásoknak is megfelelni tudó egyének társadalmához vezet.

A gyermeki világképpel kapcsolatosan kutatásunkban az óvodás korú gyermekek jövőorientációt vizsgáltuk, amellyel kapcsolatban a gyermekek által választott példaképek is körvonalazódtak. Számunkra meglepő módon már az óvodáskorban megjelentek a „médiasztár”-típusú foglalkozások, mint feltételezhető példaképek. Ebben az esetben meghatározó, hogy a gyermekek felé milyen információkat közvetít a közvetlen környezetük ezen személyekről és az általuk képviselt normákról, értékekről. A gyermekeknek még nincs kritikai érzékük, nem érzik, nem tudják pontosan, mi a pozitív és mi a negatív. A harmonikus szülő-gyermek kapcsolatban a gyermek a szülőt, a szülő által képviselt viselkedési formát tartja követendőnek és az azonosulás alapjának, és ideális esetben a szülő (és a pedagógus) sem erősíti meg gyermekében a „celebek”, sztárok által közvetített – gyakran nem kívánatos – erkölcsi értékeket, normákat, viselkedési formákat.

Kutatásunkban feltárt eredmények elemzését követően megállapítható, hogy a megkérdezett óvodapedagógus hallgatók, a szülők és az óvodapedagógusok által kedvelt kulturális tevékenységek sokétűek, a hagyományos kulturális tevékenységek dominanciája figyelhető meg, míg a megkérdezettek vélekedése szerint a gyermekek körében inkább a modern kulturális tevékenységek preferenciája jellemző. Érdeemes tehát odafigyelni a gyermeket nevelőknek ezen generációs különbségekre, amelyek a kultúra formálódására, újrateremtésére jelentős hatást fognak gyakorolni a jövő nemzedékeinél.

A hagyományos kulturális tevékenységek között különösen alacsony mértékben szerepelt a felnőtteknél és gyermekeknél egyaránt a komolyzenéhez kötődő tevékenység, illetve a múzeum, vagy kiállítás látogatás. A komolyzene esetében a felnőttek példájának, mintájának követése nyomán a gyermekekkel is érdemes lenne megkedveltetni ezen tevékenységeket, hiszen a komolyzene számos jótékony hatással bír a szervezetünkre, a gyermeki személyiség és például az agy fejlődésére. A szakirodalmi álláspontok szerint erősíti az immunrendszert, csökkenti stresszt, szorongást, fokozza a kreativitást és az agy több endorfint, azaz boldogsághormont termel. A múzeumok és kiállítások látogatása pedig együttes élményt jelenthet a gyermekközösségnek, illetve a gyermeket nevelőknek, miközben a személyiség sokoldalú (értelmi, érzelmi, erkölcsi stb.) fejlesztése valósulhat meg. Napjainkban már számos interaktív kiállítás, igényes és komplex múzeumpedagógiai program, felkészült, képzett szakemberek, múzeumpedagógusok várják a látogatókat, közöttük a legkisebb, óvodás korosztályt is. Ide sorolhatók még a vitális értékek közvetítésében meghatározó szerepet játszó kulturális tevékenységek (rekreáció), amelyeket kizárólag a megkérdezett szülők jelöltek meg szívesen végzett tevékenységként, azonban a megkérdezett csoportok mindegyike a gyermekek által kedvelt kategóriában említette a kirándulást és a sportot. Abban az esetben, ha a pedagógus mintanyújtó modellként nem biztosítja ezen értékek közvetítését, a felnövekvő gyermekek számára sem lesz fontos és alapvető a szabadidő-eltöltés kultúrája, a szellemi, fizikai (és azon belül a sportrekreáció). Napjaink felgyorsult, rohanó világában a minőségi, igényesen megélt élet megteremtése kiemelt jelentőséggel bír, a felüdülés, a felfrissülés, a jó közérzet, a jól érzés, a jól lét megteremtése kulcskérdés a jövő generációja számára.

