

Korai tehetséggondozás és az alkotóképesség fejlesztése



Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Korai tehetséggondozás és az alkotóképesség fejlesztése

Korai tehetséggondozás és az alkotóképesség fejlesztése

Szerkesztette
PAP FERENC
SZETÉY SZABOLCS
FEHÉR ÁGOTA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Nagykőrös, 2025

A kötet megjelenése a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* projekt keretében valósult meg.

Szerkesztők

PROF. DR. PAP FERENC

DR. SZETÉY SZABOLCS

DR. FEHÉR ÁGOTA

Szakmai lektor

DR. BALOGH DÁVID

Borítókép: Tanítóképzősök ballagása 1942-ből
(A Pedagógiai Kar gyűjteménye)

ISBN 978-615-6637-61-1

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2025

© Szerzők, szerkesztők, 2025

A kiadásért felelős

PROF. DR. PAP FERENC

a KRE PK dékánja

Online kiadás

Tartalom

ELŐSZÓ	7
TANULMÁNYOK.....	8
Bényei Erzsébet: Tehetséggondozás az óvodában – lehetőségek és korlátok	9
Cseke-Marosi Eszter: A tehetségsegítés lehetőségei az óvodai hagyományátadásban.	25
Cseke-Marosi Eszter: Az óvodai népművészeti nevelés személyiségformáló hatása	33
Kovács Alexandra Mária: Tehetséggondozás óvodapedagógusok vélekedése alapján	41
Szima Zsuzsa – Valentné Albert Éva: Pozitív hatások életünkben a sérült gyermek érkezése után?	66
Takácsné Szabó Melinda: A játék és a kooperáció szerepe az óvodai tehetséggondozásban és a tanulási kompetenciák fejlesztésében	79
Duró Zsuzsa: Képesség- és tehetségfejlesztés fekete-fehérben.	96
Gróz Andrea: A tehetséggondozás kihívásai Révész Géza felfogásában	113
Cseri Kinga: A művészi tapasztalatban rejlő lehetőségek.	121
Dergez-Rippl Dóra: A láthatótól a láthatatlanig	129
Szőke-Milinte Enikő: Tanulás és alkotás a digitális pedagógiában	138
Ackermanné Kelő Kamilla: A tehetséggondozás kritikus pontjai gyakorló pedagógusok gondolatai alapján.	152
KUTATÁSOK KIVONATAI.....	164
Bényei Erzsébet: Tehetséggondozás az óvodában – lehetőségek és korlátok . .	165
Cseke-Marosi Eszter: A tehetségsegítés lehetőségei az óvodai hagyományátadásban	166
Ozsváth Gábor Dániel: Identitás és népi örökség	167
Cseke-Marosi Eszter: Az óvodai népművészeti nevelés személyiségformáló hatása	168
Dergez-Rippl Dóra: Létmagyarázó művészet – a „festői magatartás” gerzsoni eszményéről	169
Takácsné Szabó Melinda: A játék és a kooperáció szerepe az óvodai tehetséggondozásban és a tanulási kompetenciák fejlesztésében	170
Duró Zsuzsa: Képesség- és tehetségfejlesztés fekete-fehérben.	171
Gróz Andrea: A tehetségvédelem 19. Századi úttörője	172

Gróz Andrea: Egy sajátos tehetségfelismerési koncepció a 20. Század elejéről	173
Gál Rebeka: Zenei készségek és tehetségek óvodáskorban.	174
Tömösvári Gáborné Stocker Noémi: Tehetséggondozás kisgyermekkorban – komplex alkotóműhely	175
Szőke-Milinte Enikő: Az alkotás mint pedagógiai alapelv a 21. században . . .	176
Somogyi Éva: Óvodás tehetségígéreték gondozása a „Világot látok” című komplex gazdagító program megvalósításával	177
Papp Kata: A tehetség kibontakozása az anamnézis tükrében	178
Szima Zsuzsa – Valentné Albert Éva. Pozitív hatások életünkben a sérült gyermek érkezése után?	179
Veréb Lilla: Hiszünk-e a tehetségekben? A környezet segítő szerepe a tehetség kibontakoztatásában	181
Veréb Lilla – Varga-Csikász Csenge: A pedagógusképzők és a pedagógusok kompetenciái – a tehetségsegítés tükrében	182
Holló Dóra: Együtt vagy külön? Tehetséges gyermekek az oktatási rendszerben	184
Holló Dóra: Sein és Sollen az alsó tagozatos tehetséggondozásban	185
A KÖTET SZERZŐI	186

ELŐSZÓ

Személyes életutunknak legfontosabb és legmeghatározóbb bölcsője a kisgyermekkorban rejlik. Az ekkor megélt tapasztalások, élmények olyan bázis jelentenek, amelyre építkezhetünk elkövetkező életszakaszainkban, így különösen lényeges, hogy a képességek kibontakoztatásához kapcsolódóan is mielőbb közvetlen támaszt nyújthassunk a felnövekvő generációknak.

A gyermekeket szakértelemmel és megértéssel is kísérő pedagógusok számára mindez kiemelt üzenetet hordoz: már a kisgyermekkor időszakában törekedjenek a kibontakozást segítő pedagógusi eszköztár hasznosítására. Jó segítőként minden gyermekhez az ő egyedi személyére hangoltan szükséges megtalálni a neki rendelt legmegfelelőbb eszközöket ahhoz, hogy a saját útját minél magasabb színvonalon járhassa.

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara református pedagógusképző intézményként ebben is segíteni törekszik hallgatóit: a *Tehetség – Hit – Identitás* konferencia keretében is lehetővé téve a szakterület elméleti és gyakorlati tapasztalatainak megosztását. Jelen kötetünkben e konferenciákhoz kapcsolódóan is összegeztünk tanulmányokat, valamint kutatások rövid kivonatait. Mivel jelentősebb számban érkeztek óvodai, illetve kisgyermekkorai tehetséggondozáshoz illeszkedő gondolatok, tehetségprogramok beszámolásai, így mindezeket keresztül ennek az érzékeny életszakasznak szerepére külön kötetet szánhattunk.

Tekintettel arra, hogy e korosztályban a művészeti tehetségek, s leginkább a kreatív alkotóképesség már kiemeltebben is megnyilvánulhat, így a kötet oldalain e témaszál tapasztalatai is teret kaphattak, pedagógiai-pszichológiai gondolkörök mellett művészetfilozófiai elemzéseket is olvashatunk. A kötet további írásai a múlt értékeire tekintve, neveléstörténeti forrásokra építve összegeznek tanulságokat az alkotásokhoz, a kreativitás gyökereihez kapcsolódóan, más publikációk pedig ezen alapokon túl a jelen és a jövő digitális eszköztárára is tekintenek azok tehetséggondozási vonatkozásaiban. Mivel a kisgyermekkorai képesség-kibontakoztatás igen fontos kísérői a pedagógusok, ezért a pedagógiai eszközök, készségek, valamint a környezet formálásában betöltött szerepük is e kötet elemzéseinek tárgyává válhatott. Mindezeket keresztül külön is kitérünk a sérültséggel is küzdő gyermeki személyiség és az ő kísérőinek élménysorára, amely rávilágít a tehetségek közösségének is sokszínű világára, általa pedig a ráhangolódó segítség elengedhetetlen szerepére és értékére a tehetséggondozásban.

Kívánjuk, hogy a lejegyzett gondolatok további tehetségsegítő munkálatok forrásává válhassanak, megerősítve a korai életszakaszok érzékeny és meghatározó szerepét a kibontakozásban, valamint bevonva az alkotások által, a művészetek eszközeivel is kifejeződő tehetséggondozási üzeneteket. Kívánjuk, hogy mindezek más életszakaszok alkotásra biztató tehetségprogramjait is gyarapíthassák.

szerkesztők

Tanulmányok

TEHETSÉGGONDOZÁS AZ ÓVODÁBAN – LEHETŐSÉGEK ÉS KORLÁTOK

Hazánkban a tehetséggondozás jelentős múltra tekint vissza. Már a reformkor művelt értelmisége is, köztük elsősorban Széchenyi felismerte, hogy a nép általános műveltségének emelésével, illetve a kiváló képességek megbecsülésével Magyarország elfoglalhatja méltó helyét az európai kultúrában.¹ Arra a kérdésre, hogy miért van szükség a tehetséggondozásra, egyszerű választ adni. „A világszerte – hazánkban is – feldúsult, elmélyült tehetségvédelmi szakirodalom félreérthetetlenül bizonyítja, hogy a társadalmak felismerték, a legértékesebb erőforrás az emberekben rejlő tehetség. A mi dolgunk ezt a sajátos többletet megtalálni és a lehetőségek határáig fejleszteni.”²

A tehetséggondozás területén elért sikeres nevelésre, oktatásra vonatkozóan elég a Nobel-díjasainkra; sportolóinkra; művészeinkre gondolunk. Vitathatatlan azonban, hogy a megváltozott, folyamatosan változó társadalmi-, gazdasági környezet mind a gyermekeket, mind a pedagógusokat napi szinten új kihívások elé állítja. Ezek a kihívások didaktikai és módszertani kérdéseket, problémákat egyaránt magukban hordoznak, melyek megoldása gyakran egy hosszabb folyamat eredményeképpen jön létre.

A hazai tehetséggondozás gyökerei

A tehetséggondozás történetét tekintve is látható ez a folyamat. A múlt század eleje a magyar tehetséggondozás sikertörténete, melyben kiemelkedő eredményeket értek el az oktatók és a tehetségek. A meglévő képességek mellett a jellem és akaratereő kiemelt szerepet kapott, mivel ezek híján a tehetség elzüllik vagy ki sem fejlődik. A múlt századi oktatás az egyéni bánásmódot tartotta megoldásnak, amely során elengedhetetlen a különbözőségük, a gyermek spontán érdeklődése figyelembevétele.³ A következő évtizedek politikai, így az oktatáspolitikai szemlélete is jelentős változásokat hozott, mely alapján az individualizáció, az egyéni bánásmód lehetősége megszűnt. Ennek hatására elmondható, hogy hazánk szemlélete követi a nemzetközi tehetséggondozási trendet, melyben az utóbbi évtizedben újból változások észlelhetők.

„Az 1985-ös oktatási törvény óta az intézményes tehetségevelés elvi lehetősége adott.”⁴ Mégis az igazán nagy mennyiségi és minőségi változás, megújulás hazánkban a 2010-es évek második felétől és a következő évtized elejétől tapasztalható.

¹ Tóth László: *A tehetséggondozás és kutatás története*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2013, 109. [Link](#)

² Füllér Gizella: Tehetséggondozás korai gyermekkorban?! *Iskolakultúra*, 1999/3, 32.

³ Gyarmathy Éva: Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon, *Neveléstudomány*, 2013/2, 92. [Link](#)

⁴ Füllér: *Tehetséggondozás korai gyermekkorban*, 32.

Jelentős változást hozott a 2006-os kormányhatározat, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, mely megalakításáról szóló dokumentum kimondta, hogy szükség van Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének létrehozására. 2008-ban sor került a Nemzeti Tehetség Program életre hívására.⁵

Hatályban lévő jogszabályi vonatkozások

Úgy vélem, hogy a tehetséggondozásra vonatkozó, hatályban lévő jogszabályi háttér áttekintése elengedhetetlen az óvodai tehetséggondozás lehetőségeinek és korlátainak vizsgálata során. Ennek relevanciája legfőképp abban áll, hogy az óvoda a köznevelési rendszernek egy szakmailag önálló nevelési intézménye, mely sajátosságai révén számos egyéni jellegzetességet mutat a közoktatás egyéb intézményeivel szemben.

Az óvodai tehetséggondozásra vonatkozóan a hatályban lévő törvények tekintetében elsőképp a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényt (továbbiakban: NKT) szükséges megtekinteni. Bár e törvény óvodákra vonatkozó 8.§ (1) – (6) része nem szabályozza a tehetséggondozás kérdéskörét, azonban a pedagógusok jogai és kötelezettségei körében elsődleges feladatként írja le azt. Az NKT 62. § (1) alapján a pedagógus különös kötelessége egyfelől a tehetségek kibontakoztatása, mely érdekében minden tőle elvárhatót meg kell tenni, figyelembe véve a gyermek egyéni képességeit, adottságait, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét. Emellett a tehetségek felismerésének segítése is megfogalmazásra kerül e szakaszban. Úgy vélem, hogy az óvodapedagógusi munkára, az óvodai tevékenységek szervezésére vonatkozóan ezt a pontot kell elsődlegesen szem előtt tartanunk. „Az óvoda a maga kiegyensúlyozott légkörével, változatos, kötetlen lehetőségeivel akarva – akaratlanul felszínre hozza a többet mutató növendék személyiségének összetevőit.”⁶ Az óvodapedagógusok kötelessége így ennek felismerésében áll, melyhez elengedhetetlen a gyermekek folyamatos és tudatos megfigyelése. Természetesen az NKT rendelkezésein túl a tehetséggondozás kérdéskörében sem hagyható figyelmen kívül az óvodákra vonatkozó rendelet.

A 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramja (továbbiakban: Alapprogram) a tehetséggondozásra látszólag nem fordít kiemelt figyelmet, mégis a rendeletet végig olvasva érezhető, hogy a tehetséggondozás áthatja azt. Már az óvodai nevelés célja is kimondja, hogy az életkori és egyéni sajátosságok, valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is) kell megvalósítani az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlesztését, a gyermeki személyiség kibontakoztatását, a hátrányok csökkentését. A rendelet a személyi feltételek alatt átfogja az óvodapedagógus kiemelkedő szerepét, személyiségének meghatározó voltát a gyermek számára, illetve az óvoda működését segítő nem pedagógus alkalmazottak összehangolt munkájának kiemelkedő szerepére vonatkozóan is meghatározza az alapelveket. Nyilvánvaló a személyi feltételek kiemelt

⁵ Tóth: *A tehetséggondozás és kutatás története*, 159.

⁶ Füllér: *Tehetséggondozás korai gyermekkorban*, 34.

szerepe a gyermekek képességeinek kibontakoztatása során, hiszen „a tehetségek akkor jelennek meg, ha a környezet erre alkalmas háttérrel kínál. Ezért is régóta evidencia, hogy az azonosítási folyamat legfontosabb tényezője a gondozás. A gyermek csak akkor képes megjeleníteni a képességeit, ha erre lehetőséget és bátorítást kap.”⁷

A tehetség fogalma

A tehetség fogalmi meghatározása nem egyszerű feladat. Nyilvánvalóan a társadalmi-gazdasági változások a tehetségek meghatározására is jelentős változással voltak.

A 20. század tehetségideálja a beilleszkedni képes kiválóságok, a tesztek által azonosítható kiemelkedő képességekkel és kreativitással jellemzett egyének. A tehetség azonban nem mérhető. Reis és Renzulli (1982) három, Sternberg (1992) két évtizeddel ezelőtt leírta, hogy a képesség tesztek nem használhatók tehetségazonosításra, mert a tehetség összetettebb rendszer, semhogy teszttel megragadható lenne.⁸

Manapság is vita folyik arról, hogy mi a tehetség pontos definíciója, melyre azonban a koronként és kultúránként változó volta miatt lehetséges, hogy egy konkrét definíció nem is adható. Az azonban elfogadott, hogy valamely emberi képességterületen megfigyelhető, az átlagos teljesítményszintet meghaladó eredmény a tehetségfogalom „magja”. Mindennek azonban tükröznie kell az adott társadalom értékeit, fontos továbbá a kézzel fogható eredménye. A fejlődés során kiemelt jelentősége van biológiai, tényezőkön túl a pedagógiai, pszichológiai és pszichoszociális tényezőknek is.⁹ Tulajdonképpen minden elméletalkotó által elfogadott, hogy a tehetség a külső és belső tényezők összjátékából alakul ki. Összességében a tehetség egy komplex viselkedésegység.¹⁰

Talán ez okozza a legnagyobb nehézséget, hiszen azt kell felismernünk, fejlődésében segítenünk, amit pontosan meghatározni sem tudunk. És bár azt tudjuk, hogy egy képességterületen megmutatkozó kiemelkedő teljesítményre kell figyelnünk, de nyilvánvaló, hogy a gyermekek fejlődési üteme eltérő, így még egy homogén korcsoportban is jelentős fejlődésbéli eltérések figyelhetők meg. Továbbá egy 20-25-30 fős óvodai csoportban, mely esetleg korosztályát tekintve sem homogén, nem lehetséges az átlagos képességszinthez viszonyítani.

Az NKT és az Alapprogram azonban nagyban segítik ezt a folyamatot a pedagógusok módszertani szabadságának biztosításával. A tevékenységek szervezése során a többszintű differenciálással való tervezés – még homogén csoportokban is – segíthet abban, hogy a tehetségeket be tudjuk azonosítani. Ezért úgy vélem, hogy a pedagógus

⁷ Gyarmathy: *Tehetség és tehetséggondozás*, 97.

⁸ Uo., 100.

⁹ Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 46. [Link](#)

¹⁰ Gyarmathy Éva: *A tehetség. Háttéré és gondozásának gyakorlata*, Budapest, ELTE Kiadó, 2007. [Link](#)

pálya által megkívánt megfelelő módszertani felkészültséggel, és a tudatos megfigyeléssel a tehetségek azonosítása, segítése nem teljesíthetetlen elvárás.

Tehetséggondozás az óvodai gyakorlatban

A tehetséget a korai életszakaszban inkább értelmezhetjük potenciálként, lehetőségként, hiszen kibontakozása igazán csak később várható. Mégis, ebben az igen érzékeny időszakban nélkülözhetetlen a megfelelő támogatás biztosítása, a világ megismerése irányában bontakozó érdeklődés felkeltése, az érzelmi biztonságélmény és a valahová, a valakihez tartozás élményének megalapozása, a gyermek számára örömteli tevékenységek biztosítása, amelyekben felszabadultságot és képességeinek megmutatkozási lehetőségét élheti át.¹¹ „A sikerélmény pedig jó motivációs erő a további gyakorlásra és a magasabb szint elérésére.”¹²

A tehetséggondozás gyakorlati megvalósulásával kapcsolatban sok eredményesen használható program, műhely, jó gyakorlat jött már létre. Egyes óvodák tehetséggondozó programjának a kitűzött és elért céljaikról megvalósulásuknak kezdeteiről, és módjáról, magáról a folyamatról online is jelentős forrásanyagot találhatunk, így betekintést nyerhetünk a különböző intézményekben bevált, jól hasznosítható gyakorlati példákba. Ezen kívül természetesen területi, regionális és országos tehetségpontok is működnek, melyekről egészen részletes információk érhetően el az online térben. Általában pontos képet kapunk az adott intézményről, a tehetséggondozás során biztosított személyi és tárgyi feltételekről, a tehetséggondozás folyamatáról, illetve megvalósulásának sikereiről, nehézségeiről is.

Legátfogóbb képet talán a [Tehetség](#) honlap szolgáltatja, melyen konkrét tehetségpontokra (Szlovákiában, Magyarországon, Romániában működőkre egyaránt) kereshetünk rá, ahol többek között az egyes tehetségpontok alkalmasságának voltáról, illetve specifikus és konkrét programjaikról is olvashatunk.

Ezek a forrásanyagok ezáltal egyfelől pozitív mintaként állhatnak előttünk, pedagógusok előtt. Legfőképp mivel a jó gyakorlatokon túl segítő cikkek is olvashatók, illetve továbbképzések, tanácsadások is a pedagógusok munkáját segíthetik e téren. Másfelől viszont nem szabad megfeledkezni arról, hogy egy adott intézményben jól működő gyakorlat egy másik intézményben, más feltételek, legfőképp más képességű gyermekek, eltérő pedagógusi attitűddel rendelkező óvodapedagógusok, továbbá eltérő pedagógiai program mellett nem biztos, hogy ugyanolyan sikereket fog magával hozni.

„A modern pedagógia alapelve szerint minden gyermeket a neki megfelelő nevelés illet meg, vagyis mindenkit az őt legeredményesebben fejlesztő nevelésben kell részesíteni.”¹³ Ennek megfelelően nyilvánvaló tehát, hogy egyes gyermekek fej-

¹¹ Fehér Ágota: A belső fény kibontakoztatásának útján – a kisgyermekkori tehetséggondozás lehetőségei, *Katolikus Pedagógia*, 2015/3–4, 54–66.

¹² Duró Zsuzsa: *Tehetségfejlesztés a családban*, Budapest, Codex Print Kiadó, 2006, 107.

¹³ Füllér: *Tehetséggondozás korai gyermekkorban*, 32.

lesztése mást kíván a pedagógus eszköztárából. A tehetséggondozás intézményen belüli, műhelyekben történő megvalósítása gyakran a személyi és a tárgyi viszonyok hiányosságai miatt látszólag korlátokba ütközik. Mint már arról szó esett, ezek a korlátok inkább személyi jellegűek – és ez alatt nem feltétlenül az óvodapedagógusok létszámbeli hiányát értem. Hiszen a tárgyi feltételeket tekintve elegendő átgondolni azt, hogy a hazai tehetséggondozás sikertörténetének a múlt század eleje tekinthető. Mindenki számára nyilvánvaló, hogy az akkori tárgyi adottságok – a kreatív, a mozgásos eszközök, a fejlesztő játékok, a képes, mondókás és mesekönyvek sokasága – a mai adottságokhoz nem mérhetőek.

Meglátásom szerint e problémakörben az első számú megoldandó feladat logisztikai jellegű, hiszen a tehetségek kibontakoztatásához inkább személyi, mintsem tárgyi feltételek megléte szükséges. Nyilvánvaló, hogy egy bizonyos mennyiségű báb, színes papír, vagy épp rendelkezésre álló infokommunikációs eszközök nagyban segítik a tehetséggondozást, azonban a sikernek nem egyedüli feltételei ezen tárgyi eszközök megléte, a pedagógusok és a pedagógiai munkát közvetlenül segítők szerepe ennél sokkal kiemelkedőbb. Nyilvánvalóan ezeket támasztják alá az NKT-ban és az Alapprogramban megfogalmazottak is.

Mindezekhez, és így a sikeres tehetséggondozás megvalósulásához az egyik legfontosabb kérdés az, hogy ki vezesse a tehetségműhelyt/műhelyeket. Vannak-e olyan pedagógusok az intézményben, akik megfelelő képzést és szaktudást éreznek magukban ahhoz, hogy az intézményen belül tehetségműhelyt vezessenek, és ha igen, mely időpont a legalkalmasabb erre a gyermekek, illetve az intézmény működésének szempontjából? Esetleg minden óvónő a saját csoportjában bontogassa a tehetséges gyermekek képességeit? Hiszen ma már evidenciának számít, hogy az óvodában a leggazdagabb egyéni tehetséggondozást, fejlesztést maga a játéktevékenység biztosítja, amennyiben biztosított hozzá az elegendő hely, idő és élmény.¹⁴

Ezekre a kérdésekre nyilvánvalóan nem lehet egy egységes, mindenkor és mindenkire használható, egyetemes jó választ adni, azonban néhány irányelv átgondolása, adott intézmény specifikumaihoz való igazítása nagyban segítheti a sikeres gyakorlati munka megvalósulását. Fontosnak tartom azonban, hogy a kérdések megválaszolása évről-évre, újra és újra szükséges az év közben összegyűlt tapasztalatokkal kiegészítve. Amennyiben kellő önkritikával reflektálunk pedagógiai munkánkra, kitűzött céljainkra, a megvalósulás során akadályba ütközött tevékenységekre és a sikerekre, valamint ezeknek megfelelően alakítjuk a következő negyedéves, féléves, illetve éves tevékenységeinket, úgy a gyermekek valóban a nekik legjobb fejlesztésben részesülhetnek. Természetesen ez a műhelymunkákra éppúgy vonatkozik, mint a mindennapos, csoporton belüli foglalkozásokra. Úgy vélem, fontos tisztában lenni azzal is, hogy „a középszer uralma alatt a tehetségesek ellátása tiltottá vagy adminisztratívává válik, és kevésbé jut támogatás a valódi tehetségnek”.¹⁵ Így tehát

¹⁴ Nagy Jenőné: *Tehetségígéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata. Módszertani könyv óvodapedagógusoknak*, Szolnok, 2012.

¹⁵ Gyarmathy: *Tehetség és tehetséggondozás*.

fokozottan figyelniünk kell arra, hogy a tehetséggondozás ne csak a dokumentációk szintjén valósuljon meg, hanem a gyermekek valóban részesülhessenek a számukra legjobb fejlesztésben.

Fontos szem előtt tartani, illetve megfontolni azokat a szakmai ajánlásokat, melyek szerint óvodákban a direkt műhelymunkákat az iskoláskort megelőző évnél hamarabb nem ajánlatos elkezdeni. A tehetséggondozás minden gyermek tekintetében kiterjed a teljes óvodáskorra, továbbá a tehetségigéreték gondozását felvállaló óvodák elfogadták azt az elvet is, hogy nem csupán a gyermekek hátrányaira fókuszálva, hanem a legjobb adottságokat és képességeket megkeresve, kibontakoztatva fejlesztik őket.¹⁶

A legeredményesebb fejlődés–fejlesztés útja az érzelmi nevelésen, a játékos kreativitáson és a szociális szituációkon, tevékenységeken keresztül vezet. A játékoság és az életkori sajátosságok együttes figyelembe vétele elengedhetetlen, hiszen a korai, direkt módon történő tanítás megterhelő lehet a tehetségigéretes gyermekek számára is, melynek következtében a gyermek szorongással teli, frusztrált, akár hisztérikus reakciókat mutathat, vagy kimerültségtől szenvedővé válhat.¹⁷

Tehetségterületek az óvodai tevékenységek szerint

Úgy vélem, hogy a csoporton belüli pedagógiai tervező munkánk során az óvodai tevékenységterületeket alapul véve tudjuk a leghatékonyabban segíteni a gyermekeket kiemelkedő képességeik, tehetségcsíráik megmutatkozásában. Mivel a mindennapos tervező munkánkat is az óvodai élet tevékenységei köré csoportosítva építjük fel, így kézenfekvő a már ismert és alkalmazott tervezési módszert használnunk. Így a tehetségazonosításhoz nem kell új módszerekkel kísérleteznünk, ezért több időnk és energiánk marad a legfontosabb dolgokra: a gyermekekre és megfigyelésükre.

Az óvodai tevékenységek tradíciójának figyelembevételével a gardneri nyolc tehetségterülethez, képességterülethez hozzárendelhetünk olyan óvodai tevékenységeket, melyek jól fejlesztik a gyermek egy-egy speciális tehetségterületét.¹⁸

1. táblázat

Tehetségterületek – képességterületek	Óvodai műhelyfajták a speciális tehetségigéreték gondozásához
1. Nyelvi tehetségterület	Meseműhelyek, anyanyelvi játékok műhelye, nemzetiségi nyelvi műhelyek
2. Zenei tehetségterület	Énekes, ritmusos, hangszeres, zenei képességfejlesztő műhelyek
3. Térbeli – vizuális tehetségterület	Képalkotással, plasztikai munkával, kézimunkákkal foglalkozó, terek komponálásával foglalkozó műhelyek (népi kismesterségek, barkácsolás stb.)

¹⁶ Nagy: *Tehetségigéreték gondozásának elmélete és gyakorlata*.

¹⁷ Füllér: *Tehetséggondozás korai gyermekkorban*.

¹⁸ Nagy: *Tehetségigéreték gondozásának elmélete és gyakorlata*, 40–41.

Tehetségterületek – képességterületek	Óvodai műhelyfajták a speciális tehetségígéretek gondozásához
4. Testi – kinezetikus tehetségterület	Sport és egyéb mozgásos tevékenységműhelyek, népi játékok, dalos játékok, táncázás – táncos lehetőségek
5. Logikai tehetségterület	Logikai játékműhelyek, kreatív műhelyek
6. Természeti tehetségterület	Környezetünk felfedezésének műhelyei (természeti környezetre értve)
7. Interperszonális képességek fejlesztése	E két terület szervesen beépül az összes óvodai tevékenységbe, mivel csak cselekvések során, a tevékenységekbe ágyazva fejleszthetők. A fenti tehetségműhelyek nélkülözhetetlen elemei a társas, szociális kapcsolatok, és az önfejlesztő, önértékelő, önmegismerő képességek fejlesztése. Ugyanakkor a gyakorlat igazolja, hogy ezek az óvodás gyermekeknek általában gyenge pontjai, de tudni kell, hogy ebben a korban fejleszthetők a legjobban.
8. Intraperszonális képességek fejlesztése	

Mint látható, e tevékenységek az óvodai mindennapokat is szervesen átszövik, így tehát minden gyermek részesülhet a tehetséggondozásban. Úgy vélem, hogy ennek tudatában fontos a pedagógusok szerepvállalása a tehetségek kísérésében a mindennapok során. A gyermekek megfigyelésére már kiscsoportos koruktól lehetőség nyílik, s e megfigyelések a tehetségműhelyekbe való bevalogatást, majd annak hatékony megvalósítását is nagyban segítik.

Gyakorlati ötletek a tehetséggondozás csoporton belüli megvalósításához tehetségterületekre bontva

Az óvodai tehetséggondozás gyakorlati megvalósításához értékes segítséget nyújt Nagy Jenőné programja, melynek felépítése Gardner modelljét követve komplex személyiségfejlesztést biztosít.

1. Nyelvi tehetségterület

A nyelvi terület fejlesztésével kapcsolatban elsőként a mesék – népmesék, mondókák adta lehetőségek jutnak eszünkbe: a népmesék feldolgozása, dramatizálása minden óvodában általános gyakorlatnak számít. Azonban amennyiben a tehetséggondozás a cél egy adott gyermekcsoportban, még tudatosabban át kell gondolni, hogy a mese feldolgozása és/vagy dramatizálása során mely gyermeknek milyen szerepet szánunk. Természetesen a nyelvi tehetségterületen jeleskedő gyermek saját szavaival, narrátori szerepben elmesélheti a már sokszor hallott mesét.

A meséken, mondókákon túl az e területen tehetséges gyermekek fejlesztése szóvonatos, asszociációs játékokkal, képekről való beszélgetésekkel egyaránt jól megvalósítható. Érdemes kiemelt hangsúlyt fektetni a nyelvi játékokra azért is, hiszen az érzelmek kifejezését, megértését szolgálják, így az érzelmek formálásának, az érzelmi egyensúly támogatásának hatékony segítőiként is tekinthetünk rájuk.