Kutatási eredményeinkben kiemelt hangsúlyokat kapott a megkérdezettek által kedvelt kulturális tevékenységekkel, a gyermekek által preferált aktivitásokkal kapcsolatban a televízió-

zás, a számítógép- és internethasználat. A televízió, a számítógépes játékok és az internet esetében körvonalazódott azon álláspont is, miszerint egyrészt ezen tényezők egyáltalán nem közvetítenek értéket, mások szerint azonban kiemelkedő szerepük van az ismeretértékek továbbításában. Ezen eredményekkel kapcsolatos mindenképpen megjegyzendő, hogy a televízió a mai családok életében gyakran „gyermekfelügyelői” szerepet tölt be, és egy gyermek átlagban napi 1,5-3 órát ül a készülék előtt, amelynek során legtöbbször szabadságot is kap a műsorok megválasztásában. Életkori sajátosság, hogy a gyermeknek nincs kialakult értékrendje, a műsorválasztékból sem képes tudatosan választani, amit lát, az felhalmozódik benne, és hatással lesz a játékára, társas kapcsolataira, viselkedésére. Ezen megfontolásból mondhatjuk, hogy a hosszú ideig felügyelet nélkül televíziót néző gyermekre ezen tevékenység jelentős, negatív hatást gyakorol. A szülői felügyelet mellett nézett, optimális időtartamban jól megválasztott műsorok, az azt követő beszélgetések és a szülők által közvetített követendő minta és értékek segítségével hozzájárulhatnak a gyermek tudásának, ismereteinek, szókincsének bővüléséhez, személyiségének harmonikus kibontakozásához.

A digitális eszközökkel és az információs technológiával kapcsolatban kutatási eredményeinkben is leképeződött azon ellentmondásos megítélés, amely a tudományos-szakmai-közéleti diskurzusban is érzékelhető. Az infokommunikációs technikák a felhasználás módjától függően, szolgálhatnak hasznos és káros, pozitív és negatív célokat egyaránt. Ami azonban vitathatatlan, hogy a netgenerációhoz tartozó fiatalok és a gyermekek az új kommunikációs technikai eszközök fő használói. A családok többségében egyrészt a gyermekek jobban értenek a számítógéphez, az internethez, a mobiltelefonhoz, mint a szüleik, másrésztől azonban a szülők is preferálják gyermekük online „karrierjét” azzal, hogy rengeteg információt, képeket, videókat osztanak meg róluk a netre, amelynek eredményeképp a gyermekek többségének van már „digitális lábnyoma”. A digitális kulturalizáció tehát jól érzékelhetően visszafordíthatatlan és megállíthatatlan folyamat, amelyben érvényesül a gyermekek aktív újrateremtő befolyása, ezért nagyon fontos a nevelők médiakompetenciája, akik a helyes példájukkal megmutatják a digitális kultúrában rejlő értékeket és lehetőségeket a gyermekeknek, akik megtanítják őket számítógép kezelésével kapcsolatos felelős magatartásra, akik távol tartják őket az erőszakos, agresszív tartalmaktól (amelyek esetében a kisgyermek még nem tudja egyértelműen különíteni a virtuális világot a valóságtól).

A kultúraközvetítő tényezők értékközvetítő szerepével kapcsolatos kutatási eredményeink alapján összegezhető, hogy az óvoda és a család kiemelkedő szerepet játszik az erkölcsi értékek közvetítésében (69% és 75%), amely a nevelés hatásrendszere által meghatározó jelentőséggel bír a gyermeki személyiségfejlődésben. *„Az iskola [a család és az óvoda – a szerzők] az a kitüntetett hely, mely sokféle módon, részben célzottan, részben akaratlanul, mélyen bevési a felnövekvő személyiségbe egy bizonyos értékvilág alapjait.”* (Zrinszky, 2002: 34). A fenti gondolatokkal egyet értve napjainkban sem csupán a köznevelési intézményekben megy végbe a tanulási, értékközvetítési folyamat. Kétségtelen, hogy a felnőttek (a család, a pedagógusok, a pedagógusjelöltek) az általuk közvetített értékekkel a gyermekek számára kijelölik a követendő utakat és az elsajátítandó magatartásformákat és viselkedési mintázatokat is, hiszen kutatási eredményeink is alátámasztják, hogy az értékteremtés a gyermekek részéről is aktív, tevékeny folyamatot jelent. Ezért lenne fontos az óvodában is és a családban is felismerni és hangsúlyozni az erkölcsi és ismeretértékek mellett az esztétikai értékek közvetítését és formálását. A neveléelméletek jelentős része a személyiségfejlődéshez nélkülözhetetlennek tartja az esztétikummal való rendszeres találkozást és a befogadói aktivitáson túl a cselekvő, alkotó esztétikai értékű aktivitások kibontakoztatását. *„A mindennapos esztétikai tapasztalatok és a művészeti élmények mindennapossá válása teszi teljessé az esztétikai nevelést, így valósulhat meg egyetemessége.”* – írja Zrinszky László (Zrinszky, 2001: 21)

Kutatásunk során alapvető célunk a gyermekkultúra kettős természetének vizsgálata volt. Egyrészt a kulturális környezet feltérképezése, amelyben a gyermekek élnek, másrészt a gyermekek által újrateremtett, létrehozott kultúra kutatása. Részcéljaink között szerepelt, hogy megvizsgáljuk, feltárjuk és elemezzük a 3-7 éves gyermekeknek szánt kultúra közvetítőit és az általuk kirajzolódó világképet, továbbá azt, hogy maguk a gyerekek a nekik szánt kultúrán és közvetítőin át hogyan látják a világot. Eredményeink birtokában megerősítést nyert az a tény, hogy a gyermekkultúra mindig kettős, amelynek része a kulturális környezet, amelyben élnek és az a kultúra is, amelyet ők preferálnak, ők hoznak létre. Ebből kiindulva elsődleges a gyermekek által alkotott világ megértése, elfogadása, másrészt fontos a felnőttek által közvetített tartalom, amelyhez a hitelesség fogalma is szorosan kapcsolódik. Csak akkor közvetíthetünk értéket, ha azzal mi magunk is rendelkezünk, és képesek vagyunk annak átadására. A kultúraközvetítők (személyek, szervezetek, intézmények stb.) egymásra épí-

tett kooperációja, az egyetemes és nemzeti kultúra értékeinek őrzése, a gyermekek aktív, kultúraformáló szabadságának tiszteletben tartása, a vitális, erkölcsi és esztétikai, valamint az ismeretértékek kiegyensúlyozott arányait megtartó közvetítése nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy a felnövekvő gyermekek boldog, harmonikus felnőtt-közösséggé váljanak.

Az utóbbi években a kisgyermekkori elme (fej) és az emocionális fejlődés (szív) területén végzett kutatások azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekkor az emberi életút és az egyén jövője szempontjából egyaránt meghatározó jelentőségű, kulcsfontosságú időszak. Az agy fejlődéséből és az érzelmekből kiinduló kutatási trendeket a pedagógia gyakorlatával integrálva elindulhat egy tudományos párbeszéd a pedagógiai praxis és a neurológusok között, válaszokat keresve a legújabb neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire. A gyermekkori neurológia kutatási eredményeinek, az emocionális fejlődés elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának - közelmúltban felerősödött – párbeszédét kívánjuk szorgalmazni. A kutatók is azon dolgoznak, hogy - a közös gondolkodásból - újabb pedagógiai elméletek, innovációk szülessenek, megtámogatva a neurológia és a pedagógia közös tőről fakadó új tudományának fejlődését.

8.2. Az esztétikai kutatás következtetései, a fejlesztés lehetséges irányai

Rövid távú fejlesztések: A pedagógiai gyakorlat közvetlen kihívásai

Amint az a kutatási eredmények nyomán láthatóvá vált, a válaszadók eredményeinek össze-sítése az érintett csoportoknál nagyfokú egyezést mutat. Ez a személybeli közelség indokolt-tá teszi az így kirajzolódó közös vélekedések némelyikének korrekcióját, hiányainak pótlását a pedagógiai-oktatási gyakorlatban. Ezek közül talán a legjelentősebb a férfi-női problemati-ka szinte teljes figyelmen kívül hagyása az ízlésre vonatkozó kérdésnél, esetleg válaszként kaptunk a természettudomány morzsáiból előkapart valamelyik közhelyre való hivatkozást pl. genetika, hormonok, biológiai determináció stb. Ez semmit sem magyaráz meg a férfi-női különbség természetéből, abból, amit gender-problematikának nevezünk, és ami az utóbbi három évtizedben a hangsúlyt arra a felismerésre helyezte, hogy a férfi és a nő mivolt nem esszenciálisan adott, természeti, biológiai tényvalóság, hanem a kultúra és a társadalom bo-

nyolult kölcsönhatásaiban kibontakozó, szerzett, megtanult, interiorizált értékminták, szerepek, képzetek, azonosságalelemek bonyolult szövődéke. Mivel ennek elsajátítási folyamata már a korai kisgyermekkoról beindul, elengedhetetlen, hogy az érintett csoportok: óvodapedagógusok, óvodapedagógus-hallgatók, és természetesen a szülők, tudjanak ennek a gender, vagy másképpen társadalmi nemi diszciplínának az összefüggéseiről és ennek a kisgyermekkorai nevelésben játszott szerepéről. Az egyes gyermekek fejlődésének, személyisége kibontakozásának nyomon követésében, és segítésében ma már nélkülözhetetlen a társadalmi nemek eddig szerzett tudásának beépítése a pedagógiai képzésbe, illetve akár esetenként a szülők számára szervezett továbbképzésbe, találkozókba, tréningbe.