2. Zenei tehetségterület

A népi játékok gazdag tárháza minden korcsoport számára széleskörű lehetőségeket kínál. Nyilván a hangszerek megszólaltatása is e terület szerves része. Gyakorlati szinten az óvodák nem rendelkeznek gazdag hangszertárral, azonban úgy vélem, hogy a 3–6 éves tehetségígéretes gyermekek fejlesztéséhez ez még nem okoz hátrányt, hiszen ebben a korban elsősorban a hangunkkal fontos megtanulni bánni. Ezen a téren kimagasló képességű gyermekek ritmusjátékokkal, énekes játékokkal fejleszthetők a leghatékonyabban: egy-egy éneket felismernek-e annak eldúdolt részletéből, tudják-e folytatni a megkezdett, esetleg csak dúdolt dalt. Esetükben a hangképzés pontossága is kiemelt figyelmet érdemel.

Népmese dramatizálása során a zenei tehetségterületen jeleskedő gyermeket érdemes lehet buzdítani arra, hogy az adott meséhez kapcsolódó énekekkel színesítse a mese előadását annak egy adott részébe bekapcsolódva.

3. Térbeli – vizuális tehetségterület

A vizuális fejlesztésnek túl kell lépnie a szabad és a spontán rajzoláson. Kiemelten fontosnak tartom, hogy a vizuális tevékenységek során a gyermekek kezébe megfelelő eszközök (vastag, kihegyezett ceruza, életkornak megfelelő ecset...) kerüljenek, hiszen ez elengedhetetlen a fejlesztés elősegítéséhez. A fejlesztési lehetőségek gazdagítása érdekében fontos, hogy a gyermekek különböző anyagokkal találkozzanak, azok tulajdonságait megismerhessék, így kerüljön sor textilek feldolgozására (terítő, kisbatyu, illatszák készítése), lehetőség szerint agyagozásra vagy só-liszt gyurma figurák készítésére, termékek felhasználására.

Népmese feldolgozása kapcsán a vizuális tehetségterületen jeleskedő gyermekek elkészíthetik a mese háttérét (akár egy nagy textillepedőre) festéssel, különböző agyak felragasztásával, varrással.

4. Testi – kinezetikus tehetségterület

E tehetségterület gondozásához kapcsolódóan elsődlegesen a nagymozgások fejlesztésére szükséges tekintenünk, csak ezek után haladhatunk a finommozgások felé, teljes ideg-izom koordinációt szolgáló mozgásformák gyakorlásával. Fontos, hogy a gyermek a szabad és irányított gyakorlatok végzése kapcsán egyaránt a lehető legtöbbet mozgoghasson a szabadban, friss levegőn. A kondicionális képességek, azaz az alaperő, gyorsasági erő, állóképesség mint alapfeltételek egyéni ütemű fejlesztése aktív pihenők beiktatásával segíti a mozgáskoordináció, fizikai képességek, akarat tulajdonságok, érzelmi erők fejlődését is.

Mese dramatizálása során a testi tehetségterületen bontakozó gyermekek a mese megfelelő részénél (esetleg a zenei tehetségterületen megmutatkozó gyermekek éneke alatt) bemutathatnak egy táncos-mozgásos előadást, melynek mozgássorát fantáziájuknak megfelelően akár ők is kitalálhatják.

5. Logikai tehetségterület

A logikai-matematikai terület fejlesztése nem elterjedt, pedig sok lehetőséget nyújt. A mennyiségi viszonyok összehasonlítása, szétválogatása, sorba rendezése, tulajdonságok csoportosítása, űrmennyiségek, egész–fél és további részek viszonya, szimmetrikusság, oldaliság, kiterjedések, távolság, párosítás területein a gyermeki érdeklődés függvényeként.

Népmese feldolgozása során a matematikai tehetségterületen megmutatkozó gyermekekkel sorba lehet venni „mi lenne, ha...” jellegű kérdéseket, ok-okozati összefüggéseket. A dramatizáláshoz készült kellékeket lemérhetik, összehasonlíthatják, a pedagógus iránymutatásának megfelelően felállíthatják a megfelelő helyen (pl. legkisebb fa előrébb, legnagyobb hátrébb kerüljön).

6. Természeti tehetségterület

Főképp környezetünk növény- és állatvilágára koncentrálna értendő e terület rejtelmének feltárása a gyermekek kutató, kereső, befogadó, problémaérzékeny beállítódásának segítségével. Fontos a gyermeki kíváncsiság kielégítése, különböző irányokba fordítása reális és élményszerű tapasztaltatás útján, így tehát megfigyeléssel, vizsgálatokkal, mérésekkel, kísérletekkel, gyűjtésekkel. Fontos a hálózatszerű gondolkodás alakítása, mely által a gyermekek is rácsodálkozhatnak, ahogyan minden összefügg a környezetben.

Népmese feldolgozásakor az e területen tehetséget mutató gyermekeket meg lehet bízni azzal, hogy egy-egy, a mesében szereplő állatról minél több információt gyűjtsenek (természetesen pedagógusaik, szüleik segítségével), a dramatizálás során pedig az adott állat bőrébe is bújhatnak.¹⁹

7-8. Interperszonális és intraperszonális képességek fejlesztése

A tehetségek kisgyermekkorai kibontakozása csak akkor valósulhat meg igazán, ha a gyermekek érzelmi és társas fejlődése is megfelelő alapokra épül. Hiszen nem a képességek fejlesztésének kell első helyen állnia a korai tehetséggondozásban, hanem a megfelelő teherbíró képességek megerősítésének, amely a legfontosabb gyökerét jelenti a növekedésnek is. E területek fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek a későbbiekben saját készségeiket eredményesen kibontakoztassák, ehhez pedig önmegismerővé, önelemzővé, önfejlesztővé és önerősítővé válhassanak. Kiemelten fontos területek ezek, hiszen sok tehetség megmutatkozását érzelmi és társas készségeik sérülékenysége nehezíti, így ezek támogatása nélkül nem is tekinthetjük teljesnek a tehetséggondozó programokat.

A mese csoport szintű dramatizálása kiváló lehetőséget nyújt e területek fejlesztésére, amennyiben az eljátszott, és ezáltal megélt érzelmek tudatosításra, feldolgozásra kerülnek.²⁰

¹⁹ Füllér: *Tehetséggondozás korai gyermekkorban.*

²⁰ Nagy: *Tehetségigérek gondozásának elmélete és gyakorlata*, 40–43.

A tehetségígéretetek felfedezése

Bloom több tehetséges ember életútját elemezve megállapította, hogy „minden átlagos képességű, még az extrém magas képességű egyénnek is szüksége van a környezet támogatására, azaz olyan mentorokra – szülőre, nevelőre –, akik optimális erőfeszítésre készítetik őket a számukra megfelelő motivációs eszközök alkalmazásával.”²¹ Nyilvánvalóan „egyszerű” dolgunk van a tehetséges gyermekek fejlesztése során, ha már körvonalazódott bennünk, hogy az adott gyermek mely területen mutatkozik kimagaslónak. Természetesen ez egy hosszabb folyamat eredménye lesz, melyben mi épp úgy kísérletezünk – a pedagógiai módszereinkkel, a változatos lehetőségek biztosításával –, mint ahogyan azt a gyermekek teszik a világ felfedezése során.

Ebben a folyamatban legnagyobb segítségünkre a *játék* lehet, mely az Alapprogramban is hangsúlyozottan jelenik meg. A mindennapok során tapasztaljuk, hogy a szülők olykor csalódottan kérdezik, hogy miért „csak játszik” a gyermek az óvodában, miért „nem tanul” semmit. Sajnos ez olykor olyan mértékű nyomást helyez egyes pedagógusokra, hogy akaratlanul is háttérbe szorítják a spontán, illetve az irányított játékot is a tervezett tevékenységekkel szemben.

A szabad játék háttérbe szorulásának másik okát a „tervezhetőség”, így a csoportnaplóban való megjelenésének problémájában látom. A tevékenységek tervezése sok pedagógus számára nehézséget, jelentős időt igénybe vevő munkát igényel. Fontosnak tartom, hogy lássuk azt, hogy ez nem feltétlenül a pedagógiai tevékenység tudatosságának hiányát mutatja. Hiszen a csoportnaplók kötött formaiságának való megfelelési kényszer is okozhatja ezt a zavart. Előfordulhat például, hogy egy-egy projekt, témahét kapcsán bizonyos tevékenységi formák hangsúlyosabb szerepet kapnak, a csoportnaplóban, a tervezésükre azonban fizikailag ugyanannyi hely áll rendelkezésre, mint a többi területre. Illetve a szabad játéktevékenységet tervezni sem tudjuk előre, hiszen azzal éppen a spontaneitását vennénk el. Amint a szabad játékot elkezdjük tervezni, onnantól már irányított játékról beszélünk, a két játéktevékenység között pedig jelentős különbségek vannak. Azonban úgy vélem, mindkettőnek van helye a naplókban.

Ehhez azonban elengedhetetlen az egyes életszakaszok fejlődéslélektani sajátosságainak pontos ismerete, ezáltal a várható, adott életkorra jellemző játéktevékenységek, játéktípusok is. De ezen kívül ismerni kell az adott gyermekcsoportot is, fel kell ismerni a gyermekek *játékmotivációit*, illetve az *életkori és egyéni igényeiket* is. Összességében érteni kell a *játszás folyamatát és mozgatórugóit*.²² A játéktevékenység kiváló keretet biztosít a gyermekek megfigyeléséhez. A megfelelő tér, idő, és eszközök biztosítása mellett lehetséges, hogy egyes gyermekek esetén olyan képességtérületen mutatkoznak meg a tehetségígéret jelei, melyekre előzetes feltevéseink során nem számítottunk. Természetesen ilyen esetben érdemes irányított játéktevékenységbe bevonni a gyermeket, mely során további célzott megfigyeléseket végezhetünk.

²¹ Füllér: *Tehettséggondozás korai gyermekkorban*, 32.

²² Golyán Szilvia – Szarka Júlia: *Óvodai tevékenységi formák (foglalkozások) tervezete*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, 2015.

A tehetségigéreték azonosítása igen lényeges az óvodai tehetséggondozás folyamatában. Legmegfelelőbben akkor járunk el, ha szempontrendszer(ek) alkalmazását a gyermekek reakcióinak körültekintő megfigyelése kíséri. A tehetségazonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere a „Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor”, mely a TÁMOP 3.4.4/B/08/1-2009-0014 pályázatban kifejlesztett pedagógiai tehetségszűrő eszköz. A mérőeszköz egy speciális tevékenységlista, melyben felsorolt tevékenységek tehetséges személyiségjegyekre utalnak. Két fő kategória mentén építkeznek:

- kognitív tényezők közé tartoznak a képességekre és a kreativitásra vonatkozó állítások,
- affektív tényezőkön belül pedig a motivációs, érdeklődési és akarati személyiségjellemzők találhatók.²³

Úgy vélem, hogy ez a megfigyelési szempontsor részben vagy egészben akár a féléves/éves gyermekjellemzésbe is beépíthető, ezzel segítve a pedagógiai munka gyermekek megfigyelésére, a fejlődés nyomon követésére vonatkozó oldalát is. A tehetségigéreték azonosítási folyamatának minél objektívebb megvalósulása érdekében érdemes lehet e szempontsort az adott gyermekre vonatkozóan a pedagógusoknak és a gyermeket ismerő, nevelő munkát segítőknek külön is kitöltenie, majd a kapott eredményeket megbeszélve, átgondolva, azok függvényében meghatározni a fejlettség szintet, illetve a további fejlesztések és a tehetséggondozás irányát.

Az egyes gyermekek, valamint az adott csoport fejlődési szintjének, érdeklődési körének, tehetségsíráinak azonosítása és pontos ismerete elengedhetetlen az óvodai élet további tervezéséhez akár hétköznapi tevékenységek kapcsán, akár egy-egy ünnephez készülve (karácsonyi, anyák napi és a ballagási műsorok). Ez utóbbiak jelentőségét kiemelten fontosnak tartom, hiszen sajátos megmérettetést jelent a gyermekek számára, amelynek keretében szintén kifejezhetik képességeiket. Nyilván tapasztaltunk már e körben olyan műsorokat, melyekben a gyermekek mereven elszavaltak néhány verset, esetleg láthatóan követve a megtanult instrukciókat, pontosan a begyakoroltaknak megfelelően „eljátszottak” egy-egy népi játékot. Szerencsésebb esetben láthattunk olyan előadásokat is, melyben a gyermekek önfeledten, mosolygva, látható kötöttségektől mentesen, spontán módon adták elő az adott műsort. Úgy vélem, hogy a két műsor tervezése között a különbség egészen csekély, a végeredmény mégis jelentős, és a gyermekek tapasztalásai is különbözőek ezekben.

Amennyiben a pedagógus bátran épít a csoport fejlődési szintjére, a gyermekek érdeklődési körére, illetve a tervezési folyamatba a már leírtaknak megfelelően bevonja a gyermekeket is, könnyűszerrel létrejöhet egy olyan műsor, melyben a gyermekek bátran, önfeledten meg mernek nyilvánulni. Évzáró műsorként miért ne lehetne a merev ballagási formák helyett a gyermekek által leginkább kedvelt mondókákat, énekes játékokat egymás után – esetleg egy –, a gyermekek által kitalált mese köré építve eljátszani? Úgy vélem, hogy az előzőekben vázolt gyakorlati ötletekre támaszkodva

²³ Dávid Mária – Hatvani Andrea – Héjja-Nagy Katalin: *Tehetségazonosítás a pedagógiában*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014, 13. [Link](#)

valóban olyan műsort lehet felépíteni, melyben minden gyermek örömmel vesz részt. Természetesen ehhez szükség van arra, hogy a gyermekek számára se legyen ez a helyzet merőben új, tehát hogy korábbi legyen tapasztalatuk ilyenfajta közös tevékenységről. Nyilván ez a típusú „műsor” magában hordozza azt a „veszélyt”, hogy nem jut minden gyermek számára ugyanannyi vers vagy szövegrész. Azonban tapasztalatom szerint még a zárkózottabb gyermekek is szívesen részt vesznek az általuk tervezett közös mesében, játékban. És azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a szülők is tapasztalhatják, hogy mi történik akkor, amikor a gyermek „csak” játszik.

A gyermekek részéről örömmel bemutatott műsorok további lehetőségeket rejtenek magukban. Fontosnak tartom, hogy később, a csoportot, a pedagógiai megfontolásokat tekintve szülői értekezletek, adott gyermek fejlődését tekintve pedig fogadó órák kereteiben a szülőkkel személyesen is meg tudjuk beszélni a bemutatott előadást. Amennyiben már a műsor tervezési folyamatától figyelemmel kísértük a gyermekek reakcióit, akkor egy komplex képet tudunk a szülőkkel ismertetni, akik számára olykor meglepetésként hatnak gyermekeiknek a műsorhoz adott ötletei, megnyilvánulásai. Azonban a későbbiekben, akár már az iskolai tanulás során ezeknek az információknak a birtokában nagyban segíthetik gyermekeiket tanulási folyamataikban, tehetségük kibontakoztatásában, hiszen erre ott lesz igazán nagy szükség. Az pedig mindenki számára nyilvánvaló, hogy nagy előnnyel indul a tehetséggondozás, a képességek magasabb szintű kibontakoztatása során az a gyermek, aki mellett már az első lépések megtételétől ott a szülő.

Az óvodai tehetséggondozás kulcsszereplői – a gyermek és a pedagógus

Mint ahogyan azt a NAT-ban és az Alapprogramban is láttuk, a tehetséggondozás során kiemelt szerepe van a gyermeket kísérő nevelőknek.

A családon belül a szülő, az intézményes keretekben a nevelő a lelke, a fő mozgatóereje a tanulási folyamatnak. Az intézményi–óvodai nevelés feladata felfedezni, felszabadítani és ösztönözni a gyermek belső lehetőségeit, hogy az ígéretes gyermek azzá váljék, amire képes.²⁴

A pedagógus és a szülők mintaadó szerepe alapvető, a gyermekek a tőlünk láttakat követik. A komplex személyiségfejlődéshez nagyban hozzájárulnak az így elsajátított viselkedésminták és reakciók, melyek köréből kiemelten tekinthetünk az énképet, az önbizalmat támogató megerősítésekre. A személyiségfejlődési folyamatban a tehetség kibontakoztatásának szempontjából különösen fontos az énkép összetevőinek alakulása: a magasabb önbizalommal rendelkező személyek jobban hisznek sikereikben, ezért olyan feladatok elvégzését is elvállalják, melyek az aktuális fejlődési szintjükhez képest magasabbak. A feladat elvégzésének sikeressége kedvezően hat a további éntelődésre, önbizalmat és motivációt erősít, újabb fejlődési szint elérését segítő nehezebb feladatok elvégzésének lehetőségét biztosítja. Esetleges

²⁴ Füllér: *Tehetséggondozás korai gyermekkorban*, 33.

kudarca a magasabb önbecsülésű ember számára kevésbé jelent megterhelést, hisz könnyebben veszi az akadályokat.²⁵

Ezt a fejlődésmenetet egy felfelé haladó spirállal lehetne legjobban szemléltetni: a pozitív énkép egyre nehezebb vállalásokat erősít. Azonban az óvodások esetében különösképp tisztában kell lennünk ennek pozitív hatásain túl a veszélyeivel is. „A tehetséges gyermekre leselkedő veszély igen nagy, hiszen kognitív érettségük csábít a korai tanításra”²⁶, miközben nem feledkezhetünk el a játék kiemelt szerepéről: a játékhoz biztosított tér, idő és a változatos eszközök kiváló lehetőséget adnak a gyermekeknek tehetségük megmutatkozására. „Eredményességükhöz nélkülözhetetlen, hogy ne csak tárgyi tudásban kapjanak magas szintű képzést, hanem saját személyiségük fejlesztése is megvalósulhasson, érzelmi és társas készségeik gazdagodhassanak, így lélekben gyarapodva, személyes érzékeny figyelmükkel kísérhessék a gyermekek útját.”²⁷ Felmerülhet a kérdés, hogy honnan ered ez az önbizalom, a magasabb önbecsülés, mely a fejlődést nagyban segíti. A válasz Erikson elméletében rejlik: a magunkban és a másokban való bizalom összefonódik, egyúttal mindezek közvetlen gyökerezését jelentik a hit és a remény megélésének is.

A bizalom élménye mint a személyiségfejlődés alapja

Erikson elmélete a személyiségfejlődésről kiemelten tekint a felnövekedés alapjaiban legmeghatározóbb élményre: a bizalom szerepére. Az alapvető bizalom az orális – érzékszervi korszak folyamán alakul ki. Az ébren töltött órák növekedésével a csecsemő egyre jobban megismeri az őt közvetlenül körülvevő környezetet. Az egyre inkább megismert ismétlődő tapasztalatok ismerőssége egyfajta jó érzéssel társul. Nem csak a kényelmet nyújtó szituációk, hanem az azokhoz kapcsolódó személyek megismerése is e folyamat része.²⁸

Az anyai gondoskodás szerepe életünk első időszakában különös jelentőséggel bír: a csecsemő számára kiemelten fontos, hogy édesanyja és társas környezete hajlandóságot mutassanak táplálására, s közben figyelemmel legyenek az ő jelzéseire, igényeire. Ebben az interakcióban az anyának a gyermekében ki kell alakítania azt a meggyőződést, hogy ő (az anya) képes a csecsemő szükségleteit kielégíteni, így legközelebb is jelezhet, mert lesz, aki akkor is figyelni fog rá és az igényei szerint kapcsolódik. Mindezen túl az interakció révén a gyermek viselkedésével fontos, hogy a felnőttekben felkeltse a gondoskodási vágyat, vagyis mindkét fél kölcsönösen hat a másikra. Ha ez megvalósul, az anya személye a megbízhatóság és a remény érzését hívja elő gyermekében: remélheti, hogy a jövőben is követni fogja édesanyja a jelzéseit. A remény

²⁵ Inánts-Pap Judit – Orosz Róbert – Pék Győző – Nagy Tamás: *Tehetség és személyiségfejlesztés*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010, 62. [Link](#)

²⁶ Füllér: *Tehetséggondozás korai gyermekkorban*, 35.

²⁷ Pap Ferenc – Fehér Ágota: Pedagógushallgatók a tehetséggondozás szolgálatában a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán, *Katedra – a szlovákiai magyar szülők és pedagógusok lapja*, XXVIII. évf., 2021/6, 23–24.

²⁸ Hall, Calvin S. – Lindzey, Gardner: *A fejlődés pszichoszociális elmélete*, Kézirat, é.n., 154.

az ösztönös biztonság érzésének kialakulásához elengedhetetlen, míg hiánya az elhanyagoltság és a bizalmatlanság érzését alapozza meg.²⁹ „Azt mondhatjuk, hogy a csecsemő reménye a felnőtt hit egyik alappillére, amely a történelem folyamán mindig a szervezett vallásokban vélte felfedezni a maga intézményes biztosítékait.”³⁰

2. táblázat

Pszichoszociális válságok		A jelentős kapcsolatok tengelye
Bizalom vagy bizalmatlanság	REMÉNY	Anya személye
Autonómia vagy szegény, kétely	AKARAT	Szülői személyek
Kezdeményezés vagy büntudat	SZÁNDÉK	Család
Iparkodás vagy alacsonyabbrendűségi érzés	KOMPETENCIA	Szomszédság, iskola
Identitás és elszakadás vagy identitáskonfúzió	HŰSEG	Kortárs csoportok és idegenek csoportjai, vezetői modellek
Intimitás és szolidaritás vagy izoláció	SZERETET	Társak a barátságban, versengésben és együttműködésben
Generativitás vagy stagnálás	GONDOSKODÁS	Munkamegosztás és közös háztartás
Integritás vagy kétségbeesés	BÖLCSESSÉG	„Emberiség” „Saját fajtam”

Összességében tehát a legelső pszichoszociális erő a remény, mely elengedhetetlen a csecsemő számára a további fejlődési kríziseken való sikeres továbbhaladásához, illetve a reményből fakadó bizalom a későbbiekben képességeinek kibontakoztatása során is elengedhetetlen.³¹

A gyermekeken túl azonban nekünk, pedagógusoknak is kulcsfontosságú az önmagunkba és a másokba vetett hitünk, bizalmunk. Úgy vélem, hogy a tehetséggondozás ezen élményekkel együtt teljesebbé válhat az óvodai csoportokban. Gyakran tapasztalom, hogy pedagógus kollégáim a fejlődési lemaradással küzdő gyermekeken túl tehetségígéretekkel „nem találunk” csoportjaikban. Ennek oka összetett problémaegyüttes lehet. Egyfelől a tehetség nem feltétlenül pontosan definiált fogalom, ellenben a különböző fejlettségi területen mutatott elmaradásokkal. Ezen túl az elmaradásokkal kapcsolatos fejlesztési lehetőségek is jobban ismertek, fejlesztésbeli célkitűzése is kézzelfoghatóbb, mint a tehetségígéretekhez kapcsolódó cél pontosítása. „A szociokulturális hátrány, a tanulási, viselkedési, érzékszervi, mozgásszervi zavarok és még számos hátrány gyakran megfelelő figyelmet kap, de ugyanennek az egyénnek a tehetséges oldala nem.”³² Továbbá a fentebb már említett logisztikai – ki,

²⁹ Erikson, Erik H.: Az emberi életciklus, in Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlesztéslélektani olvasókönyv*, Budapest, Tertia Kiadó, 1997, 32–33.

³⁰ Erikson: *Az emberi életciklus*.

³¹ Pap Ferenc – Fehér Ágota – Lehoczky Mária Magdolna: Tehetség és lelki támasz – a kötődés szerepe a tehetséggondozás folyamatában, in Bíró Violetta (szerk.): *Befogadó óvoda, befogadó iskola*, Baja, Eötvös József Főiskola, 2020, 97–114. [Link](#)

³² Két út van előttem, melyik a harmadik? Gyarmathy Éva hozzászólása Nahalka István vitacikkéhez, *Tani-tani*, 2014. október. [Link](#)

mikor, hol, hogyan, mivel – kérdések megoldása sem egyszerű feladat az intézmények számára. Azonban mégis úgy vélem, hogy a tehetségigéretetek azonosítása az óvodai csoportban kezdődik, ahol a tehetségigéreteteket épp úgy észre kell vennünk, mint a fejlődésbeli elmaradásokat.

Éppen ezért lenne fontos, hogy minden pedagógus rendelkezzen elegendő önbi-zalommal az elmaradásokon túl a tehetségigéretetek észrevételéhez, majd kíséréséhez is. Természetesen fontos tudatosítani azt is, hogy a gyermekek a csoportban dolgo-zókhoz – pedagógusokhoz és a pedagógiai munkát közvetlenül segítőkhez – nem egyformán kötődnek, így teljesítményük változhat a tevékenységükben részt vevő, vagy azt irányító személyek függvényében is. Így tehát előfordulhat az is, hogy egyes gyermekek tehetségigérete inkább a másik pedagógus, esetleg a dajka jelenlétében mutatkozik meg. Azonban, ha a csoportban dolgozók közti interakciók jól működnek, az egymás közti és egymásba vetett bizalom kölcsönös, akkor a tehetségigéretetek észrevétele is könnyebbé válik.

Összességében bizonyos, hogy „a gyermekek az első hat életévükben tanulnak a legboldogabban és a leghatékonyabban”³³. Gardner kutatásai megerősítették azt is, hogy az intelligencia az agy különböző területeire összpontosul, melyek egymással kapcsolatban állnak: egyik terület a másikkra épít, de szükség esetén képesek önállóan is működni. Megfelelő körülmények között a területek fejleszthetők.³⁴

A tehetséggondozás napjainkban újból kiemelt szerepet kapott a köznevelésben. Gyakran érezhetjük úgy, hogy ennek gátat szabnak az intézmény tárgyi adottságai (esetleges hiányai), s a gyermekek fejlődésbeli eltérései akár homogén csoportban is. E problémák megoldásra szorulnak, összességében mégis úgy vélem, hogy mindezek mellett a tehetségszűrés felismerésének kulcsa a megfelelő személyi feltételekben rejlik, különösen is a csoporttal foglalkozó pedagógus személyében: a gyermekekhez való odafigyelésének módjában, pedagógiai attitűdjeiben, megfigyelési képességé-ben, a gyermekek szüleivel és a kollégákkal való közös munkájában. Ha az adott pedagógus kellőképp elhivatott, a tehetségazonosítás nem akadályokat, hanem lehe-tőségeket fog jelenteni számára.

„Nem kizárólag Nobel-díjasok, iskolát alapító művészek és világhírességek a te-hetségek. Világhírű akárki lehet, akit a média az ölébe vesz. A tehetség fogalom azt az attitűdöt jelzi, hogy »nem érdekel, hogy lehetetlen«. Egy autószerelő vagy egy óvónő, aki a mások által meg nem oldott problémát kihívásként éli meg, tehetség. És ez kiemelkedő teljesítményükben is megjelenhet. Például, ha egy megjavíthatat-lannak ítélt autó vagy gyermek elindul, és kiválóan működik a beavatkozásukra, az olyan kiemelkedő teljesítmény, amelyet csak tehetség érhet el, mert mások már változtathatatlannak ítélték a helyzetet.”³⁵

³³ Nagy: *Tehetségigéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata*, 44.

³⁴ Nicholson–Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*, Budapest, Szabad Iskolákért Alapítvány, 2007.

³⁵ Gyarmathy Éva: A tehetség érdem és lehetőség oldala, *Psychologia Hungarica*, V. évf., 2017/1, 1–19, [Link](#)

Felhasznált irodalom

- Dávid Mária – Hatvani Andrea – Héjja-Nagy Katalin: *Tehetségazonosítás a pedagógiában*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014. [Link](#)
- Duró Zsuzsa: *Tehetségfejlesztés a családban*, Budapest, Codex Print Kiadó, 2006.
- Erikson, Erik H.: Az emberi életciklus, in Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlődés-lélektani olvasókönyv*, Budapest, Tertia Kiadó, 1997, 27–41.
- Fehér Ágota: A belső fény kibontakoztatásának útján – a kisgyermekkorai tehetséggondozás lehetőségei, *Katolikus Pedagógia*, 2015/3–4, 54–66.
- Füllér Gizella: Tehetséggondozás korai gyermekkorban?! *Iskolakultúra*, 1999/3, 32–38.
- Golyán Szilvia – Szarka Júlia: *Óvodai tevékenységi formák (foglalkozások) tervezete*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, 2015.
- Gyarmathy Éva: A tehetség érdem és lehetőség oldala, *Psychologia Hungarica*, V. évf., 2017/1, 1–19, DOI: 10.12663/PSYHUNG.5.2017.1.4. [Link](#)
- Gyarmathy Éva: Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon, *Neveléstudomány*, 2013/2, 92. [Link](#)
- Gyarmathy Éva: *A tehetség. Hátttere és gondozásának gyakorlata*, Budapest, ELTE Kiadó, 2007. [Link](#)
- Hall, Calvin S. – Lindzey, Gardner: *A fejlődés pszichoszociális elmélete*, Kézirat, é.n.
- Inántszy-Pap Judit – Orosz Róbert – Pék Győző – Nagy Tamás: *Tehetség és személyiségfejlesztés*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. [Link](#)
- Két út van előttem, melyik a harmadik? Gyarmathy Éva hozzászólása Nahalka István vitacikkéhez, *Tanít-tani*, 2014. október. [Link](#)
- Nagy Jenőné: *Tehetőségígéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata. Módszertani könyv óvodapedagógusoknak*, Szolnok, 2012.
- Nicholson–Nelson, Kristen: *A többszörös intelligencia*, Budapest, Szabad Iskolákért Alapítvány, 2007.
- Pap Ferenc – Fehér Ágota: Pedagógushallgatók a tehetséggondozás szolgálatában a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán, *Katedra – a szlovákiai magyar szülők és pedagógusok lapja*, XXVIII. évf., 2021/6, 23–24.
- Pap Ferenc – Fehér Ágota – Lehoczky Mária Magdolna: Tehetség és lelki támasz – a kötődés szerepe a tehetséggondozás folyamatában, in Bíró Violetta (szerk.): *Befogadó óvoda, befogadó iskola*, Baja, Eötvös József Főiskola, 2020, 97–114. [Link](#)
- Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019. [Link](#)
- Tóth László: *A tehetséggondozás és kutatás története*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2013. [Link](#)

A TEHETSÉGSEGÍTÉS LEHETŐSÉGEI AZ ÓVODAI HAGYOMÁNYÁTADÁSBAN

Ha szemügyre vesszük azokat a műveket, amelyeket minden civilizált országban játszanak, azt kell megállapítanunk, hogy azoknak egytől egyig erős nemzeti gyökere van. Így van az irodalomban, a képzőművészetben. [...] Mint-hogy ezekben a művekben megmutatkozik az egyéni alkotóerő tetőpontja is, világos, hogy nincs olyan egyéni eredetiség, amely nem gyökerezik valamely nemzeti eredetiségben. És ez nem csak az alkotó, hanem az előadó-művészetre is igaz. Kodály Zoltán¹

Kodály szavait pedagógiai szempontból továbbgondolva mondhatjuk, hogy az óvodai tehetségigérek segítéséhez, kibontakozásának támogatásához kiváló, és szinte nélkülözhetetlen alapot nyújtanak hagyományaink. A néphagyományban egyedülállóan sokoldalú lehetőség rejlik a képesség- és készségfejlesztésre, valamint a gyermek személyiségfejlődésének támogatására egyaránt. Éppen ez benne a csodálatos lehetőség, hogy nincs szükség különféle fejlesztő módszerek összehangolt alkalmazására, hanem a néphagyomány teljességének közös megélésén keresztül mindez természetes módon, a gyermekek számára észrevétlenül, élményeken keresztül tud megvalósulni. Ehhez természetesen a pedagógus részéről komoly pedagógiai tudatosságra, jól átgondolt tervezésre és megvalósításra van szükség.