A másik tendencia a hallgatók részéről megnyilvánuló mérsékelt figyelem volt az esztétikai tapasztalat megértés-jellege iránt. Fontos, hogy az óvodapedagógus-képzés során valamilyen módon beépüljön a tananyagba a megértés egyszerű technikákon jóval túlmutató, jelentéstartó, sőt lét-konstruáló szerepe. Hiszen amit minden válaszcsoporthoz elismert, az élmény központi szerepe, az valójában csak akkor lehetséges, ha a megértés már megvalósult. Csak az hathat rám élményszerűen, amit megértettem. Ennek a felismerésnek az elmúlt fél évszázadban bőséges irodalma keletkezett, új diszciplínája, a hermeneutika óriási jelentőségre tett szert a humán tudományokon kívül már a természettudományokban is (Gadamer, Pareyson, Vattimo, Ricoeur, Marquard Deleuze, Guattari, Lyotard és mások művei). Ezért ennek adaptációja a pedagógusképzésbe a közeljövő egyik nagy kihívását jelenti majd, és a körülmények kényszerítő ereje teszi majd megkerülhetetlenné ennek minél előbbi feldolgozását és alkalmazását.

Hosszú távú fejlesztések: Új antropológiafogalom felé

A kortárs pedagógiai gyakorlat számára is alapul szolgáló új antropológiai modell lehetősége az elmúlt évtizedekben lépésenként körvonalazódott, indíttatását az ekkortájt született esztétikai elméletekből nyerte. Miután a vonatkozó metafizikai fundamentumok (igazság, érvényesség, objektivitás, haladás, stb.) elvesztették hitelüket, ezért az esztétikának a 'komoly' művészet teljesítményeire alapozott modern felfogása a huszadik század második felére is megkérdőjelezhetővé vált, bár az érintett intézmények és képviselőik ezt sokáig nem voltak hajlandók tudomásul venni. A paradigmaváltás Kuhn-féle modelljének megfelelően az új je-

lenségek, új művészi gyakorlatok (pl. performansz, intermedialitás) a hagyományos eljárásokkal értelmezhetetlenné váltak.

A megoldást az esztétikai tapasztalat rehabilitációja jelentette, melyet részben már Gadamer elvégzett az 1960-ban megjelent *Igazság és módszer* című munkájában. Az esztétikai tapasztalatot más megismerési formákkal egyenrangúként, sőt a létmegértés igazán adekvát módzataként értékelte újra (Gadamer, 1984).

Ezt követően azonban szükség volt az esztétikai tapasztalat fogalmának kiszélesítésére, amely a hagyományos, kanonizált művészeti tevékenységek körén túl terjed. Ezt a feladatot a művészet társadalmi vonatkozásait illetően a kritikai kultúrakutatás oldotta meg az 1970-es, '80-as évekre. Az esztétikai elmélet igazán vonzó új paradigmái ezután jelentek meg Richard Shusterman: *Pragmatista esztétika* (1992) vagy Nicolas Bourriaud: *Relációesztétika* (1998) című művei által. Shusterman olyan fogalmakat rehabilitál, mint az öröm elve, a szó-rakozásjelleg vagy a testiség szerepe az esztétikai tapasztalatban. Részletesen értelmezi a populáris kultúra olyan jelenségeit, mint a rap művészete, bizonyítván ezen alkotások és létrehozóik eredeti és kreatív természetét. Shusterman antropológiai jelentőségét is ez utóbbi vonatkozás erősíti, hiszen hivatkozott munkája végén javaslatot tesz egy új esztétikai elmélet, a szomaesztétika megalkotására (Shusterman, 2003: 469-504). Ebben maga is utal ennek esztétikain túlnyúló jellegére, mivel „a testet nem csupán az esztétikai érték és alkotás tárgyaként kezeli, hanem egyben olyan alapvető érzéki médiumként, amely ráirányítja figyelmünket minden egyéb esztétikai tárgyra és olyan dolgokra is, amelyeket általában nem tekintenek esztétikainak. (...) a szomaesztétika azzal fenyeget, hogy szétfeszíti az esztétikai disziplína szűk kereteit.” (Shusterman, 2003: 496)