Néprajzi gyűjtések leírásai, hang- és videofelvételek tanúskodnak arról, hogy a falusi közösségeknek is megvoltak a kiemelkedő tehetségei. Ezeknek a táncos, zenész, énekes egyéniségeknek, kézműves mestereknek sokszor meghatározó hatásuk volt közösségeik életére. De vajon hogyan tudott kibontakozni a bennük rejlő tehetség? Általában nem volt szó direkt tanításról, hanem ellesték a felnőttektől (szülőktől, nagyobb gyermekektől, később az idősebb mesterektől), vagyis nagyrészt utánzással, tapasztalat útján tanultak. Dr. Juhász Zoltán jegyezte le egy gyimesi furulyásról, Tímár Viktorról, hogy felnőttkori zenei repertoárjának mintegy 60%-át a 6-7 éves kora előtti időszakból eredezteti². Ez természetesen nem azt jelenti, hogy ezeket a dallamokat 7 éves korára már hibátlanul el is tudta furulyázni, de olyan jól megismerte, és elraktározta, hogy amikor szüksége volt rá, bármikor elő tudta hívni emlékezetéből.

A hagyományos faluközösségekben kultúra átörökítésének első szakasza 6-7 éves korig tartott. Otthon a családi környezetben a néphagyomány homogén közegében

¹ Kodály Zoltán: *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982.

² Szerényi Béla (szerk.): *Nemzeti önazonosság, művészettel nevelés*, Budapest, Zenei Anyanyelv Alapítvány, 2020.

éltek, a népi műveltség, ami körülvette őket, az élet minden területére kiterjedt. A felnőttek, vagy nagyobb gyermekek utánzásával, a próbálgatás során megtapasztalták, mik az erősségeik, gyengéik, ezeket a saját tapasztalataikat a környezet is megerősítette. Így találta meg mindenki azt a helyét, ahol legjobb képességei szerinti értékes tagja lehetett a közösségnek. Ebben segítették, támogatták egymást, hiszen mindez nem csak az egyén, hanem a közösség fennmaradásának, boldogulásának kulcsa is volt.

Hasonló a feladatuk a mai pedagógusoknak az intézményi nevelés, tehetségtámogatás során. A 6-7 éves kor előtti időszaknak tehát nagy jelentősége volt eleink életében, és természetesen így van ez ma is, hiszen ez az időszak egy nagyon fogékony korszak a gyermekek életében.

Az alapok letételének legfontosabb színtere természetesen a család. A tapasztalat azt mutatja, hogy a hagyományátadás természetes módja, vagyis a belenevelődés ma is hatékonyan működik. Ezt egy 2020-ban, néphagyományhoz kötődő családok körében végzett online kérdőíves kutatás is alátámasztja. A kutatás egyértelműen tükrözte, hogy ezekben a családokban nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermekeknek is továbbadják néphagyományunk értékeit. A kérdőívet kitöltő családok 99%-ánál heti rendszerességgel megjelenik a családon belül a néphagyomány valamilyen formában, 98%-ánál járnak/jártak a gyermekek néphagyományhoz kapcsolódó különóra, ami jól tükrözi a családok elkötelezettségét a hagyományok továbbadásában. Mindennek eredményességét mutatja, hogy a megkérdezett családok 93%-ában a már felnőtt korú gyermekek is továbbvitték valamilyen módon a néphagyományt, 18%-ban hivatásszerűen, 47%-ban hobbi szinten, 28%-ban családi körben. Mindössze a válaszadók 7%-a nyilatkozott úgy, hogy gyermekei felnőttként nem foglalkoznak semmilyen formában a néphagyománnyal.

Ezek a családok azonban a társadalomnak csak igen szűk rétegét jelentik, ezért a hagyományok átadása nagyrészt az intézmények feladatává vált, amit a NAT és az ONOAP is kiemelt pedagógiai feladatként jelöl meg. Az óvodai nevelés egyik fontos pedagógiai céljaként fogalmazza meg az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, hogy a gyermek az óvodai időszak alatt „megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szerzetét, védelmét.”³

A Nemzeti Alaptanterv is hangsúlyozza – elsősorban a hon- és népismeret céljaként –, hogy „minden általános iskolás gyermek

- felfedezze, hogy a nemzedékeken át létrehozott közösségi tradíció közel hozza a múltat, és segít eligazodni a jelenben, egyben irányt mutat a jövő számára is;
- megértse, hogy a néphagyomány az általános emberi értékek hordozója, ezért ismerete az általános műveltség része;

³ Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, [Link](#)

- megalapozza saját nemzeti önismeretét, megértse a nemzeti identitás jelentőségét az egyén és a közösség szempontjából egyaránt;
- indíttatást kapjon a szűkebb és tágabb szülőföld, a magyar nyelvterület hagyományainak és történelmi emlékeinek felfedezésére.”⁴

Az intézményi keretek között megvalósítható hagyományátadáshoz kínál egy utat a Napra-forgó Hagyománypedagógia Műhely, melynek szemléletében a hagyomány két fontos sajátosságára kerül hangsúly pedagógiai szempontból. Az egyik a teljesség, vagyis, hogy a hagyományos kultúra egy holisztikus egységként működött, az élet minden területét érintette, megvoltak a belső összefüggései, ok-okozati viszonyai. Mindez pedagógiai szempontból a komplexitás lehetőségét adja. A másik a közösségi jelleg, ami azt jelenti, hogy a néphagyományban a tevékenységek nagy részét közösségi formában élték meg, ami a gyermekek szempontjából különféle közösségi élményeket jelent (pl.: közös játék-, mese-, mozgás-, vagy zenei élményt), és lehetőséget ad az élményalapú pedagógiához. Mindez kiegészülve az utánzásokon és tapasztaláson alapuló ismeretszerzéssel, szembetűnően összecseng számos modern reformpedagógiai irányzat elveivel.

A Napra-forgó heti rendszerességű óvodai foglalkozások jó lehetőséget nyújtanak a néphagyományon alapuló tehetségátmozgatóra. A foglalkozások témáját az évkör jeles napjaihoz kötődő szokások, hagyományok adják, erre épül a komplex tevékenység. Az alapot az életkornak megfelelően a népi játékok és a mesék jelentik, ehhez kapcsolódik a táncos mozgás, a jeles napokhoz kötődő szokások, hagyományok, valamint a népdalok, szokásdalok közös éneklése. Mindez kiegészül hangszeres élőzenével, kézműves vagy vizuális tevékenységekkel, valamint akár környezeti és matematikai tartalmakkal is, szintén a néphagyományból merítve. A foglalkozások során lehetőség van a differenciálásra, a tehetséges gyermekek kiemelésére, kisebb vezető vagy szolisztikus szerepekbe helyezésére.

Renzulli forgóajtó-modelljének⁵ szemléletéhez igazodva a foglalkozások az adott óvodába járó gyermekek számára nyitottak. Az a cél, hogy minél több gyermek kaphasson lehetőséget kipróbálni, hogy megérinti-e őt ez a tevékenység. Aki szeretne, folyamatosan részt tud venni a heti foglalkozásokon, de kilépésre, vagy év közbeni bekapcsolódásra is van lehetőség. Így a foglalkozások részét képezhetik az óvodai tehetséggondozásnak.

A foglalkozásokon a tanítás-tanulás módszere az életkori sajátosságokra és a hagyományokra alapozva elsősorban az utánzás, ami lehetővé teszi, hogy minden gyermek az egyéni képességeinek, adottságainak megfelelő módon tudjon bekapcsolódni a tevékenységekbe, és a saját tempójában legyen lehetősége a fejlődésre. Ebben a szemléletben az elsődleges cél, hogy a gyermekek jól érezzék magukat a foglalkozásokon, a néphagyományhoz, népművészethez kapcsolódó pozitív élményeket éljenek

⁴ *Nemzeti Alaptanterv*, [Link](#)

⁵ Tóth László: Renzulli három modellje, *Tehetség*, 2012/2. [Link](#)

meg, ami egyszerre ad érzelmi alapot az identitás kialakulásához, és lehetőségeket kínál az egyéni érdeklődési területek feltárásához.

A Howard Gardner szerinti hét speciális képességcsoportból a hagyománypedagógiai foglalkozások elsősorban a testi-mozgásos, valamint a zenei képességek kibontakozását segítik, de a népi játékok jó alapot adnak szociális, inter-, valamint intraperszonális képességek, a népmesék, népi mondókák a nyelvi képesség, a népi kézművesség a térbeli-vizuális és akár matematikai képességek óvodai alapozására. A néphagyomány teljességében gyökerező komplexitás lehetőséget ad arra, hogy mindez egyszerre jelenjen meg a foglalkozásokon.

Mivel a mozgásos és művészeti tehetség akár már egész korán, akár 2-3 éves korban is megmutatkozhat, ezeken a területeken lehetőség nyílik a tehetségigéretnek korai felismerésére, a kibontakozásban való támogatására. Ha egy gyermekben kifejezetten a népművészet irányába való érdeklődés mutatkozik, előkészítésre, és útmutatásra is lehetőséget jelentenek a foglalkozások. Természetesen ebben a korban ritka, hogy ennyire egyértelműen és célirányosan mutatkozik meg az érdeklődés és a tehetségigéret, de saját tapasztalatok is alátámasztják, hogy vannak ilyen példák mind a néptánc, mind a népzene területén.

Szerencsére mára számos remek lehetőség van iskolás kortól a néphagyomány valamely területén tehetséges gyermekek kibontakozására különböző művészeti iskolák népművészeti tagozatain, vagy akár olyan speciális népművészeti intézményekben, mint például az Óbudai Népzenei Iskola, a gödi Búzaszem Katolikus Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, a tatai Kenderke Református Alapfokú Művészeti Iskola, vagy akár a nádudvari, fői népművészeti középiskolák. Ahhoz azonban, hogy az ideérkező gyermek valóban hatékonyan tudjanak kibontakozni, fontos, hogy már legyen alapjuk, fogékonyságuk a néphagyomány iránt, vagyis elő legyen készítve a talaj, és el legyenek ültetve azok a magok, melyekből kiteljesedhetnek a gyermekekben rejlő értékek. Ez az egyik célja az óvodai hagyományátadásnak.

A más művészeti irányok felé érdeklődő, vagy más területen tehetséges gyermekek számára pedig alapozást, az anyanyelvű kultúra megismerésén keresztül gyökeret adhatunk, amiből a későbbiekben táplálkozhat, ahogy azt Kodály Zoltán bevezető gondolatában is olvashattuk.

A néphagyomány teljességéből merített komplexitás lehetővé teszi az esetleges gyengébb területek erősítését, valamint utakat kínál, hiszen ebben az életkorban még csak ritkán lehet tudni, milyen irányban bontakozik majd ki igazán a gyermekekben rejlő tehetségszira.

A tehetségtámogatás szempontjából a néphagyománynak még egy sajátosságát érdemes kiemelni. A hagyományos közösségekben képességei és tehetsége alapján mindenki természetes módon megtalálta helyét a társadalomban és azt adta hozzá a közösség tudásához, amihez legjobban értett. Hasonló gondolatot fogalmaz meg Csíkszentmihályi Mihály. „Minden népművészet – dalok, szöttek, agyagedények, fafaragások, amelyek egyedivé teszik az egyes kultúrákat – egyszerű embereknek

abból a törekvéséből fakad, hogy a legjobb képességeiket kifejezzék...”⁶ Ez a szemlélet kicsiben egy-egy óvodai csoportban, közösségben is megteremthető, hiszen a hagyományhoz kapcsolódó tevékenységekben (életkornak megfelelően elsősorban a népi játékokban) megmutatkozik, kinek mik az erősségei. Ez a gyermekeknél az önismeret kialakulását segíti, a pedagógusokat pedig hozzásegítheti az inkluzív nevelés megvalósításához. A hagyományhoz kötődő tevékenységeket pedagógiai lehetőségek szempontjából három nagy területre bonthatjuk.

Az egyik terület néphagyomány különböző területeinek fejlesztő hatása. Ezt a témát sok tanulmány vizsgálta és igazolta az elmúlt évtizedekben. Már az 1970-es évektől találkozhatunk kutatásokkal, melyek a népdalok, a népzene fejlesztő hatását támasztják alá, de a népi játékok, vagy a néptánc fejlesztő hatásait is sokan kutatták. A zenei neveléshez kapcsolódó kutatások egyik úttörője, Kokas Klára volt. Az 1970-es évek elején óvodás és iskolás korosztályban végzett kutatásában azt vizsgálta, hogy a magyar népdalokra és népi játékokra alapozott, kodályi elveken alapuló zenei nevelésnek milyen transzferhatásai vannak a gyermekek egyéb képességeire. A vizsgálat eredményei markánsan tükrözték, hogy az énekelt zenei anyanyelvnek pozitív hatása van a gyermekek tanulási képességeire. A kodályi elvek szerint vezetett csoportokba járó gyermekek mindkét korosztályban jelentősen jobb eredményeket mutattak matematikai, helyesírási, ábrázolási és mozgásos feladatokban, valami az auditív és vizuális megfigyelőképesség területén, mindezek mellett pozitív hatások mutatkoztak fizikai állapotukban, tüdőkapacitásukban és a személyiségfejlődésükben is. „A zenei tagozatos gyermekek gyorsabban és szignifikánsan pontosabban dolgoztak, munkájukat intenzívebb figyelem, és jobb megoldási stratégiák jellemezték.”⁷

A komplex népművészeti foglalkozások tanulási képességekre gyakorolt jótékony hatását vizsgálták 2013-ban a Tatai Kenderke Alapfokú Művészeti Iskolában⁸. A négy népművészeti területet, hangszeres népzene, néptáncot, népmesét és népi kézművesiséget ötvöző Palánta programban résztvevő gyermekek iskolaérettségi mutatóit és tanulási képességeit vizsgálták, az eredményeket DIFER teszt segítségével mérték. A programban részt vevő gyermekek tanulási képességek összesített átlageredménye alapján a kontroll csoportnál közel 12%-al, de az országos átlagnál is csaknem 3%-al jobban teljesítettek. Leglátványosabb különbségeket a szövegértés területén érték el, ahol a kontroll csoportnál 15,4%-al, míg az országos átlagnál 3,18%-al teljesítettek jobban a Palánta programban résztvevő gyermekek.

A Palánta programhoz hasonlóan a Napra-forgó foglalkozásokon a népművészet területei – népi játék, népmese, tánc, népszokások, népdalok, népzene, kézművesiség – egymáshoz kapcsolódva, egymást támogatva jelennek meg, az így létrejövő

⁶ Csíkszentmihályi Mihály: *Az öröm művészete*, Budapest, Libri Kiadó, 2016.

⁷ Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Budapest, Zeneműkiadó, 1983.

⁸ Farkas Emőke: *A néptánc oktatás tanulási készségekre vonatkozó fejlesztő hatása*, Szakdolgozat, Kézirat, 2014.

a többszörös befogadás még fokozottabb fejlesztő hatást eredményezhet, mint a külön-külön megjelenő tevékenységek.

A hagyományátadás másik fontos területén, a konkrét ismeretek megszerzésénél is hatékonyabb módnak bizonyult a komplex hagyománypedagógiai tevékenység, mint a verbális ismeretátadás. 2019 őszén végzett óvodai összehasonlító vizsgálatban egy téma feldolgozása végén kitöltött játékos feladatlapon nagycsoportos korúaknál (5–6 évesek) 30, míg a középsős korosztálynál (4–5 évesek) 35%-al jobban teljesítettek azok a gyermekek, akik komplex, élményalapú foglalkozásokon vettek részt, mint azok, akik verbális ismeretátadással ismerték meg a jelesnaphoz kapcsolódó ismereteket. A kutatás eredménye arra is rámutat, hogy a kisebb gyermekek esetében még nagyobb jelentősége van az élményeken alapuló, komplex tapasztalatot biztosító módszereknek a verbális ismeretátadáshoz képest. Mindezt alátámasztják Freund Tamás agykutató kutatásai, melyek azt igazolják, hogy az ismeretek elraktározásában és azok felidézésében fontos szerepet töltenek be az ismeretszerzés folyamán szerzett élmények, vagyis az ismeretekhez kapcsolódó érzelmek. „Ennek egyik kulcsa az, hogy minél több antennával érzékeljük a minket körülvevő világot, annak minden rezdülését, ugyanakkor belső világunk, érzelmeink, motivációnk révén ezeket az információkat megfelelő kontextusban és mélységben raktározzuk el az agyunkba.”⁹ Ez természetesen nem csak a kisgyermekekre érvényes, de náluk talán még nagyobb a jelentősége, hiszen az ismeretszerzésük sokkal érzelemvezéreltebb, mint a felnőtteknek.

Talán a legfontosabb a néphagyományátadás során a harmadik terület, a tevékenységek személyiséggazdagító hatása. A témák feldolgozása során megjelenő emberi értékek, amik a mai életben is épp úgy aktuálisak, mint egykor a hagyományos falusi közegben, éppen úgy alakíthatják a mai gyermekek személyiségét, ahogy ez eleink gyermekkorában megtörtént. Az olyan fontos értékek, mint például a bizalom, felelősségvállalás, az együttműködés, a segítségnyújtás játék- vagy meseszituációban való megélése, a mai gyermekek személyiségfejlődésében – különösen a kiemelkedő tehetségigérek esetében – nagyon fontos.

A heti foglalkozások során a néphagyományon keresztül szerzett élmények, a rendszeresen ismétlődő tartalmak, valamint az év körforgása során újra, meg újra visszatérő jeles napokhoz kapcsolódó témák ismétlődése lehetőséget nyújt a koncentrikus tapasztalatbővítésre, ezáltal fejtik ki személyiséggazdagító hatásukat.

A művészi kifejezésben rejlt rendkívül gazdag tartalom lehetőséget nyújt arra, hogy sokszor átéljük a mintává sűrűsödő tartalmakat, sőt élvezettel várjuk az élmény megismétlését, és ezáltal a szinopszisok megerősödnek. Ez kiemelkedő jelentőséggel bír az élményeket átélő személyiség későbbi döntéseire és életére, mert krízishelyzetben nem vagyunk képesek logikus érvelésre, hanem ezeket a mintákat alkalmazzuk. Így válik a katarzisélmény

⁹ Freund Tamás: *Tanulási folyamatok és belső világunk*, [Link](#)

a problémamegoldás eszközévé is. Ezért fontos a művészetek, a szülői minta, a környezet, a hagyomány szerepe.¹⁰

A néphagyomány személyiséggazdagító hatásán belül érdemes külön kiemelni az identitás-alapozás lehetőségét, amit hagyományainkhoz, kulturális anyanyelvünkhöz kötődő élményeknél hatékonyabban talán semmi nem erősít. Az identitás formálásán belül legkézenfekvőbbben a nemzeti identitás erősítése jelenik meg a hagyománypedagógiai tevékenységekben, azonban jobban meggondolva ennél sokkal több lehetőséget rejt. A népi játékokon keresztül kiválóan formálódik az önazonosság-önismeret, megélhetők a közösségben való szerepek, sőt nemi identitás – a nemek elkülönülő szerepei is megjelennek például a táncban vagy a népszokásokban. Mivel a néphagyomány és a kereszténység elválaszthatatlan összetartozása is tükröződik a népszokásokban, népdalokban, vagy a népi vallásosság mozzanataiban, így a keresztény identitás erősítésére is alkalmat ad főként az egyházi intézményekben. Más nevelési programú óvodákban néphagyományon keresztül való megközelítés adhat lehetőséget keresztény kultúránk alapjainak megismerésére.

A néphagyománnyal való nevelés, vagyis a komplex, élményalapú hagyománypedagógia szemléletének az óvodai nevelés mindennapjaiba való adaptálásával, még eredményesebb fejlesztő hatást lehetne elérni. Néphagyományunk különböző területeit az elmúlt másfél évszázad során Kodály és Bartók nyomán kiváló, elhivatott tudósok gyűjtötték össze és rendszereztek – jelenleg pedig az anyagok digitalizálása zajlik –, aminek köszönhetően egy olyan gazdag és elérhető adatbázis áll rendelkezésre, ami pedagógiai szempontból szinte kimeríthetetlen lehetőséget rejt. Ahhoz azonban, hogy mindez a gyakorlatban megvalósulhasson kompetens pedagógusokra van szükség. Sajnos a jelenlegi pedagógusképzésben a hagyomány teljességének pedagógiai szempontú megközelítésére, az átadás módszertani lehetőségeinek megismerésére nagyon kevés intézményben van módjuk a leendő pedagógusoknak. A téma iránt érdeklődő és nyitott pedagógusok továbbképzéseken ismerhetik meg a néphagyomány átadásának különféle módszereit. A Napra-forgó Hagyománypedagógia Műhely továbbképzésein, műhelymunka foglalkozásain a gyermekekhez hasonlóan a pedagógusok számára is élményeken keresztül történik az ismeretátadás, hiszen csak az a pedagógus tud igazán hitelesen élményt közvetíteni a gyermekeknek, aki a saját élményeiből tud meríteni. Mindez azonban csak azokhoz a pedagógusokhoz tud eljutni, akikben már megfogalmazódott az igény a néphagyomány mélyebb megismerésére, és a munkájukban való alkalmazására, és keresik az ilyen témájú képzéseket.

Ahhoz, hogy az ONOAP és a NAT hagyományok megismerésére vonatkozó elvárása megvalósulhasson, fontos lenne, hogy már az egyetemeken betekintést nyerhessenek a hallgatók néphagyományunk a világon szinte egyedülállóan gazdag

¹⁰ Uzsálné Pécsi Rita: A népművészet hatása a személyiségfejlődésre, in Horváth Szilárd (szerk.): *Nevelés népművészettel Platty György Emlékkonferencia tanulmánykötet*, Göd, Búzaszem Alapítvány, 2021.

kincsestárába, ezzel alapot kapjanak, a pedagógiai alkalmazás lehetőségeire, amit aztán később a továbbképzéseken tovább mélyíthetnek az elhivatottabbak.

Jó volna, ha minél több egyetem felismerné ezt a lehetőséget, hiszen a fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a néphagyománnyal való nevelés a modern óvodapedagógia elvárásaihoz illeszkedve sokoldalú lehetőséget kínál a gyermekek képesség-, készség- és személyiségfejlesztésére, valamint a kibontakozó tehetségcsírák, tehetségígéretek támogatására.

Felhasznált irodalom

Csikszentmihályi Mihály: *Az öröm művészete*, Budapest, Libri Kiadó, 2016.

Farkas Emőke: *A néptánc oktatás tanulási készségekre vonatkozó fejlesztő hatása*, Szakdolgozat, 2014.

Freund Tamás: *Tanulási folyamatok és belső világunk*. [Link](#)

Hét aranyalma. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak, Budapest, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., 2012.

Horváth Szilárd: *„Annak ágai közt ragyog aranyalma”. Miért alapozzuk a nevelésünket a néphagyományra?* Budapest, Magyar Kultúra Kiadó, 2020.

Kodály Zoltán: *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1982.

Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, 1983.

Nemzeti Alaptanterv, [Link](#)

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, [Link](#)

Szerényi Béla (szerk.): *Nemzeti önazonosság, művészettel nevelés*, Budapest, Zenei Anyanyelv Alapítvány, 2020.

Tóth László: Renzulli három modellje, *Tehetség*, 2012/2, [Link](#)

Uzsálné Pécsi Rita: A népművészet hatása a személyiségfejlődésre, in *Nevelés népművészettel* Platthy György Emlékkonferencia tanulmánykötet, Göd, Búzaszem Alapítvány, 2021.

AZ ÓVODAI NÉPMŰVÉSZETI NEVELÉS SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓ HATÁSA

A megmutatkozó tehetségek kibontakoztatásának későbbi lehetőségei

Létkérdése főleg a polgárságnak, hogy magáévá tegye a néphagyományt, szorosabbra fűzze kapcsolatát a magyarság ősi kultúrájával. Hogy lehorgonyozza magát a magyar talajba, ne hanyódjék tovább gyökértelenül a sehovase tartozás érzésével!¹

Kodály szavai napjainkban talán aktuálisabbak, mint valaha, hiszen a világunkat korábban soha nem tapasztalt társadalmi mobilitás jellemzi, ami összefonódik a multikulturalizmus eszméjével.

Globális folyamatok következményeként vált az identitás minden korábbinál fontosabb és időszerűbb nemzetközi problémakörre. [...] Ismertté váltak olyan fogalmak, mint az elgyökértelenedés [...], az identitásvesztés, identitásdilemma, identitáskeresés.²

A mai pedagógiai munkának egyre fontosabb feladatává válik ennek a tendenciának az ellensúlyozása, amit a lehető legfiatalabb életkorban kellene elkezdeni. Mivel az első olyan intézmény, ami minden gyermeket meg tud szólítani (kötelező jellegénél fogva) az óvoda, így az identitásalapozásban is pótolhatatlan szerepe lehet. Mindezt már Kodály Zoltán is megfogalmazta, amikor így írt az óvodai zenei nevelés kapcsán:

Óvodáskorban a magyarság tudatalatti elemeinek beültetése, lassú kifejlesztése a feladatunk. Magyar mivoltunk épületének mintegy a földalatti alapjait kell itt lerakni. [...] A tudatalatti nemzeti vonások legjobb megalapozója a néphagyomány, elsősorban játék- és gyermekdalaival.³

E gondolatmenetet folytatva a néphagyomány – a magyarságtudat mellett – az identitás más területeinek alapozásában is fontos szerepet kaphat. A népi játékok és a néptánc segítik a nemzeti identitás, az önazonosság és a közösségi szerepek kialakulását, a keresztény identitás formálásában pedig az egyházi ünnepekhez kapcsolódó népdalaink és népszokásaink segítenek. A néphagyományhoz kapcsolódó tevékenységekben, és a hagyományainkból merített témákban megjelenő emberi értékek – mint például a felelősségvállalás, egymás segítése, vagy a bizalom – nem

¹ Kodály Zoltán: Zene az óvodában, *Magyar Zenei Szemle*, I. évf., 1941.

² Kiss Jenő: Identitás és anyanyelv a magyarság történetében, *Magyar Tudomány*, 178. évf., 2017/7, 805–809. [Link](#)

³ Kodály: *Zene az óvodában*

csak eleink életében, de a mai világban is fontosak, így jelentős szerepet tölthetnek be a személyiségfejlesztés folyamatában.

Írásomban bemutatom, hogy óvodás kortól kezdve milyen lehetőségek nyílnak minderre – intézményi keretek között –, a komplex, élmény alapú néphagyományátadás szemléletével. A Napra-forgó Hagyománypedagógia Műhely célja a néphagyomány gazdag sokszínűségének pedagógiai tudatossággal való közvetítése az óvodás, kisiskolás korosztálynak és pedagógusaiknak, hogy már óvodás kortól minél több gyermek ismerkedhessen meg az életkorának megfelelő módon, és élményeken keresztül néphagyományunkkal. Ez egybecseng az Óvodai Nevelés Alapprogramjának megközelítésével is, miszerint az óvodában

a gyermek [...] megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét.⁴

A néphagyomány megismerésével kulturális anyanyelvünkhöz kerülnek közelebb a gyermekek, vagyis zenei, mozgásos, vizuális és szakrális anyanyelvük egyszerre bővül és gazdagodik. Eszerint a megközelítés szerint a néphagyománynak nem egy fakultatív lehetőségnek kéne lennie az óvodai nevelésben, hanem alapnak, ami összeköti, keretbe foglalja az óvodai tevékenységeket, hogy minden gyermek alapműveltségének részévé váljék. Ezt a szemléletet megerősítik Paládi Kovács Attila mondatai is:

Úgy gondoljuk, hogy tágan vett néphagyomány a magyar nemzeti műveltségnek nem csupán egyik, hanem egy kitüntetett alkotórésze. Éltető forrása, minthogy a magas művészetnek is nemzeti jelleget kölcsönöz. A magas kultúra és a népi műveltség kölcsönhatása évszázadok óta követhető a magyar kultúrtörténetben. (Legalábbis a humanizmus és a reformáció korától ez biztosan állítható, a korábbi korokat tekintve, pedig joggal feltehető.)⁵

Ebben a megközelítésben tehát a néphagyomány, népművészet pedagógiai szempontból a művészeti területeken tehetséget mutató gyermekek szempontjából is kiemelkedő jelentőséggel bír.

Számos kutatás támasztja alá a néphagyományból merített tevékenységek képesség- és készségfejlesztő hatásait, zenei és mozgásos területeken, illetve ezek hatását a tanulási képességekre. Farkas Emőke 2014-ben a tatabányai Kenderke Alapfokú Művészeti Iskola *Palánta* programjában vizsgálta a komplex népművészeti foglalkozások hatását az iskolaérettségre. Mivel a programban megvalósított komplex népművészeti nevelés nagyon közel áll a Napra-forgó Hagyománypedagógia Műhely szemléletéhez és gyakorlatához, ezért a kutatás eredményei fontos megerősítést jelentenek, és egybecsengenek saját tapasztalatainkkal is. A kutatásban részt vevő gyermekek egy éven keresztül négy népművészeti területet – néptánc, hangszeres népzene, népi

⁴ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, [Link](#)

⁵ Paládi-Kovács Attila: *A néphagyomány, a néprajz szerepe a nemzeti önazonosság fennmaradásában*, [Link](#)

kézművesség és népmese – érintő foglalkozásokon vettek részt, eredményeiket a program megkezdése előtt és a program végén mérték, iskolaérettségi szintjük ezalatt az idő alatt látványos fejlődést mutatott. A programban résztvevő gyermekek tanulási képességek területén mért átlageredménye a vizsgálat végén készült a Differ-tesztes mérésben 64,70% volt, tehát jobban teljesítettek mind a kontrollcsoportnál (52,79%), mind pedig az országos átlagnál (61,92%).⁶

Mindezek alátámasztják és megerősítik azt a gyakorlati tapasztalatot, hogy a néphagyomány alkalmazása a pedagógiai munkában számos lehetőséget rejt minden gyermek számára, de talán még nagyobb a jelentősége azoknál a kisgyermekeknek, akik valamilyen területen kiemelkedő tehetséget mutatnak. A mozgásos és zenei tehetségek már igen korán, 2-3 éves korban mutatkozhatnak, ha ezek a gyermekek kifejezetten a népművészet valamely területe iránt mutatnak érdeklődést, már egész fiatal kortól lehetőségük van az érdeklődésüknek megfelelő tehetséggondozásban részt venni.

Az óvodai alapozáshoz szorosan kapcsolódhatnak művészeti intézmények vagy művészeti neveléssel foglalkozó egyesületek, melyek tevékenységével életkori szempontból nem csak átmenet, de akár átfedés is előfordulhat. Zeneiskolai előképző foglalkozásokba vagy táncegyüttesek gyermekcsoportjaiba akár már óvodáskorúak is bekapcsolódhatnak. Ezeken a foglalkozásokon – az életkori sajátosságok miatt – sokszor hasonló szempontok érvényesülnek, mint az óvodai hagyományátadásban. Az élményadás fontossága, a közösségi tevékenységek jelentősége és a pedagógusok példaadó szerepe itt is nagy jelentőséggel bír. Emiatt akár oda-vissza hatás is érvényesülhet, az óvodai nevelés alapozza, segíti a művészeti intézmények, csoportok munkáját, az oda járó gyermekek plusz ismeretei pedig színesíthetik az óvodai életet, sőt akár más gyermekeket is megszólíthatnak, motiválhatnak.

A népművészettel foglalkozó intézményekkel való kapcsolatnak egy másik módjára is érdemes figyelmet fordítani, és óvodapedagógusként szem előtt tartani. Ha az óvoda közelében működik ilyen iskola vagy csoport, mindenképp érdemes felvenni velük a kapcsolatot, és meghívni őket óvodai alkalmakra, lehetőséget adni bemutatkozásra. Az óvodásoknak nagy élményt jelentenek az ilyen foglalkozások, bemutatók, az művészeti csoportoknak pedig jó lehetőséget jelent a gyermekek érdeklődésének felkeltésére. Az Óbudai Népzenei Iskola 2016 óta működő Kismuzsika óvodai programja példaadó kezdeményezés ezen a területen. Az önkormányzattal való együttműködésben 29 óbudai önkormányzati óvodájában tartanak élő népzenei foglalkozásokat évente 4-6 alkalommal.

Az óvoda tehát teret és lehetőséget adhat arra, hogy a gyermekek megtalálhassák a hozzájuk legközelebb álló művészeti irányzatot. Ez természetesen nem csak a népművészeti területekre vonatkozik, de a témámnál maradván most arra térek ki részletesebben, milyen lehetőségeik vannak azoknak a gyermekeknek, akik kifejezetten a népművészet irányába, mutatnak indíttatást. A néptánc iránt érdeklődő gyermekek országszerte bekapcsolódhatnak művészeti iskolák és néptáncegyüttesek

⁶ Kun Katalin 3. Platthy emlékkonferencián elhangzott előadása [Link](#)

munkájába, a legtöbb helyen már óvodás kortól indítanak csoportokat utánpótlás nevelésére. A zenei területen tehetséges gyermekek zeneiskolák népzenei tagozatain választhatnak a népi hangszerek közül.

Vannak olyan intézmények is, melyek teljes pedagógiai programja a népművészet-re épül. Ilyen intézmények: az Óbudai Népzenei Iskola, a gödi Búzaszem Katolikus Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, a Család Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Keszthelyen, a Kenderke Református Alapfokú Művészeti Iskola Tatán, a Czuczor Gergely Katolikus Általános Iskola Biatorbágyon és a Magyar Műhely Általános Iskola és Gimnázium Mezőörsön. Ezekben az intézményekben a népművészeti nevelés és a közismereti oktatás szorosan összekapcsolódik, erősíti egymást. Ezekben az intézményekben nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a környezet is tükrözze népművészetünket, így tud megvalósulni a környezet és a pedagógiai munka együttműködésében a népművészet teljességének közvetítése, és egyúttal egy rejtett, de tudatos esztétikai nevelés is.

Az alapszintű képzésből továbblépve művészeti középiskolákban tanulhatnak tovább a tehetséges és érdeklődő fiatalok. Néptáncot és kézműves mesterségeket – kerámiát és textilművészetet – tanulhatnak például a Fóti Népművészeti Szakgimnázium és Gimnáziumban. A Nádudvari Népművészeti Szakgimnáziumban szintén népi kézműves mesterségek elsajátítására van lehetőség, mint a bőrműves, faműves, fazekas, nemezkészítő, vagy szőnyegszövő.

Több zeneművészeti szakgimnáziumban is működik népzene tanszak, ahol a népi hangszeres órák mellett népzeneelméletet és népzeneismeretet is tanulnak a diákok. Ilyen intézmény például a Ward Mária, Bartók Béla, vagy a Szent István Zene-művészeti Szakgimnázium Budapesten, de vidéki városokban, például Miskolcon, Nyíregyházán, Egerben is vannak középiskolai szintű népzenei képzések.

A képzési lehetőségek nem érnek véget a középiskolai szintnél, népzene és néptánc területén egyetemi szintű végzettség megszerzése is van lehetőség. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen népi vonós hangszerek, citera, koboz, tekerő, duda, furulya, tambura, klarinét, tárogató, népi cimbalom, népi ének és népzeneelmélet szakok közül választhatnak a hallgatók. A Magyar Táncművészeti Egyetem Néptánc Tanszékén pedig néptáncművész és néptánc tanár végzettséget lehet szerezni. Mindkét intézményben van lehetőség mester- és doktori képzésben is részt venni.

Bár a népi kézművesség területein nincs lehetőség felsőoktatási képzésben részt venni, de felnőttképzések keretében többféle népi kézműves mesterségről is lehet végzettséget szerezni, például a Hagyományok Háza kézműves képzésein.

Térjünk vissza azonban az alapképzéshez, hiszen mind életkor szempontjából, mind pedagógiai, módszertani megközelítésben ez kapcsolódik legszorosabban az óvodai alapozáshoz. A néphagyományra épülő pedagógiai programmal működő intézményekben pedagógiai gyakorlatát a gödi Búzaszem Katolikus Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola és az Óbudai Népzenei Iskola tevékenységén keresztül

szemléltetem, melyekkel szakmai kapcsolatban állva, lehetőségem van belelátni a pedagógiai szemléletükbe.

A Búzaszem Iskola a néphagyomány teljességét igyekszik átadni, erre a keresztény magyar néphagyományra építette pedagógiáját. [...] A búzaszemes módszerek a szándékok szerint arra adnak választ, hogy miként lehetséges egy időben a fejlesztés és a hagyományátadás, azaz miként lehet a mai világban jól eligazodó, értelmes, kreatív gyermekeket nevelni úgy, hogy népünk hagyományait is anyanyelvüként éltetik tovább.⁷

A gödi iskolában iskolaotthonos rendszerben folyik az oktató, nevelő munka, ami lehetőséget ad az általános iskolai és a művészeti iskolai tevékenységek összefonódására. Az általános iskolai tevékenységek minden területét áthatja a néphagyomány, a készségtárgyak a népművészetre épülnek. Vizuális nevelésen népi kézműves technikákkal ismerkedhetnek a gyermekek, az énekórákon az évkör jeles napjaihoz kapcsolódó népi játékokat, mondókákat népdalokat tanulnak, testnevelés keretében mozgásos és eszközös népi játékokat játszanak és néptáncot is tanulnak órarendi keretben, heti két órában. Havonta egy alkalommal Gazdakalendárium foglalkozásokon vesznek részt, melyeken külsős előadók segítségével ismerik meg az adott időszak hagyományait.

A művészeti iskola keretében népi hangszereken – dudán, tekerőn, furulyán, hegedűn, kobzon, ütőgardonon – tanulhatnak muzsikálni, vagy emelt szintű népi énekóra-ra járhatnak. A kötelező szolfézs órákon is népdalokon, egyházi énekeken keresztül tanulják meg a zenei alapismereteket. Ebben az intézményben tehát a közismereti és a művészeti nevelés közvetlenül összekapcsolódik, az általános és művészeti oktatás kiegészíti és erősíti egymást, jól adaptálva a néphagyomány nyújtotta lehetőségeket az intézményi oktatásba, nevelésbe.

A magyar népzene intézményesített oktatása alig több, mint négy évtizedes múltra tekint vissza. [...] Az Óbudai Népzenei Iskola tanárai saját gyűjtőélményeik, tapasztalataik alapján megkezdtek egy olyan munkát, amely minden előzmény nélkül való: a zenei anyanyelv átadását modellezték iskolai körülmények között.⁸

Az Óbudai Népzenei Iskola jelenleg az egyetlen olyan zeneiskola Magyarországon, ahol kizárólag népzenei oktatnak. 1975-ben indult az első népzenei tagozat Óbudán, majd ebből vált önálló intézménnyé 1990-ben. Az népzene átadásához igazodó módszereket alkalmaznak, amelyek eltérnek a klasszikus zeneiskolák módszereitől. Nagyobb szerepet kap a pedagógusok mintaadó szerepe, mint a klasszikus zeneoktatásban, hiszen itt a növendékek eleinte hallás és megfigyelés útján tanulnak elsősorban, a tanárral való közös muzsikálás során, a kottából való tanulás csak később, kiegészítésként jelenik meg. Nagy hangsúlyt kapnak a gyermekek közös zenélési lehetőségei is, amelyeknek a közösségformálás szempontjából is nagy jelentősége

⁷ Horváth Szilárd: *Annak ágai közt ragyog aranyalma*, Budapest, Nemzeti Kultúra Kiadó, 2020.

⁸ Szerényi Béla (szerk.): *Nemzeti önazonosság, művészettel nevelés*, Budapest, Zenei Anyanyelv Alapítvány, 2020.

van, valamint a népzene eredeti funkciójához is közel áll, hiszen a hagyományban a zenélés nagyrészt közösségi tevékenység volt. Mivel gyakran a zene és a tánc a hagyományban szorosan összekapcsolódott, így a zeneiskola is törekszik arra, hogy a tanulók megtanuljanak tánchoz is muzsikálni. Az iskolában a hangszeres zenetanulás mellett megjelenik a népmese, a néptánc és a népi kézművesség is, ezek az élmények kiegészítik a népzenei ismereteket és a motivációt is erősítik. Minderre a néphagyomány teljessége, a népművészeti területek összekapcsolódása ad lehetőséget.

Mivel az intézmény országosan egyedülálló, fontos példaadó szerepe is van, nem csak gyermekek, hanem felnőttek számára is. Mesterkurzusokat, adatközlő mesterekkel való találkozási lehetőségeket szerveznek. Olyan idős zenész, énekes mestereket ismerhetnek meg a résztvevők, akik még hagyományos módon szerezték a tudásukat, ezzel erősítik, személyessé teszik a néphagyományhoz, népművészethez való kapcsolódást azokban a fiatalokban, akik a népzenevel szeretnének foglalkozni, hiszen ezen a területen a tehetség mellett nagy jelentősége van a személyes kötődésnek, kapcsolódásnak is.

Alátámasztja ezt a Napra-forgó Hagyománypedagógia Műhely 2020-as kutatása olyan családok körében, ahol a szülők a néphagyomány, a népművészet valamely területén tevékenykednek. A 100 család részvételével végzett kutatásból kiderült, hogy az ilyen családban felnövő gyermekek 93%-a felnőtt korában maga is továbbviszi a hagyományaink iránti elkötelezettséget, és hivatásként, hobbiként vagy családi körben maga is műveli a népművészet valamely ágát, ágait.

A születéstől óvodáskor végéig való alapozásnak és a kisiskoláskori élményeknek nagyon nagy jelentősége van a tehetségek későbbi kibontakozása szempontjából. Egy 2022-ben, szintén 100, néphagyománnyal foglalkozó felnőtt – hivatásos vagy amatőr előadó, illetve alkotóművész – részvételével végzett kutatásban az első meghatározó néphagyományhoz kötődő élményeket vizsgáltuk. Ez a kutatás megerősítette azt a feltevésünket, hogy a válaszadók nagy része gyermekkori élményei alapján kezdett el érdeklődni valamely népművészeti terület iránt. A válaszadók 18%-a 0–3 éves, 26%-a óvodás, 39%-a pedig kisiskolás korára teszi első meghatározó élményeit, összesen tehát 83% 10 éves kora előtt kezdett el kötődni hagyományainkhoz, mindössze 17% szerezte később az első élményeit.

Mindez megerősíti, hogy a tehetségígéretnek felismerése és megszólítása szempontjából milyen nagy jelentősége van a kisgyermekkori élményeknek. Ahhoz, hogy minél több gyermeket megszólítsanak már kiskorban a hagyományhoz kötődő tevékenységek, néphagyományunk két fontos sajátosságát, a teljességben rejlő sokszínűséget és a közösségi jelleget érdemes kiemelni. Néphagyományunk holisztikus sokszínűsége pedagógiai szempontból a komplexitás lehetőségét nyújtja, a gyermekek számára pedig a változatos kapcsolódási lehetőségeket ad. Minden gyermek saját egyéniségének megfelelően, más és más módon tud bekapcsolódni a komplex tevékenységekbe, de mégis az egészhez kapcsolódik, így különböző tevékenységek készség-, képesség- és személyiségfejlesztő hatásai együtt érvényesülhetnek. A tudatos

differentiálás mellett így egy rejtett, ösztönös öndifferenciálás is megvalósul, amiben a tehetségszírak is meg tudnak mutatkozni, lehetőséget kapnak a kibontakozásra.

Ugyanennek a kutatásnak egy másik kérdése arra vonatkozott, hogy kihez, kikhez kötődnek ezek az élmények. A válaszokban a szülők és nagyszülők 43%-a után a pedagógusok következtek, akikhez a válaszadók 36,5%-a köti az első élményeit, ebből 9,5% óvodáskori, 27% iskoláskori pedagógusaihoz. Bár a százalékok alapján kisebbnek tűnhet az óvodapedagógusok szerepe, de fontos szem előtt tartani, hogy a kérdezett korosztály óvodás korában kevesebb lehetőség volt az óvodáskori népművészeti foglalkozásokban való részvételre. Másrészt a korábbi emlékek felidézése nehezebb, azok sokszor nem tudatosak, mégis nagy hatásuk van a későbbi érdeklődés formálódásában. Mindenképpen leszögezhetjük tehát, hogy a pedagógusoknak hatalmas szerepe van a gyermekkori hagyományátadásban.

Mindehhez kompetens pedagógusokra van szükség, akik pedagógiai tudatossággal közvetítik hagyományainkat. Képesek komplex tevékenységek háttérismereteiken alapuló tematikus tervezésére, az életkornak megfelelő tartalmak kiválasztásával és a gyermekek számára befogadható, mai életben is fontos értékek kiemelésével. Ehhez azonban először is szükség van saját néphagyományhoz kapcsolódó élményekre, hiszen ezekből táplálkozva tudnak később a gyermekeknek is élményeket adni. Ezek a saját élmények elengedhetetlenek, és könyvből, vagy akár az internetről nem lehet őket megszerezni. Ahhoz, hogy a pedagógusok hitelesen tudják közvetíteni, saját bőrükön, és mindenképpen közösségi formában kell megtapasztalniuk azokat az hatásokat, amelyeket a néphagyomány tevékenységei nyújtani tudnak gyermeknek és felnőttnek egyaránt. Ha a gyakorlati tapasztalatok megvannak, ezekre épülhet az élményalapú pedagógiai szemlélet elméleti megközelítése, és végül az óvodai gyakorlatban való alkalmazása.

Ahhoz, hogy minél több pedagógus megfelelő kompetenciákat szerezzen a néphagyomány élményszerű átadásában, fontos lenne, hogy a pedagógusképzésben is minél inkább megjelenjen a gyakorlati szemléletű, élményalapú, komplex hagyományátadás – hiszen ez mind a NAT-ban, mind az ONOAP-ban elvárásként van megfogalmazva –, azonban erre még sajnos viszonylag kevés a lehetőség. Jelenleg elsősorban fakultatív pedagógus-továbbképzéseken, tanfolyamokon nyílik lehetőség elmélyedni a hagyományátadás pedagógiájában. Több intézmény is szervez ilyen témájú képzéseket, mint például a Hagyományok Háza, az Óbudai Népzeneiskola, azonban így csak az érdeklődő pedagógusokhoz jutnak el ezek az ismeretek. Mivel a kulturális anyanyelvet minden pedagógusnak ismernie kellene épp úgy, mint beszélt anyanyelvünket, fontosnak tartom, hogy a pedagógusok alapképzésében is nagyobb teret kapjon a néphagyomány pedagógiai megközelítése. Bízom benne, hogy egyre több pedagógus ismeri fel a néphagyomány pedagógiai lehetőségeit, és képes korszerű módon alkalmazni munkájában. Ez hozzájárul a felnővekvő generációk identitásának erősítéséhez, képességeinek és személyiségének fejlődéséhez, és a tehetséggérek későbbi kibontakozásához egyaránt.

Felhasznált források

- Horváth Szilárd: *Annak ágai közt ragyog aranyalma*, Budapest, Nemzeti Kultúra Kiadó, 2020.
- Kiss Jenő: Identitás és anyanyelv a magyarság történetében, *Magyar Tudomány*, 178. évf., 2017/7, 805–809. [Link](#)
- Kodály Zoltán: Zene az óvodában, *Magyar Zenei Szemle*, I. évf., 1941.
- Kun Katalin 3. Platthy emlékkonferencián elhangzott előadása, [Link](#)
- Paládi-Kovács Attila: *A néphagyomány, a néprajz szerepe a nemzeti önazonosság fennmaradásában*, [Link](#)
- Szerényi Béla (szerk.): *Nemzeti önazonosság, művészettel nevelés*, Budapest, Zenei Anyanyelv Alapítvány, 2020.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, [Link](#)

TEHETSÉGGONDOZÁS ÓVODAPEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSE ALAPJÁN

Gyermekek fejlettségi eltérése a beszoktatás sajátosságainak tükrében

Bevezetés

Bár különleges bánásmódot igénylő gyermekek már megjelennek a bölcsődében is, a bölcsődei közegben még nem beszélhetünk tehetségről, mint produktum. A tehetség nem csak velünk született, hanem fejlesztés által kibontakoztatott képesség, amely átlagon felüli teljesítményt mutat.¹ A gyermekeknél azonban a pedagógus már felfedezhet adottságokat, a tehetség kibontakozásában pedig nagy szerepet játszik minden támogatás már kisgyermekkorban is. A kisgyermeknevelő tehát mintájával és odafigyelésével befolyásolhatja a gyermek későbbi énképét, támogatja a gyermeket és a szülőt.

„Körülbelül két éves kor az, amikor a verbális és szimbolikus képességek megállapíthatóvá válnak, s ezek már sokkal nagyobb valószínűségű előrejelzésekre adnak alapot.”² A tehetséges gyermekeknél megjelenhet a koraérettség, a gyermek hamarabb válik nyitottá a környezete felé. A csecsemő- és kisgyermekkor szénitív időszakban fontos a támogatás és a megfelelő gondozás, amelyet a család, sok esetben pedig a bölcsőde is biztosíthat.

A kisgyermeknevelő szakemberként látja, hogy ha a gyermek fejlettsége előrehaladt, ezt a családnak és az óvodának pedig jelzi, akik a későbbiek folyamán kísérik fejlődését. Az óvodai nevelés során a tehetség típusok már jobban megmutatkoznak, főleg a művészeti területen.

A *Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja* kihangsúlyozza, hogy a bölcsőde egyik fontos feladata az óvodaérettség elérése.³ A gyermekek az első három évükben nem feltétlen vesznek részt intézményes nevelésben, hisz ez nem kötelező, ezért a gyermekek többsége az óvodában találkozik először professzionális neveléssel a mindennapokban. A továbbiakban ezt az esetleges különbséget fogom vizsgálni, ami megjelenhet azon gyermekek között, akik jártak, illetve akik nem jártak bölcsődébe. Ezt az óvodapedagógusok szemszögéből kívánom vizsgálni, egy Budapest közeli kisvárosban, Gyömrőn. Gyömrő azért megfelelő a kutatás szempontjából, mert véleményem szerint olyan városban a legoptimálisabb megvizsgálni

¹ Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 2019. [Link](#)

² Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011, 14. [Link](#)

³ *A Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja*, 2020. [Link](#)

a hipotéziseimet, ahol a korábban bölcsődés gyermekek száma magas, de nem haladja meg a bölcsődébe korábban nem járók számát. Az óvodaérettség egy nagy mérföldkő lehet a gyermekek számára, így érdekes téma megfigyelni azt, hogy az óvodapedagógusok látnak-e különbséget a gyermekek között a kisgyermekkori nevelés alapján.

A bölcsődei-óvodai átmenet, illetve az otthoni-óvodai átmenet különbségének kérdése azért aktuális, mert a bölcsődébe járó gyermekek létszáma folyamatosan nő. Az egész országban a KSH adatai szerint: 2020-ban 1340 fővel több gyermeket írtattak bölcsődébe, mint 2017-ben.⁴ A budapesti agglomerációban ez az arány magasabb, hisz az elsődleges gondozóknak nagyobb lehetőségük van munkába állni és a többgenerációs családmódel is kevésbé érvényesül a térségben.⁵ Gyömrőn, mivel Budapest agglomerációjaként több munkalehetőséget tud biztosítani, mint egy Budapesttől távol eső település, a munkalehetőség által több édesanya megy vissza dolgozni a gyermek hároméves kora előtt.

A kutatásomat megelőzően feltérképezem a kutatásban résztvevő intézményeket, illetve Gyömrő jelenlegi helyzetét. Ezt követően kívánom megnézni a családi, bölcsődei és az óvodai nevelést. Kutatásomban a város óvodapedagógusait vontam bele, hisz a hipotéziseimre a választ általuk tudom megkapni.

Gyömrő város óvodáinak és bölcsődéinek bemutatása

Gyömrőn a kisgyermek létszáma egyre magasabb, az utóbbi évtizedben lakóparkok létesültek és ezzel párhuzamosan a város népszerű lakóhely lett. Budapest agglomerációjának részeként munkahelylehetőségei miatt pedig kedvező a kisgyermekes családok számára is. Az önkormányzat adatai jól tükrözik, hogy nagy ütemben növekszik a 7 éven aluli gyermekek létszáma (1. táblázat).

1. táblázat. Gyömrő város gyermek létszámának növekedése

	2017	2018	2019
Várandós nők	122 fő	112 fő	129 fő
Csecsemők létszáma	241 fő	291 fő	264 fő
7 éven aluli gyermek összesen	1574 fő	1777 fő	1784 fő

A városban csupán egy állami bölcsőde működik, ezen kívül vannak magánintézmények is. Az elmúlt évek fejlesztéseinek köszönhetően jelenleg már hét épületben zajlik az óvodai nevelés. A Bölcsőde és Gyermekközpont jelenleg 96 férőhelyes. A városban két intézménynek hét tagóvodája működik, amelyek összesen 824 fő gyermek befogadására képesek.

⁴ [Link](#) 25.1.1.9. Gyermekek napközbeni ellátása

⁵ Központi Statisztikai Hivatal: 2.1.5. *Háztartásösszetétel* (2001, 2005, 2011, 2016) [Link](#)

Ezt azért tartottam fontosnak a kutatás szempontjából, mert ezek a csoportok maximálisan fel vannak töltve, ez pedig azt mutatja, hogy Gyömrőn magas számban van a még nem iskolás, de professzionális nevelésben résztvevő gyermek.

Elméleti háttér

A kutatás szempontjából fontos ismernünk, hogy a bölcsődei és az óvodai rendszer hogyan működik, milyen fő tevékenységeket végeznek az intézményekben, ehhez pedig elengedhetetlen az alapfogalmak, a jelenlegi alapprogram és módszertani levelek alapos tanulmányozása.

Alapfogalmak ismertetése

A bölcsőde 20 hetes kortól hároméves korig (rendkívüli esetben hatéves korig) látja el a nevelési-gondozási tevékenységet, mint szociális intézmény.⁶ Az óvoda pedig általában hároméves kortól, hatéves korig, vagyis az óvodaérettség elérésétől az iskolaérettség eléréséig tart. A bölcsőde és az óvoda is professzionális nevelést végző intézmény, tehát a pedagógusok szakemberként vesznek részt a gyermekek nevelésében. A szándékos nevelés célja pedig a személyiséggé fejlesztés, úgy, hogy egészében nézi a gyermeket.⁷ A professzionális nevelésben cél tehát a teljes személyiségre hatás, a megfelelő körülmények megteremtésével és a pedagógus átfogó szaktudásával. A nevelés azonban nem csak professzionálisan történik, hanem a laikus nevelés is fontos összetevője, amely főként a családban valósul meg. „A gyermekre áradó hatások között az átöröklés mellett a családi környezetté a legmélyebb, legerősebb és legmegmaradóbb.”⁸ A szenzitív időszak pedig meghatározza későbbi nevelésének sikerességét is. A családi nevelés nem választható el a professzionális neveléstől, szorosan összekapcsolódik és együtt hat a gyermekre. A nevelés pedig segíti és bizonyos esetekben irányítja is a nevelés minden területét, a testi, értelmi, erkölcsi fejlődést és így alapozza meg a felnőttkorban való önálló kiteljesedést.⁹

Kisgyermeknevelés folyamata a családban

A nevelés színtereihez nem csak a professzionális nevelés folytató intézetek tartoznak, hanem a család és a környezet is, amelyben a gyermek él, így a család szerepe nagyon fontos a nevelésben. „Ahhoz, hogy egy kisember megvalósítsa önmagát, hogy kiegyensúlyozza az emberi természet ellentmondásait, szüksége van nevelésre, hogy emberré váljon.”¹⁰

⁶ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. [Link](#)

⁷ Nagy József: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*, Szeged, Mozaik Kiadó, 1996.

⁸ Várkonyi Hildebrand Dezső: *A gyermek és környezete*, Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1944, 63.

⁹ Szenczi Árpád: *Professzionális nevelés – értékközvetítés társas-lelkületi alapon*, Budapest, Eötvös Kiadó, 2018.

¹⁰ Nicassio, F. B.: *A nevelés öröme*, Budapest, Don Bosco Kiadó, 2006, 49.

A korai kötődés igen lényeges a gyermek későbbi egészséges interakcióihoz. Michael Cole és Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan* című könyve foglalkozik többek között azzal, hogy az interakciós tapasztalatok által alakít ki a gyermek egy belső munkamodellt a gondozóról és magáról is, illetve kapcsolatukról.¹¹

Amennyiben ez a kötődés nem biztonságos, hanem bizonytalan elkerülő; bizonytalan ambivalens, ellenálló, vagy esetleg dezorganizált¹², az a későbbi társadalmi beilleszkedését és a kapcsolatait is befolyásolhatja. A szocioemocionális fejlődés tehát elsősorban a család feladata és csecsemő- és kisgyermekkorban fokozottan lényeges aspektus. Ez a kötődés nagyban befolyásolja azt, hogy a bölcsődei, illetve az óvodai beszoktatás milyen könnyedséggel fog zajlani.

A családi nevelésről semmilyen szempontból nem lehet általánosságban beszélni, hisz minden családban eltér a kulturális háttér, ezért a professzionális nevelésnek feladata ezeket a mintázatokat megismerni, hogy az intézményes nevelés a legsikeresebb legyen. A laikus nevelést tehát minőségileg is meghatározhatja a család több tulajdonsága is. Így a családi nevelést annak típusa, összetétele, nevelési stílusa, kultúrája, társadalmi helyzete és az attitűdjei is mind befolyásolhatja.¹³ A családi nevelés fontosságára a *Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja* és az *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja* is kitér. A családi nevelés tehát fontos részét képezi az intézményes nevelésnek is. „A 0–3 éves időszak, a legszenzitívabb kor számos olyan tapasztalatszerzésben, tanulásban, amely később csak nagyon nehezen vagy egyáltalán nem pótolható, ezért alapvetően határozza meg a gyermekek későbbi alkalmazkodását, tanulási folyamatokban, szociális viselkedésben való sikerét.”¹⁴ A csecsemő- és kisgyermekkorai nevelés függetlenül attól, hogy kizárólag laikus nevelésben vagy intézményes keretek között is zajlik, fontos és rendkívül érzékeny időszak, amely a gyermek későbbi egész életét megalapozza és ezáltal hatást gyakorol rá.