A szomaesztétika a testtel kapcsolatos gyakorlati metodológiákat két csoportba sorolja: a test különféle reprezentációs gyakorlatai (amely a külső megjelenésre teszi a hangsúlyt: testépítés, kozmetika, piercing), valamint a test 'belső megtapasztalására' koncentráló módszerek (jóga, harcművészet, testterápia). Ezeket kettős reflexió körébe vonja: az egyik az analitikus megközelítés, amely a testi percepciók, valamint a vonatkozó társadalmi-politikai kérdések felvetését és értékelését foglalja magában (mint Bourdieu és Foucault munkái test és hatalom viszonylatában), míg a másik, a pragmatikus szomaesztétika a testre vonatkozó metodusok kritikáját is tartalmazza. Ez a komplexitás túlmutat az elméleti filozófián, és megadja

az új diszciplína antropológiai dimenzióit azáltal, hogy elveti a test exteriorizálását, elkülönítését az emberi tapasztalatot megélő aktív szellemtől (Schusterman, 2003).

A Bourriaud által kidolgozott relációesztétika egyik jellegadó vonása, hogy szintén túllép a hagyományos esztétika fogalmán: „a stílus és az aláírás eredményeként önmagába záródó tárggyal ellentétben az aktuális művészet azt bizonyítja, hogy forma csak a találkozásban alakulhat ki, a dinamikus kapcsolatban, mely egy művészi kijelentés és más művészi vagy nem művészi formációk között létrejön. (...) egyedül a párbeszéd teszi a formát termékennyé, emeli a 'találkozás' rangjára. A 'relációs' művészetelméletben az interszubjektivitás nem csupán a művészet befogadásának társadalmi keretét jelenti, a 'miliőt', a 'mezőt,' hanem a művészi módszer lényegét” (Bourriaud, 2007: 18-19).

Az ezek nyomán megújított antropológiának kétféle értelemben is van integratív jelentősége: az első az, hogy a testiséget a tudás részévé teszi, míg a másik, forma és jelentés interszubjektív képződését hangsúlyozza. Vagyis ez az antropológia az esztétikai tapasztalat alapján összekapcsolja az emberi lét fizikai dimenzióit és a személyen túli, szükségszerűen másokra utaló, kommunikatív igényű mivoltát.

Egy további, talán nem elhanyagolható következménye egy ilyesféle megközelítésnek, hogy elejét veszi annak a veszélynek, hogy a kreatív javak, a humán tudás, a nevelés módozatainak használatát egyesek kisajátítsák, mintegy irányítva, manipulálva azt. Ez a probléma szolgált korábban a fogyasztói társadalom kritikussai számára is, hangsúlyozva annak manipulált, kritikátlan voltát. Esetünkben azonban a befogadás gesztusát is kreatívnak, integratívnak és kommunikatív igényűnek tekintettük, amely ekképpen tagadva a passzív státuszt, egyben megkérdőjelezi mindenfajta hierarchia abszolutizálását is.

Ennek nyomán viszont mindennél inkább alkalmas egy új, hatékony, a kor szellemének megfelelő pedagógiai gyakorlat megalapozására.