A bölcsődei nevelés

„A személyiségfejlődés egyik legfontosabb időszaka ez, amikor a családban és a szervezett szocializáció első intézményes rendszerében elsajátítja a társadalmi kultúra alapvető elemeit, melyek alkalmassá teszik őt arra, hogy a köznevelés rendszerének első intézményébe lépve fejlődjön.”¹⁵ A bölcsőde jelenleg a szociális hálózat része és

¹¹ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris Kiadó, 1997.

¹² Az egyes típusokat Mary Ainsworth kötődés-vizsgálata pontosította. A kötődési típusok és a tehetséggondozás összefüggésrendszeréhez kapcsolódóan lásd továbbá: Pap Ferenc – Fehér Ágota – Lehoczky Mária Magdolna: Tehetség és lelki támasz – a kötődés szerepe a tehetséggondozás folyamatában, in Bíró Violetta (szerk.): *Befogadó óvoda, befogadó iskola*, Baja, Eötvös József Főiskola, 2020, 97–114. [Link](#)

¹³ Gombos Norbert: A tanulás lehetőségei kisgyermekkorban, in Bárdi Árpád – Gombos Norbert – Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2018, 97–109.

¹⁴ Kocsis Ildikó Edit: A bölcsődék szerepe a kisgyermekkorai nevelésben, 26.

¹⁵ Gombos: *A tanulás lehetőségei kisgyermekkorban*, 104.

nem a köznevelési intézményekhez tartozik, nincs kötelezettsége a szülőknek, hogy ide járassák gyermeküket. A bölcsőde feladata a tanulás elősegítése, ám ebben az értelemben a tanulás más jelentést kap, spontán jellegű, minta alapján történik és semmiképp sem direkt. „Jó anya-gyermek kapcsolat esetén a bölcsőde nem befolyásolja kettejük kapcsolatát, ugyanis intenzitásában, mélységében erősebb kötelékről, mélyebb érzelmekről van szó.”¹⁶ A bölcsőde lényege tehát nem a családi nevelés helyettesítése, hanem a megerősítése, segítése. A bölcsődei nevelést és gondozást a korábban említett alapprogram mellett törvények és a módszertani levelek is meghatározzák.

Az *Alapprogram* meghatározza a bölcsődei nevelést, alapelveit, feladatait, főbb helyzeteit, sajátos feltételeit és kapcsolatrendszerét. Ezeket a következő fejezetben részletesen bemutatom az óvodai alapprogrammal összefüggésben. Az alapprogram azonban a módszertani levelekkel kiegészül, amelyek fontos részeit képezik a gondozási-nevelési folyamatokban.

A *bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai*¹⁷ túlmutat az alapprogramban leírtakon és részletezi a tárgyi feltételeket, ételmezést, egészségmegőrzést, amely lényeges a nevelés szempontjából. A bölcsőde minden olyan tárgyi feltételt biztosít, ami a korosztály megfelelő fejlődéséhez szükséges, a játékkészlet gondosan kiválogatott, megfelelő térrel, ahol kibontakozhat a játéktevékenység. Az udvar kialakítása lehetővé teszi, hogy a gyermekek szabadon, önállóan képesek legyenek felfedezni a környezetet és korosztályuknak megfelelő játékokat. Ez jó lehetőség azon gyermekek számára, akik keveset tudnak szabadtéren játszani. A bölcsődei gondozási-nevelési folyamatok azonban nem csak a csoportszobában és az udvaron zajlanak, hanem fontos része a fürdőszoba is, ahol a gyermekek a megfelelő méretű csapot, WC-t használhatják, ezzel könnyebben megtanulják az önálló tevékenység végzését. Ez a legtöbb családban nem megvalósuló lehetőség, így vannak olyan családok, ahol a gyermek csak bilit használ és a szülők emelésével, segítségével képes kezét mosni, ez pedig az önállóságukat gátolhatja. Az ételmezés szigorú, az egészséges életmódot megalapozó ételekkel zajlik, a napirend részeként, ami egy egészséges szokásrendszer kialakításának része, emellett olyan ételekkel is megismerkednek a gyermekek, amelyekkel otthon nem feltétlen találkoznak. Része az egészségmegőrzésnek a fogtisztítási szokások megalapozása és levegőztetés is, ami az udvari játék mellett a teraszon történő altatást is magában foglalja.

A *Folyamatos napirend a bölcsődében*¹⁸ és a *Játék a bölcsődében*¹⁹ című módszertani levelek is a legmegfelelőbb légkör biztosítása érdekében készültek. Az egyes

¹⁶ Bekéné Zelenz Katalin: A bölcsődés korú gyermekek nevelésének kérdései, in Toma Kornélia – Bednarik László – Podlovics Éva Livia (szerk.): *Iskola a határon*, Eger, Liceum Kiadó, 2018, 77.

¹⁷ *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai – Módszertani levél*, Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, 2012. [Link](#)

¹⁸ *3. számú módszertani levél – Folyamatos napirend a bölcsődében*, Budapest, Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, 1981. [Link](#)

¹⁹ Korintus Mihályné Dr. – Dr. Nyitrai Ágnes – Rózsa Judit: *Játék a bölcsődében – Módszertani levél*, é.n. [Link](#)

gyermekek szükségleteit figyelembe véve egy kellőképpen rugalmas és minden tevékenységre figyelmet szentelő napirendet kell kialakítani. Ez a családban könnyebb feladat, hisz ott kevesebb gyermek szükségleteit kell számításba venni. A napirend fontos a gyermek egészséges szokásrendszerének kialakulásában, illetve a biztonságérzetét is növeli. A családok többségében is megjelenik a napirend, amely szokássá formálódik. Nyitrai Ágnes: *Kisgyermek nevelése a családban és a bölcsődében* című tanulmánya foglalkozik a napirendi kérdéssel. „Vizsgálatunkban a szülők 45%-a nyilatkozta azt, hogy ő a családban már a bölcsődébe kerülés előtt is a bölcsődei nevelési elvek szerint alakították kisgyermekük rendszeres napirendjét.”²⁰ Ez a szám mutatja, hogy bár a szülők nagy része törekszik a napirend kialakítására, ez mégsem valósul meg sok családban. Az óvodai napirend hasonlít a bölcsődeihez, így az óvodai befogadásnál lényeges, hogy korábban a gyermek kiszámítható, rendszeres napirendben nevelkedett-e.

A bölcsődei és óvodai nevelés összehasonlítása

A bölcsőde és az óvoda sok tekintetben eltér és hasonlít is egymáshoz. Legfontosabb különbség az intézményi hálózat, bár mindkét intézmény nevelési tevékenységeket végez, az óvoda a köznevelési, a bölcsőde pedig a szociális intézményekhez tartozik. Az óvoda kötelező, a 2011. évi CXCV. törvény 8. § (2) bekezdése értelmében: „A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt.”²¹ Ezzel szemben a három éven aluli gyermekek többsége nem jár bölcsődei nevelést végző intézménybe, mivel ez nem a kötelező köznevelés része. Az óvodai nevelést többségben felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusok végzik, míg a bölcsődében mindez igen szerteágazó: a kisgyermeknevelők többsége OKJ végzettségű, de egyre több közöttük a diplomás.

A gyermekek létszámában is szembetűnő a különbség: egy óvodai csoport maximum létszáma 30 fő gyermek, míg a bölcsődében ez 12 fő (14, ha a gyermekek betöltötték a 2. életévüket), ez lehetőséget ad a gyermekek egyéni szükségleteinek nagyobb kielégítésére.

Emellett a bölcsőde saját kisgyermeknevelői rendszere lehetővé teszi a személyre hangoltabb kapcsolat kialakítását, „hiszen a bizalmi kapcsolat kialakítása azokban az intim helyzetekben történik, amikor a kisgyermeknevelő a gondozási műveletek közben – a jól megszervezett napirend keretében – nyugodtan, elegendő időt tölt a saját neveltjeivel.”²² Az óvodában a létszám miatt nincs lehetőség erre, de a gondozási tevékenységek megjelennek itt is.

²⁰ Nyitrai Ágnes: *Kisgyermek nevelése a családban és a bölcsődében*, Kaposvár, Dombóvári Kiadó, 2015, 63.

²¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 8.§(2) [Link](#)

²² Kocsis: *A bölcsődék szerepe a kisgyermekkor nevelésben*, 25.

Az alapprogramokat összehasonlítva a bölcsődei részletesebben írja le a család támogatását, kapcsolattartási formákat, jobban kiemeli annak fontosságát. Az adaptációról pedig csak a bölcsődei alapprogram ír. A tevékenységek hasonlóak, ám bizonyos téren eltérnek.

2. táblázat. Az óvoda és a bölcsőde tevékenységei, főbb helyzetei

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2012)	Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja (2020)
<i>Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai</i>	<i>A bölcsődei nevelés főbb helyzetei</i>
A tevékenységekben megvalósuló tanulás	Tanulás
Játék	Játék
Verselés, mesélés	Vers, mese
Ének, zene, énekes játék, gyermektánc	Mondóka, Ének
Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka	Alkotó tevékenységek
Mozgás	Mozgás
A külső világ tevékeny megismerése	
Munka jellegű tevékenység	
	Gondozás
	Egyéb tevékenységek

Mindkét alapprogramban kiemelt szerepe van a játéknak és a tanulásnak, s azonos elnevezésű tevékenységek is megjelennek. A gondozást az óvoda nem emeli ki. A bölcsődében nem jelenik meg a külső világ tevékeny megismerése. Az önkéntesség minden tevékenységnél fontos, így a tanulás is spontán, nem direkt, egyik intézményben sincs kötelező foglalkozás.

Bár mindkét napirend rugalmas, igazodik a csoport összetételéhez, a gyermekek szükségleteihez, vannak eltérések. A legfontosabb, hogy az óvodában nincs pelenkázás, így ahhoz nem kell igazodni. A bölcsődében, az óvodával ellentétben, ahol három étkezés van (tízórai, ebéd, uzsonna) 4 étkezés zajlik, a reggelivel egészül ki. A fürdőszobai tevékenységeket nem egy vagy kettő gyermekkel végzi az óvodapedagógus, hisz az óvodás korú gyermekek önállóbbak. A tízórai a bölcsődében mindig gyümölcs vagy gyümölcslé, így a napirendben ez kevesebb időt igényel, míg az óvodai a bölcsődei reggelihez hasonló, asztalnál történő étkezés. Az ebéd és az alvásidő

is korábban kezdődik a bölcsődében, hisz a gyermekek alvásigénye ekkor több. Az uzsonna viszont mindkét intézményben az alvást követő tevékenység.

A bemutatott eltérések által láthatjuk, hogy a bölcsőde és az óvoda rendszere nem azonos, így a korábban bölcsődés gyermekek számára is nehéz lehet a beszoktatás.

A bölcsőde-óvoda átmenet kérdései

Az óvoda megkezdése normál esetben 3 éves korban, az óvodaérettség elérése után kezdődik. Az óvodaérettséget leginkább a szobatisztasággal hozzák összefüggésbe, de hozzátartozik a megfelelő önállóság is. A szakirodalmak sokat írnak az óvoda-iskola átmenetről és csak keveset az óvodába lépésről, pedig ez jóval nehezebb a gyermekeknek. „Az óvodába lépés ugyanis minőségi változást jelent a kisgyermek életében, míg az iskolakezdés csak »mennyiségi« jelzővel illelhető továbblépés!”²³

A befogadás egy nagy mérföldkő a család és a gyermek számára egyaránt. A bölcsődéből vagy otthonról az óvodába kerülő gyermekeknek meg kell ismerkedniük rengeteg új szokással és szabállyal.²⁴ Ekkora már sok tapasztalattal rendelkeznek a világról, amelynek közvetítője elsősorban a család. Ez a változás akkor is nehéz, ha a gyermek korábban járt bölcsődébe, hisz a napirend és a szokások is eltérnek, ahogy azt korábban be is mutattam. Emellett a személyi feltételek is változnak és a csoportlétszám is sokkal nagyobb, tehát több társat kell megszokni. A pedagógusnak is lassú folyamat megismerni a gyermek egyéni szükségleteit, és ez csak hosszú idő után tud majdnem teljes lenni.

A befogadás a gyömrői intézményekben a bölcsődéhez hasonló, folyamatosan, szülővel történik, ami igyekszik megoldani az átmenet problémáit. Először csak pár órát töltenek az óvodában a szülővel, majd ezt növelik, míg a szülő el nem hagyja először csak pár percre, majd órára a csoportszobát. Ezáltal megismerhető a szülő-gyermek kapcsolat is.²⁵ Ami szintén fontos: „Észrevétetjük velük, hogy a napi közös együttlét mennyi lehetőséget rejt gyermekük fejlesztésére.”²⁶ Valamint azt is megmutatja a szülők számára, hogy saját gyermekük nevelésért elsősorban ők felelősek.²⁷ Ahogy az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja is megemlíti, nincs az óvodában kötelező foglalkozás, így a gyermekeknek lehetőségük van akkor bekapcsolódni, amikor számukra az biztonságos. A gyermekek közötti eltérés az óvodai csoportban is megjelenik: vannak gyermekek, akik számára a szülőtől való elválás könnyű, nem is feltétlenül szükséges számukra sokáig a szülő jelenléte a csoportban, vannak azonban olyan gyermekek, akik ezt krízisként élik meg és nehezen fogadják el a

²³ Stöckert Károlyné: Az óvodába lépés minőségi változásai, *Óvodai Nevelés*, LXI. évf., 2003/7, 264–266.

²⁴ Futó Judit: A korai szülő-gyermek kapcsolat hatása a gyermek óvodai beilleszkedésére és közösségi életére, *Óvodai Nevelés*, LXVII. évf., 2011/7, 3–5.

²⁵ Páliné Méhes Erzsébet: Az óvodába lépés átmeneti problémái és megoldási lehetőségei család-pedagógiai szemmel, *Új Katedra*, 1994/95, május-június, 25–26.

²⁶ Deményné Szenté Éva: Az óvoda és a szülő, *Óvodai Nevelés*, LVII. évf., 2004/7, 250.

²⁷ Uo.

szülő távollétét kezdetben. Az önállósodás még abban az esetben is nehéz feladat, ha a gyermek megfelelően érett. Ezt befolyásolja a szülővel korábban kialakult kötődés, kapcsolat, és az is, hogy a gyermek mennyi időt töltött korábban a kortársaival. A befogadást megelőzi egy beiratkozás, szülői értekezlet és bizonyos esetekben egy családlátogatás is, amely lehetőséget ad arra, hogy a szülők és az óvodapedagógusok, illetve a dajka jobban megismerjék egymást és egymás igényeit. Közben pedig feladata az óvodapedagógusoknak, hogy a szülőket megerősítsék szerepükben, hisz ebben az életkorban is a legfontosabb közeg a család.

Az új közegben rengeteg tapasztalattal gazdagodik a gyermek, változik szociális viselkedése is, beilleszkedik a közösségbe, és az első hónapok után kialakulnak a csoportszokások is.²⁸

Az óvodapedagógus által biztosított kötődés kapcsolati mintát mutathat és közben jó hatással van az érzelemszabályozására, valamint segít számára a társas kapcsolatok kialakításában, így pedig a gyermek beilleszkedésében is.²⁹

A bölcsőde és az óvoda közel hasonló ideje működő intézmény, amelyek feladata egyaránt az iskola előtti gyermeknevelés és gondozás. A két intézmény sokban eltér és bizonyos esetekben hasonlít egymásra, ezáltal azon gyermekek számára, akik jártak korábban bölcsődébe, könnyebb lehet a befogadási időszak és az óvodai szokásrendszer elsajátítása, az asszimiláció, majd az adaptáció. A kutatásom célja feltárni, hogy ténylegesen könnyebb-e az óvodakezdet a korábban bölcsődés gyermekeknek, és hogy Gyömrőn működik-e az együttműködés az óvoda és a bölcsőde között.

Kutatás

Kutatási célok

A kutatásom célja volt megbizonyosodni arról, hogy a bölcsődei nevelés megkönnyítheti-e az óvodai beszoktatást, előnyt jelent-e a gyermekek számára. A kutatásom ezt az óvodapedagógusok szemszögéből kívánta feltárni, akik a bölcsődei nevelést kevésbé ismerik, ezáltal feltérképezni, hogy hogyan állnak hozzá a bölcsődéhez. Továbbá kutatásomnak az is célja volt, hogy átlátható legyen, mennyire ismerik a bölcsődei nevelést. Célom volt mindezeken túl megtudni, hogy a bölcsődéből, illetve a csak családi nevelésből beszoktatott gyermekek között milyen és mekkora különbség van egy olyan városban, ahol sok a bölcsődéből érkező gyermek.

²⁸ Szőke Anna: Első lépések az óvodában, *Új Kép*, II. évf., 1998/7, 12–13.

²⁹ Futó: *A korai szülő-gyermek kapcsolat hatása*, 3–5.

Hipotézisek

1. *Feltételezem, hogy a legnagyobb különbséget az otthonról és a bölcsődéből beszoktatott gyermekek között a tevékenységek közül az elsősorban öltözködésben és az étkezés során látják az óvodapedagógusok.*

A bölcsődei szokásformálás során a kisgyermeknevelőknek lehetőségük van nagyobb egyéni odafigyelésre, így a nehezebb feladatok is nagyobb hangsúlyt és elegendő időt kaphatnak. Az öltözködést és az önálló étkezést találok a legnehezebb feladatnak, amely a bölcsődében begyakorolható. Az öltözködés egyszerre csak egy-két gyermekkel történik, a gyermekek megismerik a megfelelő sortrendet, felismerik a saját jelükkel ellátott cipőt. Az étkezés az óvodaihoz hasonló porcelán tányérból és üvegpohárból történik, az asztalnál ülve, ami szintén egy jó szokásformálás, illetve a kanállal étkezést is megtanulják ezáltal.

2. *Feltételezem, hogy fontos az óvodapedagógusoknak a gyermekek hároméves kor előtti korszakának megismerése.*

A megfelelő és minőségi professzionális neveléshez szükség van a gyermek minél sokoldalúbb megismerésére, amelyhez hozzátartozik az első három év is, ami megelőzi az óvodai nevelést.

3. *Feltételezem, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok szerint a gyermekeknél a bölcsődétől átvett, folyamatos beszoktatás a célravezető.*

Az óvodák kezdik átvenni a folyamatos, szülővel történő beszoktatást a bölcsődétől, és úgy gondolom, hogy ez egy jó döntés, a gyermekeknek így könnyebb lehet az átmenet.

4. *Feltételezem, hogy a bölcsődei intézményt inkább a köznevelési intézmények csoportjába tartozónak gondolják az óvodapedagógusok.*

A bölcsőde jelenleg szociális intézmény, de benne fontos nevelési tevékenységeket végeznek, ezért működésében leginkább az óvodához hasonlít, amely köznevelési intézmény, így úgy gondolom, hogy bár hivatalosan szociális, az óvodapedagógusok szerint mégis inkább a köznevelés részeként értelmezhető.

A minta

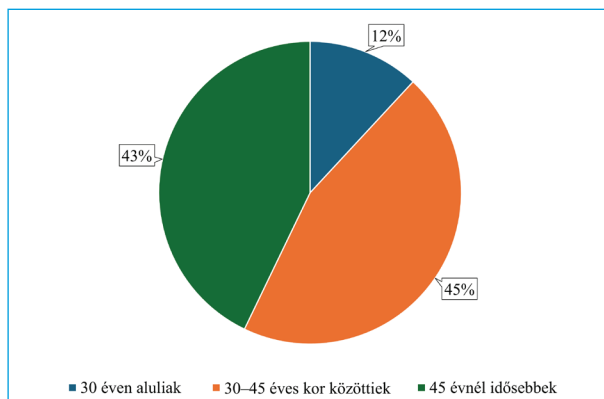
A kérdőívemet óvodapedagógusokkal tölttettem ki. Kritérium volt, hogy Gyömrő város óvodáiban dolgozzanak jelenleg. A kérdőívet 42 fő töltötte ki (N=42), melyből egy kérdőívet sem kellett érvénytelennek minősítenem. A 42 fő az óvodapedagógusok 85%-át jelenti.

A mérőeszköz

A kutatásom kérdőíves mérőeszközzel végeztem. A kérdőív megszerkesztése, kiküldése és az adatok gyűjtése online módon, a Google Forms/Google Űrlap alkalmazás segítségével történt.

A kérdőív demográfiai-társadalomstatistikai adatainak bemutatása

A kérdőív kitöltők életkori eloszlása (1. ábra) azt mutatja, hogy kevés a fiatal, nemrég végzett pedagógus, illetve a legnagyobb számban középkorú óvónők dolgoznak a településen. Közülük a 40 éves kor alattiak és a 40 éves kort már betöltötték fele-fele arányban vannak. 45 éven felüli pedagógusok szintén nagy létszámban vannak.



1. ábra. A válaszadók életkori eloszlása

Ez azt igazolja, hogy egyre több a nyugdíjhoz közelítő, és egyre kevesebb a helyüket betöltő pályakezdő. A Központi Statisztikai Hivatalnak erre vonatkozóan nincs adata, de arra van, hogy bár nő az óvodák száma, évről évre egyre kevesebb az óvodapedagógus. Míg a 2017/18-as tanévben 4 579 intézményre 31 476 pedagógus jutott, addig a 2019/20-as tanévben a 4 608 intézményre csak 31 054.³⁰ Ez természetesen nem csak a nyugdíjba menő pedagógusok miatt alakul így, hiszen vannak pályaelhagyók is.

3. táblázat. A kitöltők életkorának egyváltozós elemzése

Statistics		
Életkor		
N	Valid	42
	Missing	0
Mean		42,81
Median		43,50
Mode		48
Range		38
Minimum		24
Maximum		62

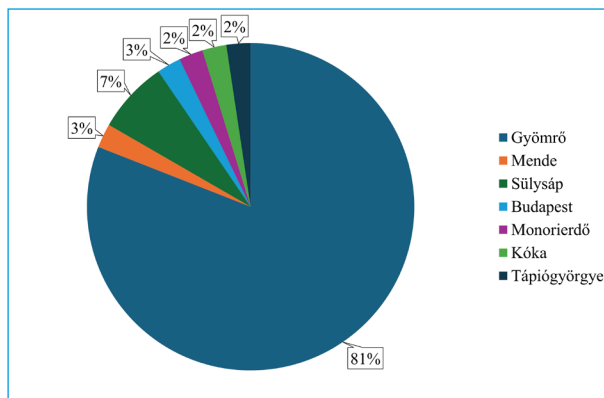
³⁰ Központi Statisztikai Hivatal: 2.6.4. Óvodai nevelés (1990) [Link](#)

A 3. táblázatból leolvasható, hogy a kitöltők életkora tekintetében SPSS programban lefuttatott egyváltozós elemzések a következő eredményeket adják (N=42).

Helyzetmutatók:

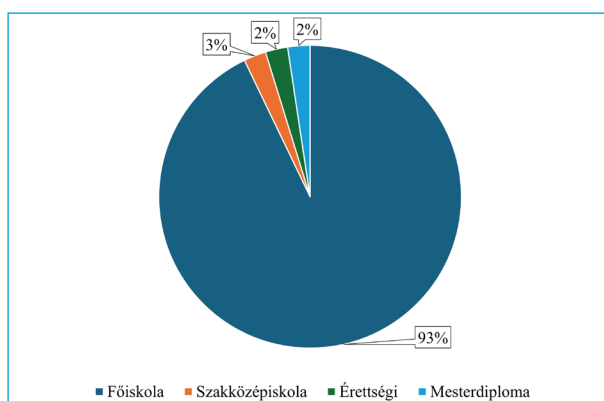
- átlag (mean): a kitöltők átlag életkora 42,81 év;
- medián (median): a kitöltők életkorának középértéke 43,5 év;
- módusz (mode): a kitöltők életkorában leggyakrabban előforduló érték 48 év.

Egyéb mutatók: a legfiatalabb kitöltő 24 éves, a legidősebb kitöltő 62 éves.



2. ábra. A kérdőív kitöltők lakóhely szerinti eloszlása

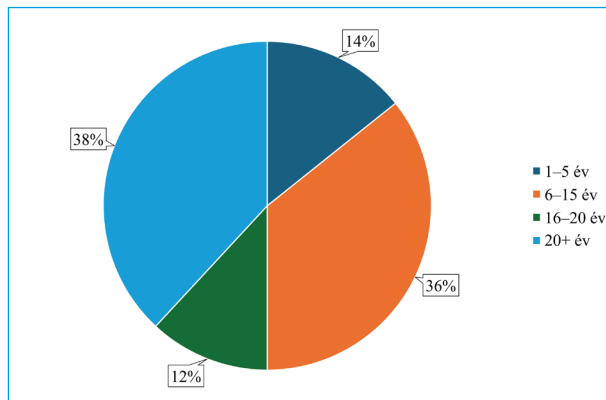
A válaszadók többsége a saját lakóhelyén dolgozik (2. ábra). Közül 34-en laknak és dolgoznak is Gyömrőn. A nem Gyömrőn lakó pedagógusok is a környékről járnak a munkahelyükre. Ez azt mutatja, hogy a pedagógusok lakóhelyük szerint választanak sokszor munkahelyet.



3. ábra. A válaszadók iskolai végzettsége

A kérdőív kitöltők többségének (3. ábra), 40 főnek a legmagasabb iskolai végzettsége főiskolai diploma, ám két személy középfokú végzettséggel tölti be a pedagógusi

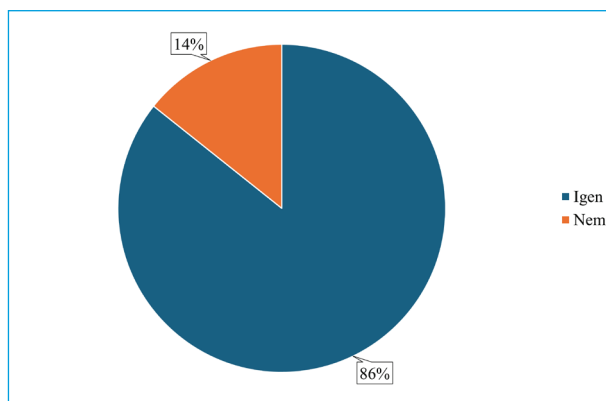
állást. Az adatok mutatják, hogy az óvodapedagógusok túlnyomó többsége már rendelkezik diplomával, tehát 3 éves egyetemi képzés során kapta meg a megfelelő szaktudását.



4. ábra. A pedagógusi pályán eltöltött évek száma

A kérdésre adott válaszokból (4. ábra) kiderült, hogy a gyakornoki státuszból pedagógus I.-be átminősült, de még 15 éve nem pályán lévő pedagógusok száma (15 fő) közel azonos a legalább 30 éve a pályán levők számával (16 fő), ami a legmagasabb. A pályakezdők (6 fő) és a 16-20 éve a pályán levők (5 fő) pedig szintén közel azonos százalékot mutatnak. Ebből a diagramból jól látszik, hogy kevés a pályakezdő.

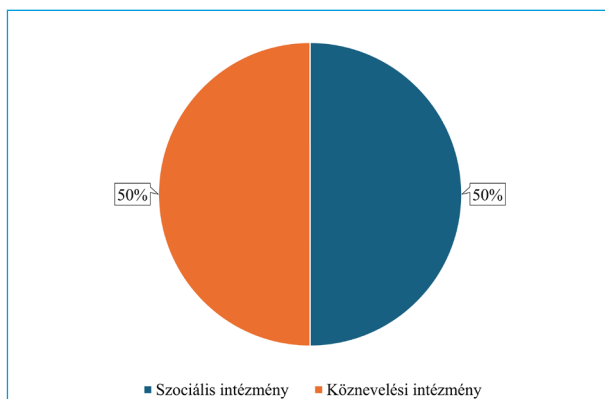
A kérdőív bölcsőde fontosságára vonatkozó kérdéseinek bemutatása



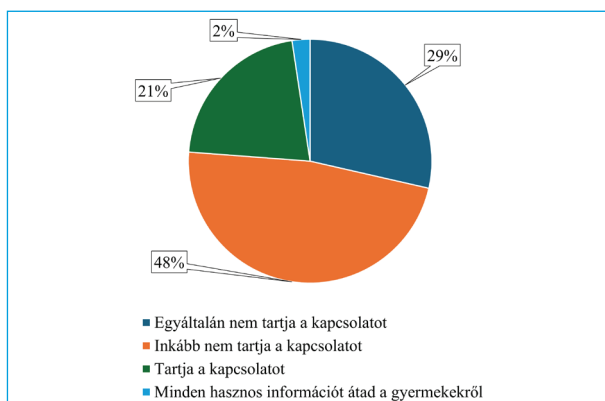
5. ábra. Hasznosnak tartja-e Ön a bölcsődei szokásformálást?

A bölcsőde jelenleg szociális intézmény, és bár a kisgyermeknevelőkre vonatkozik a pedagógusi életpálya-modell, nem tartozik a köznevelési intézmények közé. A kutatás eredménye azonban azt mutatja, hogy az óvodapedagógusok azonos arányban gondolják a köznevelési és a szociális rendszer részének a bölcsődét. Ez az arány azt

is mutatja számunkra, hogy a nevelési tevékenysége révén a bölcsőde közelít a köznevelési intézmények felé (6. ábra).



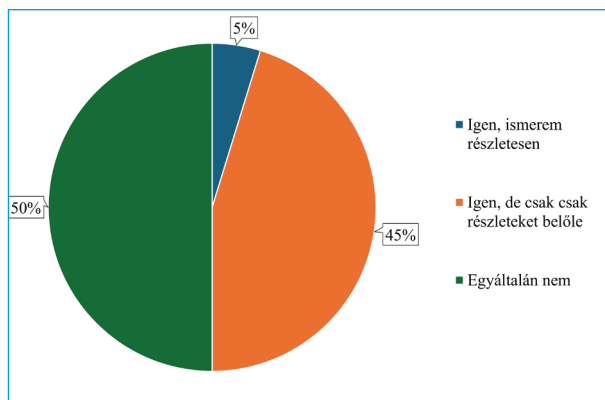
6. ábra. A bölcsőde intézményének besorolása az óvodapedagógusok véleménye szerint



7. ábra. A válaszadók véleménye a bölcsődék és az óvodák kapcsolattartásáról

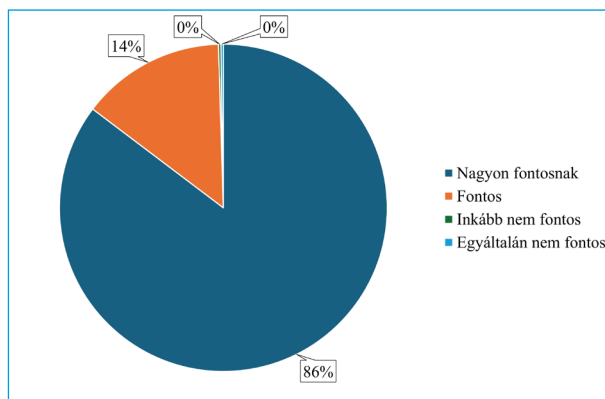
Az óvodapedagógusok 77%-a gondolja úgy, hogy nem tartja a kapcsolatot a két intézmény, a bölcsődével nincs megfelelő kapcsolat, kevés információt kapnak a gyermekekről (7. ábra). Az eredmény változtatásra ösztönözhet, hiszen nagyon fontos az intézmények közti kapcsolattartás, melyet az alapprogramok hangsúlyoznak. A *Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja* a 8. bekezdésében úgy fogalmazza meg, hogy: „Mindezek a kisgyermek érzelmi biztonsága folyamatos fejlődésének fenntartását szolgálják, intézményváltásnál segítenek az új környezetbe történő beilleszkedésben.”³¹ A legfontosabb tehát, hogy a folyamatos, jó viszony a gyermekek érdekeit szolgálja és az, hogy ez nem valósul meg a szükséges minőségben, változtatást igényel.

³¹ A *Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja*, 2020. [Link](#)



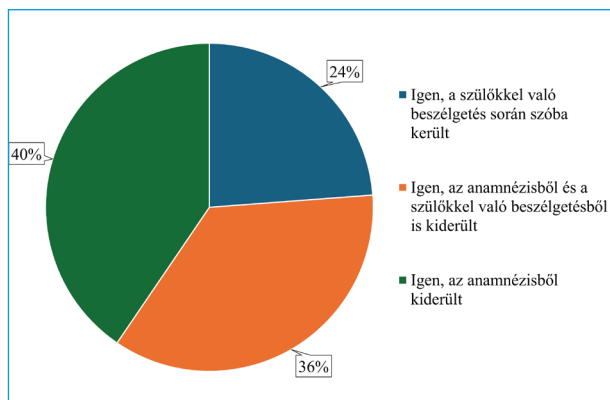
8. ábra. A válaszadó óvodapedagógusok bölcsődei alapprogram ismerete

A *Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramját* egyáltalán nem ismerők azonos számban vannak, mint a részletesen, vagy csak részleteket ismerők együtt. Az alapprogramot azonban csak 2 fő ismeri részletesebben (8. ábra). Ez azért jelent problémát, mert így nem ismerik az óvodai nevelést megelőző intézményi nevelés főbb tevékenységeit és kötelezettségeit sem. A család megismerése mellett ez is egy fontos lépés lenne ahhoz, hogy jobban láthassák, milyen környezetből érkeznek a gyermekek az óvodába.



9. ábra. A válaszadók mennyire tartják fontosnak a gyermek első három évének megismerését

Bár *A Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramját* inkább nem ismerik, a gyermek óvodai életét megelőző időszakot fontosnak tartják megismerni. Természetesen nem minden gyermek járt bölcsődébe, de azok, akik jártak az alapprogram elvei szerint töltötték a napjuk nagy részét. A családi nevelés semmiképp sem elhanyagolható, minden gyermeknél fontos megismerni, ehhez jó lehetőség a családlátogatás, illetve az anamnézis felvétele is. Az első három év megismerését senki sem tartja elhanyagolhatónak, mindenki fontosnak, vagy nagyon fontosnak tartotta azt (9. ábra).



10. ábra. A beszoktatás előtti időszakban rendelkezésére áll-e Önnek ismeret arról, hogy a csoportba járó gyermek(ek) járt(ak)-e bölcsődébe?

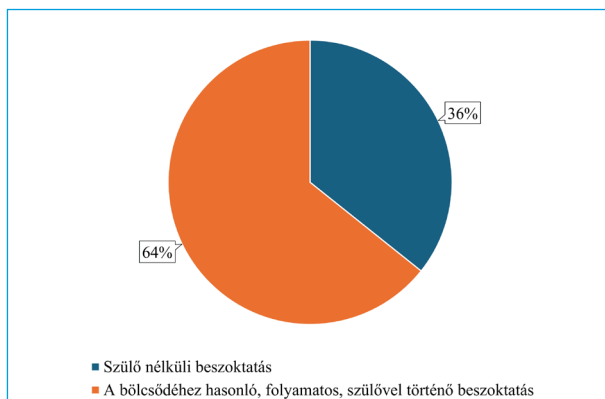
A válaszadás során egy pedagógus sem választotta az „igen, de nem tartom fontosnak” az információt és a nem válaszokat, amelyek a következők voltak: „nem, de fontosnak tartanám az információt”; „nem és nem is tartom fontosnak ezt az információt”. Az óvodai beszoktatás előtt tehát kiderül, hogy a gyermek járt vagy nem járt bölcsődébe. Mivel senki sem választotta a „nem tartom fontosnak” opciót, mindenki számára lényeges ez az adat. A legtöbben az anamnézis-lapból értesülnek erről. A válaszadók közül pedig 15-en (36%) gondolják úgy, hogy ez annyira fontos információ, hogy nem csak az anamnézisből derül ki, hanem a szülők a beszélgetés során is említik (10. ábra). Az eredmény azt mutatja, hogy megjelenik ez az információ minden óvodapedagógusnál, tehát tisztában vannak azzal, hogy a gyermekek voltak-e bölcsődések. Miután ismerik ezt az adatot, meg is tudják figyelni az esetleges különbségeket, amelyre a kutatásom később összpontosít.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekeknél ez az információ sokkal lényegesebb lehet, hisz akkor a fejlődését illetően vannak már korábban professzionális vélemények.

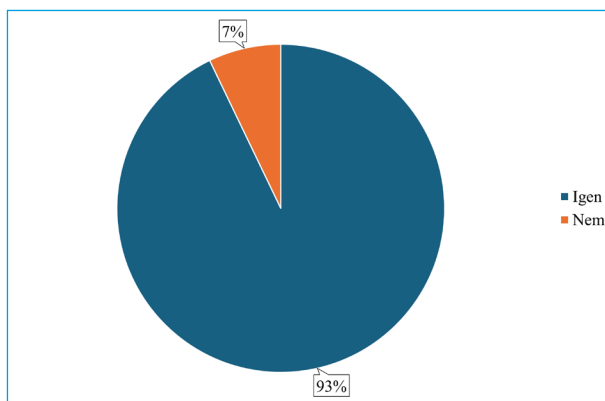
Az óvodapedagógusok óvodai tapasztalatával kapcsolatban feltett kérdésekre adott válaszok bemutatása

A válaszok alapján inkább a bölcsődétől átvett, szülővel történő beszoktatást tartják megfelelőnek, ám a szülő nélküli beszoktatást is igen magas számban választották. Jelenleg Gyömrőn a folyamatos, szülővel történő beszoktatást alkalmazzák, ám a válaszok alapján nem mindenki ért ezzel egyet (11. ábra).

Az óvodapedagógusok többsége, három fő kivétellel úgy gondolja, hogy látható különbség van a korábban bölcsődés és nem bölcsődés gyermekek között. Ez megerősíti azt a tényt is, hogy a bölcsőde hasznos és nem csak gondozási, hanem nevelést végző intézmény (12. ábra).



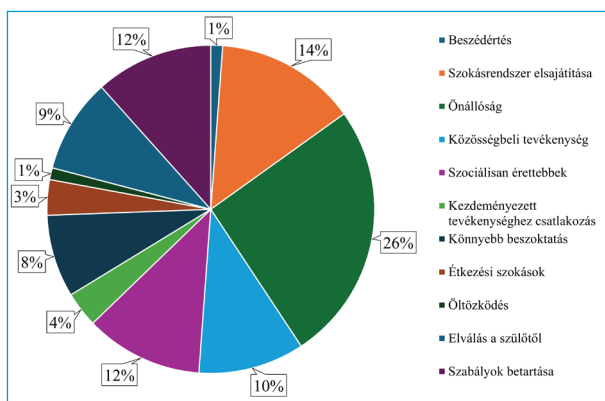
11. ábra. A célravezetőbb beszoktatás stratégia



12. ábra. Lát-e különbséget a bölcsődéből, illetve az otthonról beszoktatott gyermekek között?

Az előző kérdésre „nem” választ adóra nem vonatkozott ez a kérdés, így a 13. ábra 39 személy választát tükrözní. A kérdés egy nyílt kérdés volt, így több választ is adhattak rá. Ezek a válaszok azonban nem feltétlen igazak minden bölcsődésre, ez függhet a bölcsődében eltöltött időtől, a kisgyermeknevelőktől és a családi neveléstől is. A legnagyobb különbséget az önállóságban látják, ami egy átfogó fogalom. Önállóbbak lehetnek a fürdősobai, étkezési tevékenységnél, az öltözködésnél vagy a játék során is. A szokásrendszer elsajátítását is kimagaslóan sokan írták. A bölcsődének is van egy, az óvodához részben hasonlító szokásrendszere, amely nagyban segítheti az óvodaihoz szokást. Egy szintén nagyon lényeges tulajdonságot, a szociális érettséget is sokan említették. A bölcsődés gyermekek a mindennapokban többet vannak együtt saját korosztályukkal, mint a kizárólag családban nevelkedők. Ez azt eredményezi, hogy a társas kapcsolatuk a velük egyidősekkel fejlettebb. A közösségi tevékenység is ezzel függ össze, amelyet 9 fő említett. Azon gyermekek, akik

szociálisan érettebbek, szívesebben tevékenykednek csoportosan, nem csak egyedül. A könnyebb beszoktatást, elválást a szülőtől összesen 15 óvodapedagógus említi.



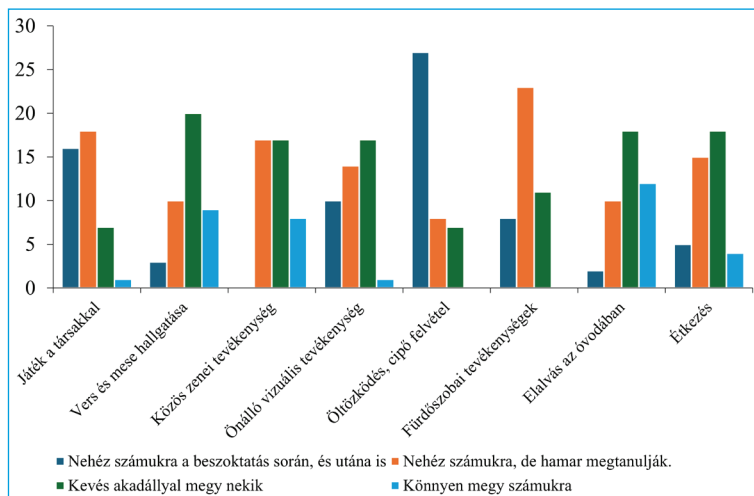
13. ábra. Tapasztalt különbségek a bölcsődéből és az otthonról beszoktatott gyermekek között

A bölcsődés gyermekek már egyszer megtapasztalták a szülőtől való hosszabb távú elválást és megszokták azt, hogy nincs ott folyamatosan mellette a szülő, ezért – bár új helyzetbe kerül, – ez az elválás is könnyebb lehet. A szabályok betartását is több pedagógus írta, hiszen a bölcsődei szabályok szintén hasonlítanak az óvodaihoz, így kevesebb újdonsághoz kell hozzászoknia a gyermeknek. A kezdeményezett tevékenységekhez való könnyed csatlakozást és az étkezési szokásokat 3-3 fő írta, ezek is fontosak. A bölcsődében is vannak nem kötelező, kezdeményezett tevékenységek a kisgyermeknevelő részéről, ilyen például egy alkotó vagy egy zenei tevékenység. A gyermekek ezáltal megtapasztalják, hogy milyen csoportosan részt venni a tevékenységekben. Az étkezésbeli önállóságra törekszik a bölcsőde, kanálhasználatot, pohárból ivást, szalvéta használatot tanítanak a gyermekeknek, amely nagy előnyt jelent azon gyermekekkel szemben, akik esetlegesen ezt nem tapasztalták, sajátították meg el. A beszédértést, öltözködést csupán egy-egy fő említette. A beszédértést azzal lehet magyarázni, hogy a kisgyermeknevelők választékosan beszélnek a gyermekekhez, illetve a fürdősobai tevékenységet és az öltöztetést folyamatos beszéddel kísérik. Az öltözködésnél pedig ösztönzik az önállóságot, megfelelő időt és lehetőséget biztosítanak hozzá a kisgyermeknevelők, ezáltal lehetőségük van a ruhaneműk, cipők felvételét elsajátítani.

A tevékenységek nehézségét egyesével megkérdeztem az óvodapedagógusoktól, a bölcsődéből és a kizárólag otthonról beszoktatott gyermekek tekintetében egyaránt. Fontosnak gondoltam látni azt, hogy általánosságban milyen tevékenységek mennek könnyen, illetve nehezen a gyermekeknek az óvodapedagógusok tapasztalatai szerint.

A játék a társakkal, játék megosztása egy óvodapedagógus szerint sem megy könnyen számukra. A „kevés akadállyal” való megtanulást, valamint a „könnyen megy számukra” lehetőséget is kevesen, összesen 19% választotta. Tehát ezt a tevékenységet nehéznek tartják, 38% úgy gondolja, hogy nem is tanulják meg hamar. A bölcsődében

ezzel a tevékenységgel folyamatosan találkozhatnak, a nagyobbak már egymás mellett vagy egymással kommunikálva is játszanak. A játék megosztása pedig szükséges, hisz minden játék közös (14. ábra).



14. ábra. A tevékenységekben való részvétel nehézsége a kiscsoportos gyermekek számára

A vers és mese hallgatása, spontán tanulása már könnyebben megy a gyermekek számára, a 48% gondolja úgy, hogy kevés akadállyal megy számukra és 19%, hogy könnyen megy számukra. 10 fő gondolja csak úgy, hogy nehéz és csak 3 fő, hogy hosszú távon is az. A bölcsődében a versekkel és a mesékkel is ismerkednek, bár itt nem jelennek meg a hosszabbak, hisz a 3 éven aluliak figyelmét az még nem köti le.

A közös éneklésről, gyermektáncról 17-17 fő gondolja úgy, hogy nehéz, de hamar megtanulják és kevés akadállyal megy számukra. A könnyűt pedig 8 fő választotta. A gyermektáncsal kevésbé, de az énekkel találkozhatnak a gyermekek a bölcsődében is. A zenei nevelést már 3 éves kor előtt el kell kezdeni.

Az alkotó tevékenység (önálló rajzolás, festés, mintázás és kézi munka) az asztalnál nehezebbnek tartott tevékenység, mint az ének tevékenység, 10 fő véleménye szerint ez hosszú távon is nehéz a gyermekek számára. Az alkotó tevékenység a bölcsődei életnek is szerves része.

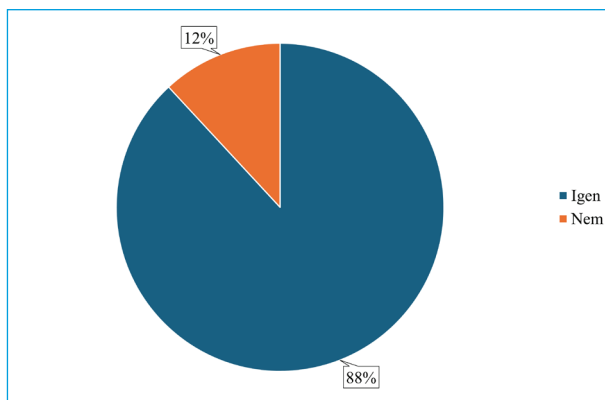
Az öltözködésnél van a legnagyobb arányú eltérés: 64% gondolja úgy, hogy nehéz hosszú távon is, és összesen 83% jelölte be azt, hogy inkább nehéz elsajátítani. Heten gondolják úgy, hogy kevés akadállyal elsajátítható, és senki sem jelölte meg azt, hogy könnyen megy számukra. Ez az eredmény azt mutatja, hogy ez a legnehezebb feladat a gyermekek számára. A bölcsőde azonban segíthet a feladat nehézségének csökkentésén, mivel elegendő időt biztosít a gyermekeknek az önálló öltözködés, vetkőzés begyakorlására. A kisgyermeknevelő 1-2 gyermekkel foglalkozik csak egyszerre, így tudja szóban, vagy esetleg más segítséggel támogatni a gyermekeket.

A fürdőszobai tevékenységnél is a „nehéz számukra” választ jelölték meg inkább, 74%, bár ebből a „hamar megtanulják” lehetőségre érkezett 55%. 11 fő gondolta úgy, hogy kevés akadállyal sikerül számukra megtanulni, és itt sem volt olyan, aki a „könnyen megy nekik” opciót jelölte be. A fürdőszobai tevékenységek elsajátítása szintén egy fontos része a bölcsődei nevelésnek, bár itt az önállóság a kisgyermeknevelő folyamatos jelenlétével, esetleges segítségével történik, hasonlóan az öltözködésnél.

Az óvodai elalvás már könnyebb tevékenység az óvodapedagógusok véleménye szerint. A válaszadók 71%-a inkább könnyűnek gondolja, és csak 2 fő gondolja hosszú távon is nehéznek. A bölcsődében is van természetesen ebéd utáni alvás, ám időben korábban kezdődik, és ezáltal hosszabb idő is, mivel minél kisebb egy gyermek, annál nagyobb lehet az alvásigénye.

Az étkezésnél a két végpontot kevesen választották, a hosszú távon nehezet 5 fő, a könnyűt pedig 4 fő. A köztes válaszokat szintén hasonló számban választották. Az étkezési szokások szintén nagy hangsúlyt kapnak a bölcsődében, az egészséges életmódra neveléssel összhangban.

A tevékenységek közül tehát az öltözködés, a fürdőszobai tevékenységek és a játék megosztása a legnehezebb a gyermekek számára, és összeségében nézve is a sárga a legkevesebbet megjelenő szín, amely a „könnyen megy számukra” válaszokat jelzi, vagyis bár vannak könnyebben megtanulható, elsajátítható tevékenységek, azok is inkább kevés akadállyal történnek.

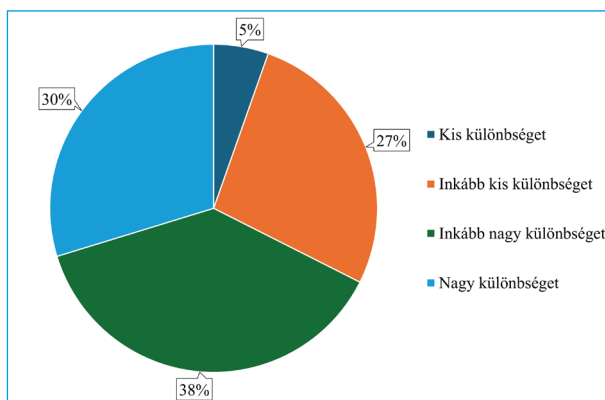


15. ábra. A bölcsőde után és az otthonról beszoktatott gyermekek tevékenységében észleltek-e különbséget

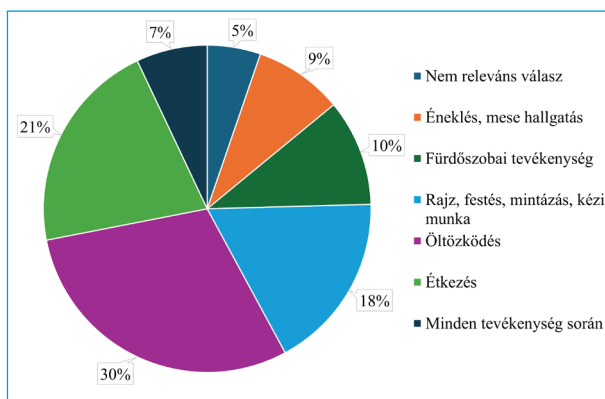
A válaszadók közül csak ötten nem tapasztaltak különbséget (15. ábra) a bölcsődéből és a kizárólag otthoni környezetből érkezők között, számukra a következő kérdés nem jelent meg.

A 37 igent válaszoló közül 30% lát nagy különbséget, és csak 5% a kis különbséget a bölcsődéből és az otthonról beszoktatott gyermekek között (16. ábra). A köztes válaszok közül az „inkább nagy különbséget” többen választották. A válaszok alapján tehát inkább nagy különbséget tapasztalnak, amely erősíti a bölcsőde nevelési

jelentőségét. Az igennel válaszolóktól azt is megkérdeztem, hogy mely tevékenységek során tapasztalják ezeket a különbségeket.



16. ábra. A bölcsődéből és az otthonról beszoktatott gyermekek között mekkora eltérést tapasztal a tevékenységek végzése közben?



17. ábra. A válaszadók milyen tevékenységek során tapasztaltak különbséget

A válaszadók erre a nyílt kérdésre több választ is adhattak (17. ábra). Három választ ítéltam nem relevánsnak, hisz ott nem tevékenységet említettek. A legtöbben különbségeként az öltözködést írták, amelyet korábban a legnehezebb tevékenységnek ítélték meg. A fürdőszobai tevékenység a 14. ábrán megállapított nehézsége ellenére csak kevés válaszban szerepelt. Az étkezés volt még kimagaslóan sokat említett, amely azzal magyarázható, hogy a bölcsődében hasonló étkezési eszközök és szokások vannak, mint az óvodában. Az alkotó tevékenységet a válaszadók 24%-a említette, a zenei és gyermekirodalmi különbséget 21%. 4 válaszadó, tehát 10% gondolja úgy, hogy kivétel nélkül minden tevékenységben észlelt már különbséget, amely azt jelenti, hogy ők minden téren előnynek találják a bölcsődei nevelésben való részvételt.

Reagálás a hipotézisekre

1. *Feltételezem, hogy a legnagyobb különbséget az otthonról és a bölcsődéből beszoktatott gyermekek között a tevékenységek közül elsősorban öltözködésben és az étkezés során látják az óvodapedagógusok.*

A hipotézisemre való választ elsősorban a 17. ábrától vártam, de a 13. ábrán is megjelenik ez a két tevékenység, az öltözködés egy, az étkezés három alkalommal. Ahogy a 17. ábrán is látszik, valóban ezt a két tevékenységet írták a legtöbben, ez pedig azt is jelenti, hogy a családi nevelésben jelentkezhettek hiányosságok e területeken, a nagyon más szokások pedig nehezíthetik az óvodaihoz való hozzászokást. Ám az, amiért a hipotézisemben ezt a két tevékenységet emeltem ki, vagyis, hogy ezek a legnehezebbnek tartott tevékenységek, tapasztalatom szerint nem igazolódott be. A válaszadó óvodapedagógusok véleménye szerint bár az öltözködés valóban a legnehezebb a gyermekek számára, az étkezést csak a negyedik helyre tették, a játék megosztása, játék a társakkal és a fürdőszobai tevékenységek után. Ez arra ösztönzött, hogy megvizsgáljam ezt a két tevékenységet is. A játékot egy fő sem említi a nyílt kérdések során, ám a fürdőszobait a 17. ábrában bemutatott nyitott kérdésre 6 fő válaszolta, illetve 4 fő azt írta, hogy minden tevékenység során tapasztaltak különbséget. Ezek azonban így is alulmúlják az étkezést, amelyet 12 fő említett. A játék és a fürdőszobai tevékenység a megkérdezett óvodapedagógusok véleménye szerint bár hosszú távon nehéz tevékenység a gyermekek számára, a bölcsődéből integrált gyermekek nem rendelkeznek olyan előnnyel ezzel kapcsolatban, amely sokaknak látványos különbséget mutatna.

2. *Feltételezem, hogy fontos az óvodapedagógusoknak a gyermekek hároméves kor előtti korszakának megismerése.*

A 9. ábra alapján az óvodapedagógusok kiemelten fontosnak tartják a gyermek első három évének megismerését, tehát a hipotézisem beigazolódott. A válaszadók az 1–4-ig terjedő skálán az alsó két lehetőséget nem jelölték meg, tehát azt, hogy nem tartják fontosnak. A 3-as válaszlehetőséget 14%, tehát 6 fő jelölte, ők gondolják úgy, hogy inkább fontos. 86%, 36 fő pedig úgy nyilatkozott, hogy nagyon fontos számára ez a tényező. A kutatásom során azt is lényegesnek találtam, hogy az óvodapedagógusok honnan tájékozódnak arról, hogy a gyermekek első három évének nevelésében részt vett-e a bölcsődei intézmény. A válaszok alapján az óvodapedagógusok számára minden esetben kiderül, hogy jártak-e korábban bölcsődébe a gyermekek. Ez leginkább az anamnézisből derül ki, ami-ben szerepel a bölcsődére vonatkozó kérdés is, mint egy, a gyermek korábbi nevelésének fontos része.

A hipotézis beigazolódása mellett azt is lényeges eredménynek gondolom, hogy a gyermek első három évének megismerésekor minden esetben számottevőnek mutatkozik, hogy járt-e bölcsődébe.

3. *Feltételezem, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok szerint a gyermekeknél a bölcsődétől átvett, folyamatos beszoktatás a célravezető.*

A hipotézisemre a választ a 11. ábrán összegzett kérdésemben kaptam meg. Bár a folyamatos, szülővel történő beszoktatást többen választották, ez csak a válaszadók 64%-át tette ki. Elég magas volt tehát azon óvodapedagógusok száma, akik a szülő nélküli beszoktatást gondolják célravezetőbbnek. Jelenleg csak a folyamatos beszoktatást alkalmazzák a gyömrői intézményekben, ez az adat azonban azt tükrözi, hogy szükség van átgondolásra, hisz sokak nem gondolják ezt a változtatást megfelelőnek és a régen alkalmazott, szülő nélküli beszoktatást gondolják célravezetőnek. A hipotézisem tehát beigazolódt, de így is magas számban gondolják úgy, hogy a régen alkalmazott beszoktatási stratégia a megfelelőbb, ez továbbgondolást igényel.

4. *Feltételezem, hogy a bölcsődei intézményt inkább a köznevelési intézmények csoportjába tartozónak gondolják az óvodapedagógusok.*

A kérdés a hipotézisre igen konkrét volt, a két intézménytípus közül kellett a válaszadóknak választani. Az óvodapedagógusok fele, 50% gondolta úgy, hogy a köznevelési intézmények közé tartozik a bölcsőde, ám ez az eredmény a hipotézisemet nem igazolja be. A kutatási eredményem mutatja, hogy tényleg közeledik a bölcsőde a köznevelési intézmények felé, hiszen professzionális nevelési tevékenységet végeznek ebben az intézményben is.

Összegzés és kitekintés

A kutatásom fő célja volt, hogy feltérképezzem, egy Budapesthez közeli kisvárosban mennyire tartják fontosnak a bölcsődét, tapasztalnak-e, és ha igen, milyen téren különbséget a korábban bölcsődés és nem bölcsődés gyermekek között az óvodában. A kutatásom során fontosnak tartottam azt is megtudni, hogy a bölcsődéből átvett módszer, beszoktatási stratégia célravezetőbbnek tartott-e. A tanulmányom átfogóan foglalkozott a családi, bölcsődei és óvodai neveléssel, hipotéziseim pedig a gyömrői óvodapedagógusok véleményére vonatkoztak, akiknek véleményét a Google Forms segítségével, kérdőíves módszerrel kaptam meg. A hipotézisek közül három igazolódt és egy nem.

A kutatásom rámutatott arra, hogy a bölcsőde egy nagyon fontos és nevelés tekintetében hasznos intézmény, amely a szülői munkavállalás biztosítása és a gondozási tevékenység mellett olyan nevelői munkát végez, amely előnyt jelenthet a gyermekek számára az óvodai befogadásánál és utána is. A bölcsőde nevelési folyamata pedig olyannyira lényeges, hogy a gyömrői óvodapedagógusok fontosnak tartják figyelembe venni azt a tényt, hogy a gyermek járt-e korábban bölcsődébe.

Az eredmények alapján a bölcsődék és óvodák kapcsolata nem kielégítő. A jövőben az önkormányzatnak és az intézményvezetőknek foglalkozni kell ezzel a problémával, hisz a bölcsődés gyermekek száma nő, a gyermekek érdekeit pedig az szolgálja, hogy minél szorosabb viszony legyen a két intézmény között, ami a beszoktatást és a

gyermek megismerését segítheti. A különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek különösen fontos lenne ez a kapcsolat, hisz így az óvodapedagógusok munkáját megalapozná egy előzetes szakvélemény, amely a segítségnyújtást, fejlesztést hamarabb elindítaná azoknál a gyermekeknél, akiknél ez szükséges. A bölcsőde fontosságának növekedésével párhuzamosan pedig elengedhetetlen, hogy az óvodapedagógusok ismerjék *A Bölcsődei Nevelés- Gondozás Országos Alapprogramját*, illetve a bölcsőde működését, ezáltal lesz még partneribb az együttműködés. A kutatásom egy szűk területen, Gyömrőn dolgozó óvodapedagógusok véleményét tekintette át, ezt szeretném a későbbiekben országos szinten is megvizsgálni.