9. Irodalom

- Armstrong, I. (2000): *The Radical Aesthetic*. Blackwell, Oxford.
- Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Vince Kiadó, Budapest.
- Bábosik Zoltán (2006): *Irányzatok és elméletek a magyar nevelésfilozófiában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bathó Edit és Fejes József Balázs (2013): *Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe*. Iskolakultúra 2013/7-8. 3-16. o.
- Best, D. (1992): *The Rationality of Feeling*. The Falmer Press, London, Washington, DC.
- Bettelheim, B. (2013): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Bourriaud, Nicolas (2007): *Relációesztétika*. Műcsarnok, Budapest.
- Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Bús Imre (2013, szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTEIGYK, Szekszárd.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Csepeli György (2010): *Veszélyesen élni? Avagy az internethasználat kockázatai*. In: Talyigás Judit (szerk., 2010): *Az internet a kockázatok és mellékhatások tekintetében*. Scolar, Budapest.
- Dudás Katalin- Hunyadi Zsuzsa (2005): *A hagyományos (színház, hangverseny, kiállítás) és a modern tömegkultúra (mozi, könnyűzenei koncert), helye és szerepe a kulturális fogyasztásban*. MMI-MTA Szociológiai Intézet, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dankó Ervinné (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. Szakmódszertani kérdések. OKKER Kiadó, Budapest.
- Daróczi Gabriella (2013): *A kisgyermekkor pre-esztétikai feszültségéről*. Debrecen.
- Daróczi G. (2013): *A kisgyermekkor pre-esztétikai feszültségéről*. Debrecen: DEEK.
- Dewey, J. (1934): *Experience and Education*. New York: Collier.
- Demeter Kinga (szerk., 2006): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Dewey, J. (1934): Experience and Education. Collier, New York.
- Dewey J. (1912): Iskola és társadalom. Lampel R. Kiadó, Budapest.
- Douglas, M. (1979): The World of Goods. Towards an Anthropology of Consumption. Basic Books, New York.
- Eliot, T. S. (2003): A kultúra meghatározása. Szent István Társulat, Budapest.
- Florida, Richard (2002): The Rise of Creative Class. Basic Books, New York.
- Florida, Richard- Tinagli, Irene (2004): Europe in the Creative Age.
- Florida, Richard (2005): The Flight of the Creative Class. Harper, New York.
- Gadamer, H-G. (1984): Igazság és módszer. Gondolat, Budapest.
- Goleman, D. (1997): Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet, Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. Műhely, 5: 177.
- Golnhofer Erzsébet, Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Gósy Mária (2005): Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária – Kovács Magdolna (2001): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. Magyar Nyelvőr 125. évfolyam 3. szám.
- Grossberg, Lawrence (1996): History, Politics and Posmodernism: Stuart Hall and Cultural studies. In. Morley, D.-Kuan-Hsing Chen (ed.): Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies. Routledge, London and New York.
- Gyarmathy Éva (2013): Problémafelvetés – társas és önálló tanulás a digitális korban, bevált gondolkodásfejlesztési módszerek. <http://www.slideshare.net/digipedkonf/gyarmathy-va-problmafelvets-trsas-s-nll-tanuls-a-digitlis-korban-bevlt-gondolkodsfejlesztsti-mdszerek>. (2015.03.01)
- Hunter, I. (1992): Aesthetics and Cultural Studies. In: GROSSBERG, NELSON, TREICHLER (eds.): Cultural Studies. Routledge, 347-367. New York.
- Hunyady György (2001, szerk.) és Diane M. Mackie és Eliot R. Smith: Szociálpszichológia. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Hunyadi Zsuzsa (2005): Kulturálódási és szabadidő-eltöltési szokások, életmódcsoporthok. MMI-MTA Szociológiai Intézet, Budapest.

- Hunyadi Zsuzsa: A kulturális fogyasztás és a szabadidő eltöltésének néhány jellemzője
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/ipar_es_gazdasagtortenet/A_magyar_varosok_kulturalis_gazgasaga/pages/006_hunyadi_zsuzsa.html (2015.03.02.)
- Jenks, C. (1996): *Childhood*. Routledge, London – New York.
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kiadó, Budapest.
- Kiss Judit (2004): A televízió hatása a kisiskolás gyerekekre. Új Pedagógiai Szemle 2004/9. sz. 17. o. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00084/2004-09-ta-Kiss-Televizio.html> (2015.03.03.)
- Kluge, N. (2003): *A gyermeklét antropológiája*. Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány, Budapest.
- Landry, Charles (2000): *The Creative City. A Toolkit for Urban Innovators*. Comedia, London.
- Lengyel Zsolt (2008): *Magyar asszociációs normák enciklopédiája I.* Budapest, Tinta Könyvek.
- Malanga, Steven (2004): *The Big City. The Curse of the Creative Class*. Cambridge.
- Maquet, J. (2003): *Az esztétikai tapasztalat*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Mause, de Lloyd (1974): *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York.
- Meier, Richard (1962): *A Communication Theory of the Urban Growth*. Mass.: MIT Press.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nathan A. Fox, Richard J. Davidson (1984): *The Psychobiology of Affective Development*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, Hillsdale.
- Németh András, Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Papert S. (1988): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. Számítástechnika-alkalmazási Vállalat, Budapest.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Postman, N. (1983): *The Disappearance of Childhood*. W. H: Allen, London.
- Prout, A. (2005): *The Future of Childhood*. Routledge – Falmer, London- New York.
- Pukánszky Béla (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Roboz Pál (1948): *A kisgyermek nevelése*. Hungária Könyvkiadó, Budapest.
- Schusterman, R (2003): *Pragmatista esztétika*. Kalligram, Pozsony.