Felhasznált irodalom

- Bárdi Árpád – Gombos Norbert –Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2018.
- Bekéné Zelenz Katalin: A bölcsődés korú gyermekek nevelésének kérdései, in Toma Kornélia – Bednarik László – Podlovics Éva Livia (szerk.): *Iskola a határon*, Eger, Líceum, 2018.
- Cole, Michael – Cole, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris Kiadó, 1997.
- Deményné Szente Éva: Az óvoda és a szülő, *Óvodai Nevelés*, LVII. évf., 2004/7, 250.
- Futó Judit: A korai szülő gyermek kapcsolat hatása a gyermek óvodai beilleszkedésére és közösségi életére, *Óvodai Nevelés*, LXVII. évf., 2011/7, 3–5.
- Harmatiné Olajos Timea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011.
- [Link](#)
- Korintus Mihályné Dr. – Dr. Nyitrai Ágnes – Rózsa Judit: Játék a bölcsődében – Módszertani levél, é.n. [Link](#)
- Nagy József: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*, Szeged, Mozaik Kiadó, 1996.
- Nicassio, F. B.: *A nevelés öröme*, Budapest, Don Bosco Kiadó, 2006.
- Nyitrai Ágnes: *Kisgyermek nevelése a családban és a bölcsődében*, Kaposvár, Dombóvári Kiadó, 2015.
- Páliné Méhes Erzsébet: Az óvodába lépés átmeneti problémái és megoldási lehetőségei családpedagógiai szemmel, *Új Katedra*, 1994/95, május-június, 25–26.
- Pap Ferenc – Fehér Ágota – Lehoczky Mária Magdolna: Tehetség és lelki támasz – a kötődés szerepe a tehetséggondozás folyamatában, in Bíró Violetta (szerk.): *Befogadó óvoda, befogadó iskola*, Baja, Eötvös József Főiskola, 2020, 97–114. [Link](#)
- Podlovics Éva Livia (szerk.): *Iskola a határon*, Eger, Líceum Kiadó, 2018.
- Stöckert Károlyné: Az óvodába lépés minőségi változásai, *Óvodai Nevelés*, LXI. évf., 2003/7, 264–266.
- Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 2019. [Link](#)
- Szenczi Árpád: *Professzionális nevelés – értékközzvetítés társas-lelkületi alapon*, Budapest, Eötvös Kiadó, 2018.
- Szőke Anna: Első lépések az óvodában, *Új Kép*, II. évf. 1998/7, 12–13.
- Várkonyi Hildebrand Dezső: *A gyermek és környezete*, Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1944, 63.
- A bölcsődei nevelés gondozás szakmai szabályai*, Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, 2012.
- A Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja*, 2020. [Link](#)

Központi Statisztikai Hivatal: 2.1.5. *Háztartásösszetétel* (2001, 2005, 2011, 2016) [Link](#)
3. számú módszertani levél – *Folyamatos napirend a bölcsődében*, Budapest, Bölcsődék Országos
Módszertani Intézete, 1981. [Link](#)
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. [Link](#)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 8.§ (2) [Link](#)

POZITÍV HATÁSOK ÉLETÜNKBEN A SÉRÜLT GYERMEK ÉRKEZÉSE UTÁN?

**Családi történetek a sérült gyermekről, a hitről és az elfogadásról
az egyéni és a közösségi lét tükrében¹**

Előszó helyett

Teller Ede 1991. október 25-én az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karán tartott előadásán azt mondta: „a tehetség felfokozott érdeklődés”. Példaként elmesélte, hogy esténként, elalvás előtt, számolni kezdte, hogyha egy perc 60 másodperc, és egy óra 60 perc, akkor hány másodperc egy óra, egy nap, egy hét. A csodálatos az volt, hogy minden este más szám jött ki.

Elsős egyetemistaként, csodálattal hallgattam lassan kimondott, alaposan átgondolt, érthető magyarázatait. Nem mindennapi élmény volt, három évtized távlatából is hallom a mondatait. Azóta középiskolai tanárként, informatikából, és utóbb fizikából is, sok-sok tehetséggel találkoztam, és a legfontosabb tapasztalatom az volt, hogy sokan nem ismerik fel magukban ezt az érzést, nem gondolják magukat tehetségesnek. Amikor azonban megbizonyosodnak róla, hogy valamit megoldottak, amit korábban sohasem, valami felettébb jól megy nekik, na ez a pillanat varázslatos tud lenni. Nem tudnám megmondani, hogy ilyenkor a tanítvány, vagy a tanár örül jobban.

A középiskolás fizika és informatika versenyekre való készülést felváltotta a kutatás izgalma, és egy új emberi találkozás diák és tanár között. Témavezetőmben, Boreczky Ágnes professzorasszonyban, új példaképet leltem, és annál sokkal többet. Egykori Sacré Coeur növendékekkel készítettem interjúkat, az egész kutatás nagyon jó volt, lélekig ható. Kezdeti kutatói próbálkozásaimat egy szavakkal nehezen leírható, befogadó, szeretettel teli légkörben rendezett konferencia sorozaton mondhattam el első alkalommal és azután évről évre. E konferenciasorozat két főszervezője Fehér Ágota és Mészáros László volt. Hálás szívvel, szeretettel mondom nekik ezúton is köszönetet.

A Pető András Karon, sokszor tapasztalok különleges, kreatív, egyedien megoldott pedagógia fogásokat az akár 40 éve pályán levő konduktoroktól, és az őket követő hallgatóktól. Hallgatóink a gyakorló tanításaik során, sokan, mint egy szállni készülő sas madár, megmutatnak egy vagy több igen értékes pedagógia megoldást, amitől szinte borzong az ember, főleg, ahogy a központi idegrendszeri sérüléssel élő

¹ A kutatás az Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjával a Kulturális és Innovációs Minisztérium, valamint a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával készült.

gyermkeink elvarázsolt, átszellemült arcát nézi. Ez a csodavilág inkább a konduktor birodalma, én csak csodálója vagyok. A tehetséggondozás örömét leginkább a szakdolgozatok témavezetése közben élem át újra meg újra. Azután eljött az első tudományos diákköri jelölt, Szima Zsuzsi az életemben. Csendes, kevés szóval, sokat mondó illyefalvai hallgatónk, mély lelkesedéssel mesélte el, meg szeretné mutatni, hogy mennyi öröm lehet egy olyan családban, ahol sérüléssel élő gyermek él. Most itt vagyunk, e tanulmányban Zsuzsi megpróbálja megvalósítani kezdeti céljait, és arról először írni, ugyanazon két ember által szervezett elfogadó, szeretetteljes légkörű konferencián, bár már egy másik egyetemen, de még mindig a Jó Isten közelségében, melyen én is első zsengémet megalkottam.

Bevezetés

Szima Zsuzsa vagyok, a Semmelweis Egyetem Pető András Kar harmadéves hallgatója. A főiskola a konduktív nevelésre tanít, a képzés az éretlen központi idegrendszer sérüléséből eredő, különböző mozgássérült gyermekek, fiatalok és idős személyek rehabilitációjával és rehabilitációjával foglalkozik.

A konduktív nevelést a neveléstudomány egyik ágaként gyakorlatközeli, praxisában élő humán tudományként definiáljuk. A petői megközelítés legkarakteresebb sajátossága a holisztikus látásmód, mely teljesség elvűséget, egészlegességet, komplex látásmódot jelent világról, emberről, gyakorlatról.²

A konduktív pedagógusok, a konduktorok olyan oktatók, segítők, akik speciálisan képzettek, és felkészültek arra, hogy Pető András holisztikus filozófiája szerint dolgozzanak. Módszerében az empirikus és az elméleti vizsgálatnak, valamint a gyakorlati bemutatásnak együttes, alapvető szerepe van a konduktív pedagógia kialakításában.³

Leendő konduktorként mindig foglalkoztatott a kérdés, hogy mit adhatnék hozzá Pető András professzor módszeréhez. A testi fejlődések mellett szerepet játszik a lelki fejlődés is. Én az utóbbi témában kezdtem el kutatni. Bármilyen sérülés is történik egy családon belül, a körülötte élőkre hatással van.

Szakdolgozatomban a sokak által kutatott megküzdések, elfogadási lépcsők mellett, szeretnék mutatni egy olyan utat, ahol pozitív változások is tetten érhetők egy sérült gyermek elfogadásával kapcsolatban. Mindennek közvetlen szerepe lehet abban is, hogy a sérült személy további képességterületei kibontakozhassanak, egyúttal a sérültség hangsúlya helyett olyan lelki egyensúlyt, belső békét találhasson, amelyre építve a fejlődése is teljesebbé válhat.

² Feketéné Szabó Éva – Zsebe Andrea – Kollega Tarsoly István: *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat*, Budapest, Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 2019, 6.

³ Forrai Judit: Pető András és A Konduktív Pedagógia. András Pető And The Conductive Pedagogy, *Magyar Tudomány Szemle*, 182. évf., 2021, 179.

A fő kutatásomból egy részkutatást ragadtam ki, melynek alapkoncepcióját Bakan adta, aki szerint az ember „egyéni” (agency) és „közösségi” (communion) léttel bír.⁴ Dan P. McAdams szerint ez a két jellemző az élettörténetek nukleáris epizódjaiban mérhető.⁵ Kutatásom célja kiemelni a hit fontosságát az elfogadás folyamatában, a segítőkészség, az empátia alakulásában egy családon belül, ahol az egyik családtag sérült. Ezen belül jelen részkutatásom célja a sérült gyermek születése utáni változások feltárása a családban az egyéni és a közösségi létben. Kutatási kérdéseim: Mely pozitív változások érhetőek tetten kvantitatív adatok alapján az egyéni és a közösségi létformákban? Milyen személyiség gazdagító hatások jelentek meg a sérült gyermek születése után a családtag tulajdonságaiban?

Hasonló helyzetű családok számára szeretnék járható utat mutatni, melyben fontos szerepe van a hitnek, ami lelki egyensúlyt biztosít, támogatva ezáltal a gyerek személyiségének könnyebben történő kibontakozását és társadalmi beilleszkedését.

Jövőbeli hivatásom során olyan értékeket szeretnék átadni a hit segítségével, ami társadalmi értéket is képvisel és kiegészíti a konduktív pedagógia rendszerét.

Elméleti háttér

A konduktív pedagógiában használt legfontosabb fogalmak meghatározását adom most közre. Először az agyi bénulás fogalma, majd osztályozása következik. Ezt követően a reziliencia fogalmából kiindulva a hit szerepét emelem ki, és a teljesség igénye nélkül hivatkozom hazai kutatásokra.

A konduktív nevelés az éretlen központi idegrendszer sérüléséből eredő, különböző mozgássérült gyermekek, fiatalok és idős személyek rehabilitációjával és rehabilitációjával foglalkozik. „A (re)habilitáció lényege tehát rávezetés a tanulásra [...]”⁶

A tevékenységek alatt nemcsak mozgásfejlesztés történik, hanem komplex, a teljes személyiséget érintő (a beszéd, a mozgás, az észlelés, érzékelés és a kommunikáció valamint egyéb kognitív funkciók) fejlesztése is zajlik az „egységes egész” elvének megfelelően egy időben egy szakember, a konduktor által.⁷

A konduktív rendszer elsősorban olyan egyének nevelésével foglalkozik, amely a *cerebral palsy*, vagyis *agyhiány*.

Az akaratlagos mozgások elégtelensége vagy hiánya, melyet agykárosodás okoz. A mozgás és a testtartás maradandó zavara, az éretlen agy nem progresszív patológiai állapotának következménye (Aicardi, 1992). Bénulás + gyengeség + inkoordináció + egyéb motoros funkciózavarok, melyeket az

⁴ David Bakan: *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*, Boston, Beacon Press, 1966, 14–15.

⁵ McAdams Dan P. revised: *Coding Systems for Themes of Agency and Communion*, 2002. The Foley Center for the Study of Lives, Northwestern University. [Link](#)

⁶ Hári és Ákos, 1971, 181, Balogh Brigitta: Egész-volt a tökéletlenségben. Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és a konduktív pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/3–4. [Link](#)

⁷ Zsebe Andrea: a konduktív pedagógia módszertanának megalkotója, Magyar orvos, mozgásterapeuta 2018, 7. [Link](#)

agy pre-, peri- vagy postnatalis fejlődési zavara, sérülése vagy betegsége okoz, melyekhez az intellektus és a személyiség zavara és epilepszia is társul (Perlstein 1952).⁸

A központi idegrendszer sérülésének klinikai osztályozása súlyosság szerint:

- Enyhe (az egyén jár, beszél, mozgásai ügyetlenek, IQ > 70);
- Közepesen súlyos (az egyén járása önálló, de nehézkes, kéz és beszéd érintett, IQ 50–70);
- Súlyos (az egyénnél nincs önálló járás, kéz és alsó végtagok kontrollja részleges, IQ < 50).⁹

Azonban a „fogytékval” élő gyermekek nem „fogytékosak”. Másnak örülnek, mástól boldogok, de éppúgy örülhet és boldog lehet ő is, mint az ép gyerekek. S egy boldogtalan családban éppen olyan boldogtalan, mint a család ép tagjai. Egy fontos különbség talán mégis van, legalábbis ma, Magyarországon. A sajátos nevelést igénylő nevelése óhatatlan gondokkal jár, de ezek nagyrészt is kiküszöbölték már a nálunk civilizáltabb országokban: a társadalomból való kitaszítottságot éppúgy, mint a normális életvitelhez szükséges eszközök hiányát. „Nálunk azonban ma még a szűk liftek, vagy még inkább a liftek hiánya, a közlekedés lehetetlensége, a kortársak vagy a környezet elutasító viselkedése befolyásol másféle gyereket kényszerít az otthon (sőt, az intézet!) négy fala közé”.¹⁰

Bármilyen sérülés is történik egy családon belül, a körülötte élőkre hatással van. A sérüléssel élő gyermekhez másképp fordul a család, a nevelők, alkalmazkodva sajátos igényeihez. A tehetség gondozás területén Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés* című könyvében említést tesz Betz és Nihart (1988) kutatásában megfigyelhető hat tehetségprofilról, melyek segítséget nyújtanak a tehetség kibontakoztatásában. Az egyik közülük a Kettős címkéjű. Ebbe olyan tehetséges egyének tartoznak, melyek fizikailag vagy érzelmileg (esetleg mindkét módon) sérültek, illetve tanulási zavarral küzdenek.¹¹

Kálmán Zsófia a sérüléssel születő gyermek családjának lelki útjával *Bánatkő* című könyvében foglalkozik. Noland és Miezo kutatásaira alapozva az elfogadás lépéseit, mint folyamatot az alábbiakban összegzi:

1. A szülőben tudatosodik, hogy a gyermekkel kapcsolatban valami komoly probléma van.
2. Megismeri a problémát és megérti annak természetét.
3. Energiáit a probléma okainak kiderítésére összpontosítja.
4. Figyelme a megoldási lehetőségek felderítése fele fordul.¹²

⁸ id. Bereg Edit: Az idegrendszeri sérülések krónikus szakasza, cerebrális parézisek, *Tisza-parti esték gyermekgyógyászati továbbképző előadások*, 2004/2005, 14.

⁹ Perlstein M. A. Infantile cerebral palsy: classification and clinical correlations. *Jama*. 1952/1, 30–34.

¹⁰ Kálmán Zsófia: *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*, Budapest, BLISS Alapítvány Keraban Könyvkiadó, 1995, 14.

¹¹ Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011, 56.

¹² Kálmán: *Bánatkő*, 97.

Az elfogadás folyamata sok apró döntés, lelki változások kíséretében zajlik. „Frankl azt állítja, hogy a lélek szabadsága, önálló létezése elsősorban az erkölcsi döntésekben nyilvánul meg... vagy a szélsőséges léthelyzetekben, krízisekben, súlyos betegségben, haldoklásban mutatkozik meg leginkább.”¹³

Kutatásom éppen a sérüléssel élő gyermek családtagjainak lelki szabadságát jelentő változásainak feltárására irányul. Konduktorként mi nemcsak a sérüléssel élő gyermek fejlesztésével foglalkozunk, hanem a családdal is közvetlen kapcsolatban állunk. A korai fejlesztésben a szülőknek segítünk azzal, hogy elsajátítsák a megfelelő segítségnyújtást és otthon alkalmazni tudják. Neveltjeinknél szintén arra törekszünk, hogy a nálunk tanult segítségformákkal, saját magukat tudják segíteni. Ezzel mind a családtagok, mind a sérüléssel élő reziliencia szintjét is emeljük.

Petrov¹⁴ és munkatársai a rezilienciát „a gyakrabban előforduló drámai helyzetekkel való megküzdés eredményességének” tekintik.¹⁵ Az Amerikai Pszichológiai Társulat (APA) 2011-ben kiadott nyilatkozata szerint, „a reziliencia a csapások, traumák, tragédiák, fenyegetések esetén történő megfelelő alkalmazkodás folyamata.” Az emberek különböző kultúrafüggő stratégiákat alkalmaznak rugalmasságuk növelésére. A lelki ellenállóképesség növelésének eszközei közül az első helyen éppen a családi kapcsolatok megerősítése szerepel. A reményteli kilátások fenntartása is kiemелendő, de a segítőkészség növekedése is emeli a reziliencia szintjét, valamint felkutatni azokat a szakembereket, közösségeket, akikről segítséget várhatunk.¹⁶

A saját magunkon való segítséssel, és a családtagok segítségnyújtó szerepének erősítésével a konduktív pedagógia is foglalkozik. Maga a konduktív foglalkozás, egy fontos segítségnyújtó helyként is leírható. A „reményteli kilátások fenntartásában” a konduktív fejlesztés részeként bekövetkező mindennapos apró fejlődések mellett a hit szerepe is fontos lehet. Tapolyai Emőke, klinikai és pasztorálpeszichológust Vágvölgyi Gergely az Agapé c. műsor első adásában e szavakkal jellemzi: „Magyarországon keresztény szakemberekből álló lelki központot hozott létre, amelynek egyik célja, hogy az ember spiritualitásának és lelki dimenzióinak összefüggéseit is megértse a biblia fényében.”¹⁷ Nagyon szeretem Tapolyai Emőkét, példaképként nézek rá, sok értékes gondolatot árad, amelyek az igazságot szolgálják. Tapolyai Emőke, pszichiáter édesapa és gyógypedagógus édesanyja gyermekeként, *Felmentve* című 2022. december 26-án közreadott videójában, mondja ki a következő, számára fontos szavakat: „a megküzdési stratégiák mellett folyamatosan ott volt a hűséges Isten.”¹⁸

¹³ Laubmeier és mtsai 2004, id Kopp Mária – Székely András – Skrabski Árpád: *Vallásosság és a vallás fontossága a mai magyar társadalomban*, 2004, 105.

¹⁴ Petrov Boglárka – Kovács Edina – Ceglédi Timea – Bordás Andrea – Berei Emese Beáta – Hafíčová, Hedviga – Dubayová, Tatiana: *Reziliencia tréning módszertani kiadvány*, Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület, 2022. [Link](#)

¹⁵ Békés Vera: *A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára*, Budapest, Typotex, 2002, 5.

¹⁶ American Psychological Association: *Building Your Resilience*, 2018 április. [Link](#)

¹⁷ Vágvölgyi Gergely: *Agapé*, 2022. [Link](#)

¹⁸ Tapolyai Emőke: *Felmentve*, 2022 december 26. [Link](#)

Ahhoz, hogy a konduktív program keretében tanultakat beépíthesse a mindennapi életébe, szükségük van az egyéneknek arra, hogy az orthofunkciós mozgást alkalmazza a mindennapjaiban. Ebben nagy jelentősége van a családnak, hisz ez az elsődleges színtere. Vannak családok, ahol nagyon hosszú évekig tart a trauma feldolgozása vagy talán szétesik a család, de vannak azonban olyan jól működő családi rendszerek, ahol ajándékként néznek a sérült jövevényre, támogatják egymást és boldogok. Vajon miből merítik az erőt? Én, ezt a többletet a hitben látom.

Kopp Mária és munkatársai több éven keresztül nagy mintájú kutatásban vizsgálták a vallásosság és a lelki egészség közötti kapcsolatot. Azt találták, hogy a vallásosságnak vagy a vallási közösséghez tartozásnak egészségvédő szerepe van, melyet más kutatások is igazoltak. Többek között Astrow és mtsai 2001; Culliford 2002; Fabrega 2002; Jarvis és Northcott 1987; Koenig 2001, 2002; Levin és mtsai 1997; Piko és Fitzpatrick 2004; Stawbridge és mtsai 1997; Wig 1999.

A vallásgyakorlás minden jobb testi és lelki egészséget eredményez, a depresszió, az ellenségesség terén, valamint kimutatható, hogy a vallásgyakorlók kooperatívabbak, kevésbé használnak káros érzelmi megbirkózási módokat, inkább a problémamegoldó konfliktusmegoldás jellemzi őket, több társas támogatást találnak szüleikben és munkatársaikban.¹⁹

Kardos Katalin 2013-as tanulmánya szerint a vallásos közösség és a normák együttesen segítenek pl. a serdülő attitűdjei tekintetében- Az egyházi közösség pozitív magatartásmintákat ad és egészséges tekintélyfelfogást alakít ki, valamint a vallási normák is segítik a fiatalok normatudatosságát.²⁰

A hit, a vallás és az orvoslás évezredek óta igen szorosan össze kapcsolódott. Igen fontos, hogy a spiritualitás, a hit, a vallás szerepe ne egyszerűen, mint egyfajta gyógy mód térjen vissza az orvosi gondolkodásba, hanem az a szemlélet kapjon újra polgárjogot, hogy az ember nem csupán mechanikus tárgy, biológiai objektum, hanem a személyt kulturális és spirituális teljességében kell látnunk. Többek között ezért alapvető, hogy a pszichológia, antropológia, etika az orvosképzésben meghatározó szerepet játsszon, mint erre az orvosképzés jövőjével foglalkozó tanulmányok rámutatnak.²¹

Az isteni elrendelésbe vetett hit segíthet megválaszolni a kérdéseket, feloldani a haragot. Egy mélyen vallásos asszony, súlyosan értelmi fogyatékos gyermekével való küszködése nyolcadik évében, végre olyan választ talált a miértjeire, amely hozzásegítette, hogy el tudja fogadni a helyzetet, s elaludjék a szívében parázsló harag. – Isten kiválasztott engem – mondta és érezte. – Azért adta nekem ezt a gyermeket, mert bízott bennem. Tudta, hogy nálam jó helye lesz, én őt is szeretettel tudom felnevelni.²²

¹⁹ Kopp–Székely–Skrabski: *Vallásosság és a vallás fontossága*, 105.

²⁰ Kardos Katalin: A középiskola típusának hatása a hallgatók tanulmányi eredményességére, in *Változó életformák – régi és új Tanulási környezetek, XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Absztraktkötet*, Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2013-as konferencia, 276.

²¹ Kopp és Piko, 2001, id Kopp – Székely – Skrabski: *Vallásosság és a vallás fontossága*, 104.

²² Kálmán: *Bánatkő*, 84.

Marshall P. Duke (2005) amerikai családok vizsgálatakor új családelemzési rendszert alkot. A család egészére, mint egyénre a személyiségsz pszichológia eredményei is alkalmazhatók. A család külső és belső ingerek áramlatában. Az ingerek lehetnek családon belüliek és kívüliek. A családok megküzdési stratégiáit jellemzi a reflexivitás (válaszadási képesség) valamint belső vagy külső kontrollba vetett hit (belső vagy külső erőforrásokra történő hagyatkozás).²³

Élettörténeti modell

Az ember fiatal éveiben el kezd reflektálni saját életére. Az egyén a múltbeli információk és események alapján egyfajta történetként éli meg a saját életét. (Szécsi G., 2021)

„A modern társadalmakban élő emberek egységet és célt biztosítanak életüknek azáltal, hogy az énről internalizált és fejlődő narratívákat alkotnak... az identitás egy élettörténet.”²⁴ Azaz a narratívum hatással van az énről és a saját identitásra.

Szokolszky Ágnes az élettörténeti interjú meghatározásánál kiemeli, hogy az élettörténet a múlt emlékeit és a jelen nézetét egyszerre hordozza... Utal továbbá Atkinson és Plummer eredményeire, mely szerint „az élettörténetek reflektálása az életkrízisen való ájtutást is elősegítheti.”²⁵

Módszer

Az alkalmazott módszer a kikérdezés egy különleges, kevert típusa, strukturált, írásbeli, fókuszcsoporthoz, narratív élettörténeti interjú. A kikérdezés módszeréről Nádasi Mária 2011²⁶-es leírását veszem alapul. A kikérdezés általában véve kérdésekre adott válaszokból történő információgyűjtésre szolgál. Alkalmas a probléma körülhatárolására, hipotézisek megfogalmazására, kutatási módszerek kiválasztására. Segítségével egy átfogó képet kapunk, mely során következtetéseket vonhatunk le, amennyiben a kutatás kezdetén használjuk.

Kutatásomat az etikai engedély kiadása után kezdtem meg. Jelen kutatás a szakdolgozati kutatásom egy részkutatása. A szakdolgozati kutatásomban a kikérdezést a fő fázisban alkalmazom, melyben az élettörténetek feltárásakor ismeretekre, véleményekre, attitűdökre, szokásokra, motívumokra, vallásosságra vonatkozó nézetekre vagyok kíváncsi olyan család esetében, ahol feltételezhetően egy sérült testvér pozitív változást is előidéz a család tagjainak jellemzőiben.

²³ Duke, M. P.: *The Integrative Model of Family Reflexivity: An emergent interdisciplinary MARIAL perspective on family function and its application to the study of family adjustment*, The Emory Center for Myth and Ritual in American Life, 2005. [Link](#)

²⁴ McAdams Dan P.: The Psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 2001/2, 100–122. [Link](#)

²⁵ Atkinson 2002; Plummer 2013, id Szokolszky Ágnes: *A pszichológiai kutatás módszertan*, Budapest, 2020, 471.

²⁶ Nádasi Mária: A kikérdezés, in Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2011, 140–174.

Kutatásomban az írásbeli kikérdezést alkalmazom, azon belül az interjút, mely egy fókusz csoportra összpontosul. Ebből a megfontolásból adódóan lehet nevezni csoportosnak, ámde nem csoportosan töltik ki, hanem egyénileg. Az interjú felvétele során vagy személyesen, vagy telefonon, vagy online tartottam a kapcsolatot a válaszadás közben. Az interjú általában feltárni, dokumentálni kíván egy jelenséget, felmutatva annak sokarcúságát, komplexitását, miközben értelmezési keretbe is helyezi azokat. Az élettörténeti interjú is ide tartozik, amint arról Baruch is vélekedett 1981-es kutatásában. Baruch veleszületett rendellenességgel élő gyermekek szüleivel készített interjút.²⁷ Mivel a válaszadók saját élettörténetükön mennek végig, mely lelkileg akár felkavaró is lehet, így mélyinterjúnak is tekinthető bizonyos kérdések esetében. Személyes eseményeik, élményeik tekintetében narratív interjúról van szó.²⁸

A fő kérdéseim a konkrét témára irányulnak, a kiegészítő kérdések lényege az információszerzés. A fő kérdéseimet Dan P. McAdams: *Az élettörténeti interjú II.*²⁹ című kérdéssor részeinek adaptálásával állítottam össze, újdonságként résztvevőim egyazon család tagjaiból állnak, valamint a résztvevő családban egy sérüléssel élő családtag is él. A kérdéssort lefordítottam, témavezetőm, Valentné Dr. Albert Éva lektorálta. A család hat főből áll. Résztvevőim a szülők, és a sérüléssel élő felnőttkorú gyermek három felnőttkorú testvére. Jelen részkutatásomban kiemelek egy résztvevőt az édesanyát a családból, megvizsgálom élettörténetének négy epizódját, és elemzem az egyéni és közösségi jellemzőket a sérüléssel élő családtag által előidézett pozitív változásokra és a hit szerepére fókuszálva.

Az alábbi részeket használtam McAdams interjújából: az A. Élet fejezetét, B. Kulcsjelenetek az élettörténetben fejezetet, illetve az E. Személyes ideológiák fejezetét. Ezek mellett megjelenik a C. A jövő forгатókönyve és a D. Kihívások fejezet is. Ezt az utóbbi két fejezetet azért hagytam ki, mert nem a múltbeli történésekre, eseményekre vonatkoznak, inkább a megküzdési stratégiákról, problémamegoldásról kapunk információt. A használt kérdéssorban, Dan P. McAdams kérdéseit kiegészítettem saját kérdéseimmel, melyek fő és kiegészítő kérdéseket egyaránt tartalmaznak. Kiegészítő kérdéseimben demográfiai adatokra kérdezek rá. Léteznek ún. „jégtörő kérdések”, amelyek bemelegítésre szolgálnak. Céljuk, hogy a válaszadót egy őt nem mélyen érintő kérdésben provokáljuk, eszmecserét imitáló helyzetet teremtve, általa saját véleményünket is közöljük a kölcsönösség jegyében. Fontos a kérdezett meggyerni, hogy hajlandó legyen az őszinte válaszadásra³⁰. Mivel írásbeli interjút vettem fel, azok nem tartalmaztak jégtörő kérdést. Viszont azt tapasztaltam, hogy a Kulcsjeleneteken belül a Fordulópontokra vonatkozó kérdés volt az, ami „beindította” a résztvevőket, innentől gördülékenyebb volt a kitöltés.

²⁷ Baruch, Geoffrey: Moral tales: parents' stories of encounters with the health professions, *Sociology of Health & Illness*, 1981/3, 275–295. [Link](#)

²⁸ Nádas: *A kikérdezés*.

²⁹ McAdams, Dan P. revised: *The Life Story Interview II*. The Foley Center for the Study of Lives, Northwestern University, 2007. [Link](#)

³⁰ Uo.

Saját kérdéseim (14–21.) közül fő kérdésre példa: „Miben változott az élete, mióta megszületett a sérült testvére (feladatok, elfogadás, hit, értékrend stb.)? Kérem, fejtse ki hosszabban válaszát.” Ezen kívül az elfogadás mérföldköveire, a kapott segítségre, a hit szerepére, és a sérüléssel élő gyermek születése utáni változásokra kérdeztem rá.

A kérdéssorból két változatot készítettem, külön a szülőknek, külön a gyermekeknek. A két változat csak a rokonsági fokozatban tér el (testvérként vagy szülőként válaszol). Fő kérdésre példaként egy nyíltvégű hosszabb kifejtést igénylő kérdést is idézek az alkalmazott kérdéssorból: „Gondolja át egy pillanatra életének vallási vagy spirituális vonatkozásait. Kérem, írja le dióhéjban vallási meggyőződését és értékeit, ha valóban ezek fontosak önnek. Akár vallásos, akár nem, kérem, írja le az általános véleményét az élet etikai vagy erkölcsi megközelítéséről.”³¹ (McAdams, 2007, 5) (hosszabb válasz)

Kutatásom érvényességét, validitását erősíti, hogy egy kipróbált eszközt, McAdams élettörténeti interjút használok. Kutatási céljaimnak megfelelően kiegészítettem a kérdéssort, így az már alkalmas arra, hogy kutatási kérdéseimet a résztvevők válaszainak feldolgozása után megválaszolhassam. A *megbízhatóság* azt jelenti, hogy az adott kérdésre a kérdezett egyén ugyanazt a választ adná később is. Egy élettörténeti interjúnál ez nem elvárható, tekintettel arra, hogy az élettörténet legfontosabb eseményei állandóan változnak, más és más hangsúlyt kapnak az élet egy-egy szakaszában. Megbízhatóság ilyen értelemben csak a jelen életszakaszra vonatkozhat. Kutatásom nem tekinthető reprezentatívnak, hiszen egyetlen család élettörténeteit dolgozza fel.