- Szabó József (2006): *Rekreáció. Az elmélet és gyakorlat alapjai*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Szabolcs Éva (1998): *Gyermekkor-történeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban*. Magyar Pedagógia, 3.
- Szabolcs Éva (2003): *Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások*. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös Kiadó. 11., Budapest.
- Tancz Tünde (2009): *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*. Anyanyelv pedagógia 2009/2. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2015.02.28.)
- Tarbay Ede és Híves László (1990, szerk.): *Bábtörténeti kalandozások*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Tausz Katalin (2006): *A gyermeki szükségletek*. Budapest: MTA gyerekszegénység elleni program. www.gyerekesely.hu
- The Children's Society letöltve: 2011. augusztus 15. www.childrenssociety.org.uk
- Varga László (2006): *A Kisdednevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmisség pedagógiai dilemmái*. Neveléstörténet, 6: 99 – 114.
- Wessely Anna (szerk.) (2003): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Winn, M. (1990): *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zrinszky László (1992): *A nevelés vége?* Új Pedagógiai Szemle, 7-8: 47 - 55.
- Zrinszky László (2001): *Az esztétikai nevelésről*. Új Pedagógiai Szemle, 2001/12. sz. 11-21. o.
- Zrinszky László (2002): *Neveléselmélet*. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Magyar Közlöny, 2012. évi 171. szám. 28223-28231. o.

10. Mellékletek

10.1. 1. sz. melléklet: A 4-7 éves óvodás gyermekek körében végzett első strukturált interjú kérdései

- ✓ Mi a kedvenc játékod az óvodában?
- ✓ Mi a kedvenc játékod otthon?
- ✓ Mit/miket szeretsz a leginkább játszani?
- ✓ Szoktál-e társasjátékozni otthon?
- ✓ Ha igen, kivel játszol?
- ✓ Melyik a kedvenc meséd?
- ✓ Ki meséli neked?
- ✓ Van-e otthon számítógépetek?
- ✓ Szoktál-e rajta játszani? Mit?
- ✓ Mi szeretnél lenni, ha nagy leszel?

10.2. 2. sz. melléklet: A 4-7 éves óvodás gyermekek körében végzett második strukturált interjú (absztrakt fogalmak) kérdései

- ✓ Mi a boldogság?
- ✓ Mi a szeretet?
- ✓ Mi a félelem?
- ✓ Mondj néhány dolgot, amitől boldog vagy!
- ✓ Mondj olyat, amit, vagy akit szeretsz!
- ✓ Mitől, vagy kitől félsz?

10.3. 3. sz. melléklet: A szülők, pedagógusjelöltek és az óvodapedagógusok körében felvett kérdőív

I. Alapadatok

Neme: Nő Férfi (Válaszát aláhúzással jelölje!)

Életkora:..... év

A válaszadó lakóhelye: (Válaszát aláhúzással jelölje!)

- ☐ Nagyváros (100 ezer fő felett)
- ☐ Középváros (20-100 ezer fő között)
- ☐ Kisváros (5-20 ezer fő között)
- ☐ Község, nagyközség (5-20 ezer fő között)

Válaszadó minősége: (Válaszát aláhúzással jelölje!)

Óvodapedagógus Hallgató Szülő Egyéb:.....

II. Kérem, hogy azonnal, gondolkodás nélkül írja le azt az 5 szót, ami a hívó szó kapcsán az eszébe jut. (Ne gondolkodjon, nincs jó válasz, rossz válasz, vagy odaillő válasz.)

Írja le az első 5 szót, ami eszébe jut a **GYERMEK** szó hallatán!

.....

Írja le az első 5 szót, ami eszébe jut a **GYERMEKKULTÚRA** szó hallatán!

.....

III. Soroljon fel 5 olyan kulturális tevékenységet, amelyet Ön szívesen végez!

.....

IV. Soroljon fel 5 olyan kulturális tevékenységet, amely – véleménye szerint – az óvodás gyermekeket érdekli!

.....

V. Véleménye szerint napjainkban milyen értékeket továbbítanak az alábbi kultúraközvetítő közegek?

Kulturális közeg:	Közvetített érték(ek):
televíziós gyermekműsorok	
színház, bábszínház	

internet	
számítógépes gyermekjátékok	
óvoda	
saját családom	

VI. Kérem, hogy 1-4-ig terjedő skálán értékelje az alábbi állításokat, majd indokolja álláspontját!

(1=nem értek egyet, 2=részen egyetértek, 3=többségében egyetértek, 4=teljesen egyetértek)

Válaszát a megfelelő négyzetbe tett számmal jelölje!

A) Az infokommunikációs technológiák, eszközök használata kulturális tevékenység.	
Rövid indoklás:	
B) A felnőttek közvetítik, hagyományozzák át a gyermekeknek a kultúrát.	
Rövid indoklás:	
C) A gyermekek a felnőttektől nem csupán „megkapják”, hanem folyamatosan alkotják, gazdagítják, így újrateremtik a kultúra elemeit.	
Rövid indoklás:	
D) A tv és az internet kizárólag káros hatással van a gyermekek kultúraformálódására.	
Rövid indoklás:	

VII. Kérem, hogy 1-4-ig terjedő skálán értékelje az alábbi állításokat!

(1=nem értek egyet, 2=részen egyetértek, 3=többségében egyetértek, 4=teljesen egyetértek)

Válaszát a megfelelő négyzetbe tett számmal jelölje!

1. A kisgyermekkor az emberi életút legfontosabb és legkritikusabb szakasza.	
2. A gyermek agya születéskor készen van.	
3. A kisgyermek elméjének fejlődése döntően genetikailag meghatározott.	

4. Az érzelmek hatással vannak a gyermek intellektuális teljesítményére.	
5. A tanulás legintenzívebb időszaka az iskolás korra tehető.	
6. A televízió és a számítógép kifejezetten hasznos lehet a 3-4 éves gyermekek fejlődésére, ha megfelelően használják a szülők.	

VIII. Melyik tevékenység van Önre a legnagyobb esztétikai hatással?

Kérem, rangsorolja 1-től 5-ig az alábbiak szerint:

1- legnagyobb esztétikai hatással van rám

5- legcsekélyebb esztétikai hatással van rám

Rangsor	
	Film megtekintése otthon
	Film megtekintése a moziban
	Részvétel koncerten
	Képzőművészeti kiállítás látogatása
	Színházi előadás megtekintése

IX. Ön szerint az alábbiak közül melyik tényező okozza a legnagyobb ízléskülönbséget?

(Csak egy választ jelöljön meg és indokoljon röviden!)

- A nemzedékek közötti eltérés,
mert.....
...
- A társadalmi rétegek, csoportok közötti eltérés,
mert.....
- A férfiak és a nők ízlése közti különbség,
mert.....
.
- A műveltség foka közti különbség,
mert.....
.
- A társadalmak, kultúrák közti különbség,
mert.....

X. Melyiket tartja igaz kijelentésnek? (Az Önre legjellemzőbb választ húzza alá!)

- Az esztétikai tapasztalat egyre nagyobb szerepet játszik az életemben
- Az esztétikai tapasztalat egyre kisebb szerepet játszik az életemben
- Nem tartom meghatározónak az esztétikai tapasztalatot

XI. A saját életében hogyan értékeli az esztétikai élmény szerepét?

(Válaszát a megfelelő négyzetbe tett számmal jelölje!)

(1=nem értek egyet, 2=részben egyetértek, 3=többségében egyetértek, 4=teljesen egyetértek)

Az esztétikai élmény szórakoztat, kikapcsol	
Az esztétikai élmény a művelt életmód része	
Az esztétikai élmény tapasztalatot nyújt a valóságról	
Az esztétikai élmény által megélhetjük a SZÉPSÉGet	
Az esztétikai élmény által jobban megérthetem magamat és másokat	

XII. Napjainkban az olvasási kultúrát mennyiben tartja ízlésformálónak?

(Csak egy választ jelöljön meg, és indokolja ezt röviden!)

- Az olvasás ma is nélkülözhetetlen az ízlésformálásban, mert.....
- Az olvasás mellett számos más lehetőség is van, mert.....
- Az olvasás mára teljesen elveszítette ízlésformáló szerepét, mert.....

XIII. Aláhúzással jelöljön meg egyet az alábbi tevékenységek közül, amit leginkább szívesen végezne!

- Kirándulás a természetben
- Kész tárgyak vásárlása
- Kertészkedés
- Kézműves tárgyak készítése
- Társaságban lenni

XIV. Ön szerint melyik művészeti ág a legnépszerűbb ma Magyarországon és miért?

(Véleményét röviden indokolja!)

.....

.....