Adatok feldolgozása

A szakdolgozati kutatásom keretében kvalitatív tematikus tartalomelemzéssel vizsgálom majd a leírt epizódokat. Jelen részkutatásban az élettörténetekben explicit módon megjelenő, az „egyéni” és „közösségi” létre vonatkozó jellemzők kvantitatív elemzését végzem el. David Bakan szerint az ember „egyéni” (agency) és „közösségi” (communion) léttel bír. Az egyéni egyebek között az önérvényesítésben a közösségi az együttműködésben nyilvánul meg.³² „A kódolási rendszert úgy tervezték meg, hogy az egyéni és a közösségi témák hangsúlyát mérje az élettörténeti epizódok, például az élettörténet *csúcspontjai, mélypontjai, fordulópontjai és legkorábbi emlékei* narratívumaiban.”³³

Egyéni jelleg:

- SELF MASTER, önhatékonyság;
- STATUS/VICTORY (SV). különleges presztízsnövekedés a társak körében;
- ACHIEVEMENT/RESPONSIBILITY (AR). Sikeres megküzdés valamilyen feladattal, felelősségvállalás;
- EMPOWERMENT (EM). Isten megnyilatkozik

³¹ McAdams: *The Life Story Interview II*. 2007.

³² Bakan: *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*, 1966, 14–15.

³³ McAdams: *Coding Systems*

Közösségi jelleg:

- LOVE/FRIENDSHIP (LF). Barátság. szerelem
- DIALOGUE (DG). Beszélgetés, nem veszekedés
- CARING/HELP (CH). Segítséget adni, gondozást nyújtani
- UNITY/TOGETHERNESS (UT). Közösség, összetartozás

Ha megjelenik az adott jelleg a történetben, akkor 1-est adunk, ha nem jelenik meg, 0-t. A többszöri megjelenésre sem adhatunk 1-nél többet.

Részkutatásom eredménye

Az édesanya négy történetét ketten egymástól függetlenül kódoltuk. A kisszámú eltérést a kódolás után megbeszéltük. A négy történetet a résztvevő a szülői kérdőív négy kérdésére adta, melyek a kérdéssorban a 7., 2., 16., 20.-as számmal szerepelnek.

Kérdések, választörténetek összefoglalása és elemzése

A: Vallási, spirituális vagy misztikus élmény

„Akár vallásos valaki, akár nem, sokan számolnak be arról, hogy életük során voltak olyan élményeik, mikor érezték az Isten, a transzcendens vagy a szent vagy valamilyen mindenható vagy végső erő érzését, vagy egyfajta egységet a természettel, a világgal vagy az univerzummal. Visszagondolva az egész életére, kérem, azonosítson egy epizódot vagy pillanatot, amikor valami ilyesmit érzett. Ez lehet, a saját vallási hagyományaival összefüggő élmény, ha önnek van ilyen, vagy bármilyen spirituális vagy misztikus élmény. Kérem írja le ezt a transzcendens élményt részletesen. Mi történt, hány éves volt, hol és mikor, ki volt érintett, és mit gondolt és mit érzett? Illetve mit mond ez az emlék önről vagy az életéről?” (McAdams, 2007, 3) Hány éves volt ekkor? (hosszabb válasz) Ebben a történetben egy spirituális élményre kérdeztünk rá. A résztvevő édesanya saját megtérésének történetét írja le. Ekkor még nem született meg a negyedik, sérüléssel élő gyermek. A történetben a megtérés meghatározó pozitív változásként szerepel. Megjelenik az önhatékonyág, Isten megnyilatkozása, segítségadás, beszélgetés és közösséghez tartozás. Az egyéni és közösségi jelleg aránya: 2:3. A megtérés élménye új életcélt is ad: „Úgy gondolom, hogy ez a legfontosabb az életemben és hogy ezt az örömet átadhassam másoknak is.”

B: Mélypont

„A második esemény/epizód az első ellentéte. Visszagondolva az életére, kérem, határozzon meg egy olyan élményt, történetet, amely a mélypontja volt. Annak ellenére, hogy ez az esemény kellemetlen, hálás lennék a segítségéért amennyire csak emlékszik. Mi történt az eseményen, hol és mikor, illetve ki vett részt benne?” (McAdams, 2007, 2) Hány éves volt ekkor? (Hosszabb válasz)

A férje betegsége mélypont volt az életében. Az utazás, budapesti kórház, gyermekek nagyszülőknél hagyása „nagy próbatétel” volt. Segítséget a nagyszülőktől, barátoktól és az imaközösségből kapott, illetve Istentől.

Ekkor még mindig nem született meg a sérüléssel élő gyermek. A nehézségek ellenére is tudott támogató közösségbe járni, ahol együtt tudtak imádkozni. Fontos, hogy élete mélypontjának ezt az eseményt jelöli meg, nem a sérüléssel élő gyermek születését. Megjelenik Isten, a barátság, a segítségnyújtás és a közösség. Az egyéni és közösségi jelleg aránya: 1:3.

C: *Miben változott az élete, mióta megszületett a sérült gyermeke (feladatok, elfogadás, hit, értékrend stb.)?*

A szülő Istenbe vetett hite által a sérüléssel születő gyermekét ajándéknak tekinti. Sérült gyermek születése után új feladatok és célok jelentek meg. „A feladatok nagyon megsokasodtak. Őt segíteni mindenben, fejleszteni ameddig lehet. Felvenni a hasonló családokkal a kapcsolatot. Segítséget kérni és elfogadni szakemberektől, családtól, tágabb családtól, ismerősektől, barátoktól.” Negatív változás a feladatok mennyiségének növekedése, sérült gyermek lett az első (véltetően a többiek hátrébb kerültek). Megjelenik az egyéni és a közösségi jellemzők közül az önhatékonyaság, Isten, barátság, segítségnyújtás és a közösség. Az egyéni és közösségi jelleg aránya: 2:3. Pozitív, hogy az elzárkózás helyett, megkeresték a segítség forrásait. Az elfogadásban elérték az utolsó lépcsőfokot, melyre Kálmán is utal a *Bánatkő* című könyvében.

D: *Ön szerint megváltoztatja a családot egy sérült gyermek érkezése? Ha igen, akkor miben? (hosszabb válasz)*

A kódolás bemutatására a D. kérdésre adott választ teljes szövegben idézem, a kódolást lábjegyzetbe teszem. „Megváltoztatja a családot a sérült gyermek érkezése. Összekovácsolja, megerősíti, elfogadóbbá teszi.³⁴ Olyan helyé, ahol észrevezzük, hogy nem csak a sérült gyermeket, hanem egymást is segíteni kell.³⁵ Ahol észrevezzük, hogy minden gyermek különleges valamiben. Ahol észrevezzük, hogy minden gyermek gyenge valamiben és ez nem baj.³⁶ Ahol észrevezzük, hogy Istennek³⁷ terve van velünk, mindegyikkel valami különleges, egyéni terve.³⁸”

Megjelenik az egyéni és a közösségi jellemzők közül az önhatékonyaság, Isten, segítségnyújtás és a közösség. Az egyéni és közösségi jelleg aránya: 2:2. A szöveg többszámaban íródott.

Pozitív változások a családban: összekovácsolja, megerősíti, elfogadóbbá teszi a családot a sérült gyermek érkezése. Növekszik a segítségnyújtás aránya és az elfogadásé is, a gyengeség és a másság elfogadása is. A sérült gyermek gondozása az Isten tervének megvalósítása.

³⁴ UT

³⁵ CH

³⁶ SM

³⁷ EM

³⁸ SM

Összefoglalás

Kutatásom célja kiemelni a hit fontosságát az elfogadás folyamatában, a segítőkészség, az empátia alakulásában egy családon belül, ahol az egyik családtag sérült. Ezen belül jelen részkutatásom célja volt a sérült gyermek születése utáni változások feltárása a családban az egyéni és a közösségi létben.

Első kutatási kérdésem: Mely pozitív változások érhetőek tetten kvantitatív adatok alapján az egyéni és a közösségi létformákban?

	Egyéni (agency)				Közösségi (communion)				Egyéni: közösségi pontok
	SM	SV	AR	EM	LF	DG	CH	UT	
A: vallási spirituális vagy misztikus élmény	1			1		1	1	1	2:3
B: mélypont				1	1		1	1	1:3
C: miben változott az élete, mióta...	1			1	1		1	1	2:3
D: megváltoztat egy családot egy sérült gyermek érkezése?	1			1			1	1	2:2
Összesen:	3			4	2	1	4	4	7:11

1. táblázat. egy résztvevő négy élettörténeti epizódjának kódolásával

Minden történetben megjelenik Isten, a segítségnyújtás, közösség. Másodikként megjelenik az énhatékonyság, új életcél formájában. A sérüléssel élő gyermek születése előtt a két történetben az egyén és a közösségi jelleg aránya: 3:6, a gyermek születése után: 4:5. Azt vártuk, hogy a segítségnyújtás növekedni fog, ezt nem támasztja alá ez a négy történet.

Azonban megváltozik a segítségnyújtás iránya az egyes történetekben. Míg az első két történetben az Istentől, barátoktól, szülőktől kapott segítség szerepel, addig a két utolsó történetben a segítségnyújtás kerül említésre.

Második kutatási kérdésem: Milyen személyiség gazdagító hatások jelentek meg a sérült gyermek születése után a családtag tulajdonságaiban?

A hit örömeinek átadása, mint cél mellett új életcélként a gyermek gondozása, fejlesztése, mint Isten különleges tervének megvalósítása jelent meg. Duke 2005-ös kutatására utalva, kitűnik, hogy ez a család erőforrásait, és a megpróbáltatásainak okait is külső kontrollban, esetükben Istenben találja meg. Ahogyan azt Kopp is megfogalmazta, látható módon megjelenik a testi-lelki egyensúly, és ebben a családban is több társas támogatást találnak az őket körülvevő közösségektől, illetve egymástól.

Szakdolgozatomban folytatom a kutatást, mivel jelenleg nem fejeztem még be az adatfelvételt, a későbbieknek az összes résztvevő fenti történeteit le fogom kódolni, majd összehasonlítani a teljes interjúszöveg tematikus tartalomelemzéssel nyert eredményeivel.

Felhasznált irodalom

- American Psychological Association: *Building Your Resilience*, 2018 április. [Link](#)
- Bakan, David: *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*, Boston, Beacon Press, 1966.
- Balogh Brigitta: Egész-volt a tökéletlenségben. Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és a konduktív pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/3–4. [Link](#)
- Baruch, Geoffrey: Moral tales: parents' stories of encounters with the health professions, *Sociology of Health & Illness*, 1981/3, 275–295. [Link](#)
- Bereg Edit: Az idegrendszeri sérülések krónikus szakasza, cerebrális parézisek, in *Tisza-parti esték gyermekgyógyászati továbbképző előadások*, 2004/2005, 14.
- Békés Vera: *A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára*, Budapest, Typotex, 2002.
- Duke, M. P.: *The Integrative Model of Family Reflexivity: An emergent interdisciplinary MARIAL perspective on family function and its application to the study of family adjustment*. The Emory Center for Myth and Ritual in American Life, 2005. [Link](#)
- Feketéné Szabó Éva – Zsebe Andrea – Kollega Tarsoly István: *A konduktív pedagógia kézikönyve. Több mint gyakorlat*, Budapest, Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 2019.
- Forrai Judit: Pető András és A Konduktív Pedagógia. András Pető And The Conductive Pedagogy, *Magyar Tudomány Szemle*, 182. évf., 2021, 179.
- Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011.
- Kardos Katalin: A középiskola típusának hatása a hallgatók tanulmányi eredményességére, in *Változó életformák – régi és új Tanulási környezetek, XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Absztraktkötet*, Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2013-as konferencia, 276.
- Kálmán Zsófia: *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*, Budapest, BLISS Alapítvány Keraban Könyvkiadó, 1995.
- Kopp Mária – Székely András – Skrabski Árpád: *Vallásosság és a vallás fontossága a mai magyar társadalomban*, 2004, 104–105.
- McAdams Dan P.: The Psychology of life stories, *Review of General Psychology*, 2001/2, 100–122. [Link](#)
- McAdams Dan P. revised: *Coding Systems for Themes of Agency and Communion*, 2002. The Foley Center for the Study of Lives, Northwestern University. [Link](#)
- McAdams, Dan P. revised: 2007. *The Life Story Interview II*. The Foley Center for the Study of Lives, Northwestern University. [Link](#)
- Nádasi Mária: A kikérdezés, in Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2011, 140–174.
- Perlstein M.A.: Infantile cerebral palsy: classification and clinical correlations. *Jama*. 1952/1, 149
- Petrov Boglárka – Kovács Edina – Ceglédi Tímea – Bordás Andrea – Berei Emese Beáta – Hafičová, Hedviga – Dubayová, Tatiana: *Reziliencia tréning módszertani kiadvány*, Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület, 2022. [Link](#)
- Szokolyszky Ágnes: *A pszichológiai kutatás módszertan*, Budapest, 2020.
- Tapolyai Emőke: *Felmentve*, 2022 december 26. [Link](#)
- Vágvölgyi Gergely: *Agapé*, 2022. [Link](#)
- Zsebe Andrea: a konduktív pedagógia módszertanának megalkotója, magyar orvos, mozgásterapeuta 2018, 7. [Link](#)

A JÁTÉK ÉS A KOOPERÁCIÓ SZEREPE AZ ÓVODAI TEHETSÉGGONDOZÁSBAN ÉS A TANULÁSI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉBEN

A tehetség nem egyetlen képesség (pl. kivételesen magas intelligencia) kiemelkedését jelenti, hanem *különböző szintű képességek kölcsönhatásában érvényesülő sajátos személyiségjegy*, melynek fontos része a leküzdhetetlen belső késztetés, hajtóerő. Nemcsak rendkívüli teljesítményben nyilvánul/nyilvánulhat meg, de ettől többé-kevésbé függetlenül: speciális viszonyt teremt az egyén és a környezete között, mely akkor is fennáll, amikor az egyén valamilyen okból (betegség, kimerültség, csalódottság) nem teljesít.¹

1991-ben a Columbus Group szakértői csoportja kutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy:

A tehetség aszinkron fejlődés, melyben a fejlett kognitív képességek és a megnövekedett intenzitás kombinálódik, olyan belső tapasztalásokat és tudatosságot létrehozva, mely minőségében különbözik az átlagtól. Ez az aszinkronia együtt nő az intellektuális kapacitással. A tehetségesek egyedülállósága különösen sérülékennyé teszi őket, és a nevelés, az oktatás, a tanácsadás területén változtatásokat tesz szükségessé az optimális fejlődés érdekében.²

Ennek értelmében folyamatosan figyelembe kell vennünk az egész ellentmondásos, aszinkron személyiséget a tehetségfejlesztés során. A tehetséges gyermekek sérülékenységet számos empirikus kutatás bizonyítja, szorongóbbak, hajlamosabbak a depresszióra, önértékelési zavarok léphetnek fel esetükben, ugyanakkor számos adat támasztja alá azt is, hogy vannak olyan tehetséges gyermekek, akik sokkal ellenállóbbak a többiekénél. Ranschburg Jenő úgy véli, a sebezhetőség mértékét három, egymással interakcióban működő faktor befolyásolja: a tehetség típusa, a személyiség jellemzői és az oktatási helyzet.³

Óvodáskorban még nem beszélhetünk tehetségről, azonban a tehetségígéret, hajlam már megmutatkozhat. Ebben az életkorban az átlagosat meghaladó képességek, a belső motivációból adódó kitartás, amelyek kitűnhetnek. A tehetségígéret a lehetőséget hordozza, ezért fontos, hogy minden kisgyermekben felfedezzük az értékeket,

¹ Ranschburg Jenő: *Tehetség és alkalmazkodás*, Budapest, Saxum Kiadó, 2022, 37–39.

² Silverman, Linda Kreger: The Construct of Asynchronous Development, *Peabody Journal of Education*, LXXII. Vol., 1977/3–4, 36–58.

³ Ranschburg: *Tehetség és alkalmazkodás*, 42–43.

képességeket, hajlamokat, az egyéni érdeklődést.⁴ A korai tehetséggondozás célja az adottságok minél teljesebb kibontakoztatása, a tanulás iránti vágy felkeltése, valamint a szülők megnyerése, akik kulcsszereplők ebben a folyamatban.⁵ Ők azok, akik elsőként felismerhetik gyermekük eltérő adottságait. A gyermekek képességeinek kibontakoztatása csak a családdal való szoros együttműködéssel valósítható meg.

Erika Landau (1990) tehetségesekkel foglalkozó pszichológus, kreativitás-szakértő és kutató összegezte a tehetséges gyermekek tulajdonságait (1. táblázat), melyek jelezhetik számunkra az ígéretet.⁶

1. táblázat. A tehetséges gyermekek tulajdonságai⁷

Az észlelés jellemzői	Gondolkodási képességek	Leleki tulajdonságok	Viselkedés
„naiv szem”	képzelőerő	vakmerőség	játékos
nyitottság	asszociációk könnyedsége	örömkészség	domináló
érzékenység	jó emlékezet	kitartás	kalandvágyó
differenciálás	fluencia (könnyedség, fogékonyság)	ambiguitástolerancia	nem ismeri el az autoritást
összefüggések meglátása	flexibilitás (rugalmasság)	függetlenség	nem tűri a szűk kereteket
humor	eredetiség	érvényesülési vágy	dacos
	kombináció		
	komplexitás		
	kidolgozottság		
	organizált önálló újrafogalmazás		
	ítéletalkotás felfüggesztése		

A tehetséges kisgyermek sajátosságai leginkább akkor tűnnek ki, ha azonos korú, nemű és műveltségi csoporthoz tartozó gyermekekkel hasonlítjuk őket össze. Társas-érzelmi tekintetben figyelemfelkeltő vonás lehet az idősebb gyermekek társaságának preferálása, képesség mély érzelmek átélésére, magas fokú empátiás készség, de versengésre való hajlam, vagy perfekcionizmus is megjelenhet. Mindezek védtelenebbé teszik őket a stresszel szemben, mindemellett saját egyenletlen fejlődésük is frusztrálhatja őket.⁸

⁴ Nagy Jenőné: *Tehetségígéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata, Módszertani könyv óvodapedagógusoknak*, „Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel” sorozat 6. száma, Szolnok, Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete, 2012, 18.

⁵ Tóth László: *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*, Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2003, 146.

⁶ Landau, Erika: *Bátorság a tehetséghez*, Calibra Kiadó, Budapest, 1997, 29.

⁷ Landau: *Bátorság a tehetséghez*, 29.

⁸ Tóth: *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*, 148.

A tehetség a birtokosának is nagy teher, kivételes képességének kibontakoztatása munkával teli „szürke” hétköznapiok ezreit igényli.⁹

A tehetség korai jelei

Miraca Gross a rendkívül tehetséges gyermekek fejlődéséről és szükségleteiről szóló írásában feltárja a szélsőséges koraérettségének néhány jellemzőjét, melyre érdemes odafigyelnünk. A beszéd, a mozgás és az olvasás korai fejlődése a szokatlanul magas intellektuális képességek erőteljes előre jelzője különösen akkor, ha ezek a készségek párhuzamosan jelennek meg, valamint szokatlanul fejlett értelmi fejlődéshez kapcsolódnak. A tehetséges gyermekek átlagosan két hónappal korábban kezdenek el beszélni, a beszéd elsajátításának szakaszain is korábban és gyorsabban mennek keresztül, mint az átlagos képességű gyermekek. A szavak összekapcsolása kifejezősekké már 12 hónapos korukban megkezdődhet. Fontos megjegyezni azonban, hogy a megkésett beszédfejlődés nem jelzi azt, hogy a gyermek nem tehetséges! Mind a korai mozgás, mind a korai beszéd jelentősen hozzájárul a gyermekek információszerzési és -feldolgozási képességéhez, és ezáltal erősíti a kikristályosodott intelligenciát.¹⁰ Kutatások kimutatták, hogy az előrehaladott beszéd- és mozgásfejlődés nagy valószínűséggel az olvasási készségek korai fejlődését eredményezi.¹¹

A korai felismerés jelentősége

Az óvodáskorú gyermekek intelligenciaátlaga és a későbbi IQ értékének nagysága között van statisztikai összefüggés ugyan, de ez nem jelent stabilitást, visszaesés és növekedés is előfordulhat. Az intelligencia örökletes tulajdonság, de a megfelelő környezeti hatások 10–20 ponttal is növelhetik.¹² Nancy Bayley (1940; 1968) amerikai pszichológus longitudinális vizsgálatai jelentősek a témában. Mentális tesztek végeztek 48 gyermekben kilenc éven keresztül egyhónapos koruktól kezdve. Csupán a gyermekek egyötöde volt képes intelligenciaszintjét megőrizni, 27% esetében 30 vagy több pont változás volt észlelhető, 33% esetében 20 pont. Voltak radikális eltérések is, egy kislány esetében 133-ról 77 pontra csökkent az érték, egy kisfiú intelligenciaszintje 95-ről 160-ra emelkedett, később ismét csökkenést mutatott 25 ponttal. Összefüggést találtak a változások és a családi háttér stabilitása között.¹³

⁹ Csermely Péter: Mikor értékes valaki, ha fiatal? Avagy: Eszmefuttatás a magyar jövő építéséhez szükséges készségtár néhány eleméről, *Fordulópont*, XIII. évf., 2011/1, 30.

¹⁰ Gross, Miraca: Small poppies: Highly gifted children in the early years, *Roeper Review*, XXI. Vol., 1999/3, 207–214.

¹¹ Hollingworth, Leta Stetter: *Children above IQ 180*, Arno Press, A New Yourk Times Compony, New York, 1975, 227.

¹² Ranschburg: *Tehetség és alkalmazkodás*, 63–72.

¹³ Bayley, Nancy: Mental growth in young children, in Whipple, Guy Montrose (Ed.): *The thirty-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education: Intelligence: Its nature and nurture, Part 2, Original studies and experiments*, Public School Publishing Co, 1940, 11–47.

A család, a kortársak, az óvoda, az iskola, a társadalom alkotja azt a szociális mezőt, amiben a gyermek felnő. Ez a mező felelős a gyermek képességeinek (kognitív, motoros, szociális) kialakulásáért. Nem tudható, kinél mely képesség az, amely tehetségig fejleszthető, éppen ezért minden gyermek esetében törekedni kell minden képesség maximális fejlesztésére. Néhány tehetségterület azonban már kora gyermekkorban is felismerhető. Ezek a matematikai, a sport-, tánc- és a zenei tehetségek.¹⁴

A kiemelkedő teljesítmény egyértelműen jó alap például a zenei tehetség azonosításához, ugyanakkor a korai években nagyon ritka, ilyen „csodagyerek” pl. Mozart, vagy Liszt Ferenc. A zeneművelő, zenekedvelő családból származó zenei tehetséget könnyen felismerik. A zenei háttér hiányából adódóan azonban veszíthetünk tehetségeket. A korai években a zenei rátermettség, ami érzékelhető.¹⁵ Gordon úgy véli, hogy a zenei tehetség kibontakoztatása korai fejlesztés nélkül nem megvalósítható. Nézete szerint, ha a fejlesztés alapjait nem rakjuk le kilencéves korig, az ekkorra elért szint stabilizálódik, a későbbiekben már nem haladható meg.¹⁶ „Minél nagyobb a veleszületett potenciál, annál korábbi és intenzívebb fejlesztést igényel.”¹⁷

A matematikai tehetség felismerése több szempontból is jelentős, ugyanis a kisgyermekkorban már jelentkező kiemelkedő képesség és érdeklődés, mely magasabb szintű gondolkodásban és az absztrakciós képesség korai megjelenésében nyilvánul meg, később más területekre kanyarodhat.¹⁸

Kutatások igazolták, hogy a tehetségek közötti alulteljesítés a korai években való támogatás és intellektuális kihívás hiányából adódik. Ezért van szükség arra, hogy már a korai években felismerjük a tehetségüket és segítsük képességeik kibontakozását. A korai azonosításnak különösen nagy a jelentősége a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, ahol a szülők megnyerése elengedhetetlen, fontos, hogy segítséget nyújtsunk ígéretes gyermekük megfelelő támogatásához.¹⁹ Az, hogy egy ember mennyit tud felszínre hozni a benne rejlő képességekből, hétéves korig eldől. A korai felismerés és gondozás ezért is fontos.²⁰ Bár az óvodai nevelésben célirányos tehetséggondozás nem történik, mivel ebben a korban még egyértelműen nem állapítható meg teljes bizonyossággal egy kisgyermek tehetségének iránya és mértéke sem.²¹

¹⁴ Petriné Feyér Judit: A tehetséges gyermek, tanuló, in Falus Iván (szerk.): *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Budapest, Akadémiai Kiadó Zrt, 2023, 233–234.

¹⁵ Gertheis Piroska: *A zenei tehetség korai megjelenése az életrajzokban*, 2009, 27–29.

¹⁶ Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felfedezése és fejlesztése, in Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése*, Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 2011, 418.

¹⁷ Turmezeyné Heller: *A zenei tehetség felfedezése és fejlesztése*, 418.

¹⁸ Gyarmathy Éva: Matematikai tehetség. *Új Pedagógiai Szemle*, LII. évf., 2002/5, 110–115.

¹⁹ Tóth: *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*, 146.

²⁰ Füllér Gizella: Tehetséggondozás korai gyermekkorban?!, *Iskolakultúra*, IX. évf., 1999/3, 32.

²¹ Takácsné Szabó Melinda: Az óvodai tehetséggondozásban a stimuláló környezet megteremtése a legfőbb feladat! in Kovács Tibor Attila (szerk.): *Tehetségek hite: Hallgatói tanulmánykötet*, Károli Gáspár Református Egyetem – L' Harmattan Kiadó, Budapest, 2019, 28.

A vizualitás fontossága óvodáskorban

Óvodáskorban a vizuális tevékenységek kiemelt szerepet töltenek be. A gyermekek szabadidejükben szívesen rajzolnak, festenek, barkácsolnak, gyurmáznak, agyagoznak. Ezen tevékenységek jól fejlesztik a kézügyességet, finommotorikát, térbeli tájékozódást, mindemellett a feszültségvezetésnek egy fontos eszköze, de örömforrás is egyben. Ebben a korban óvatosan kell bánni a vizuális tehetségígéret kifejezéssel.

A vizuális tehetség is megmutatkozhat már gyermekkorban és spontán, mint a buzgár tör elő sokukból, bár viszonylag elég ritka. Nem elegendő azonban egy szép képet festeni. Szükség van a kreativitás révén új utak, képzőművészeti irányzatok feltárására az addig ismeretlen módszerek és témák bevezetésével.²²

Gyakran tapasztaljuk, hogy egy gyermek az átlagosnál szebben rajzol már három évesen, sorra ontja az alkotásokat, látszólag az érdeklődés is adott. Csoporttársaihoz viszonyítva még inkább megerősítést nyerhet bennünk, hogy érdemes lehet ezzel a területtel foglalkozni az esetében. Fontos tudni, hogy sok esetben a kiemelkedő (saját társaihoz viszonyított) készségek mögött gondos szülői háttér húzódik meg. A gyermeket már egészen kicsi korban ösztönözték szülei a rajzeszközök használatára, biztosították számára az ehhez szükséges eszközöket, teret és időt, azaz a környezetet, míg társai esetében ez nem volt jellemző. Az óvodában azonban minden gyermek számára adott a lehetőség az alkotásra. A gyurma, színesceruza, zsírkréta, később filctoll, festékek, ecsetek (jó esetben) szabadon a gyermekek rendelkezésére állnak már kiscsoportban. Hamar feltűnhet, hogy a megváltozott környezet és a lehetőségek kiaknázásával sok gyermek behozza a lemaradását és az ígéretesnek vélt gyermek átlagosnak bizonyul. Ezért is fontos, hogy a pedagógusok tisztában legyenek a különféle tehetségterületek jellemzőivel, ezáltal elkerülhetők a téves megítélések.

Gyarmathy Éva (2002) összegyűjtötte a képzőművészeti tehetségekre jellemző tulajdonságokat, melyek segítséget nyújthatnak az azonosításban:

- Már kétévesen tudnak felismerhető alakokat rajzolni.
- Sok részletet ábrázolnak gyerekkorban a rajzaikon.
- Rajzaik realisztikusak.
- Ügyesen tudnak másolni.
- Rengeteg időt töltenek rajzolással.
- Szeretik magukat rajzban kifejezni.
- Kiváló a vizuális emlékezetük.
- Vizuális feladatokban kiválóak.
- Vizuális memóriájuk különlegesen jó.
- A változásokat a képen jól észreveszik.
- Képekben gondolkodnak.
- Rajzaikban újszerű elemek, ötletek mutatkoznak.²³

²² Czeizel Endre: A tehetség genetikai alapjai, in Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*, Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 2011, 36.

²³ Gyarmathy Éva: Képzőművészeti tehetségek, *Új Pedagógiai Szemle*, LII. évf., 2002/6, 50–55.

Az átlagosnál magasabb szintű vizuális készségekkel rendelkező gyermekek továbbra is kiemelkednek társaik közül (1–2. kép). Adél jelenleg 4. osztályos tanuló, több neves rajzversenyen ért el helyezést, tanítói tehetséggondozásra javasolták, bekerült iskolája tehetséggondozó programjába.



1. kép. *Hangyacsalád* (Adél, 3 éves, Budapest)



2. kép. *Ló a folyónál* (Adél, 6 éves, Budapest)

Sok vélekedéssel ellentétben a művészi képességeket sem lehet függetleníteni az általános intelligenciától. A magas szintű alkotások megteremtéséhez szükség van kreativitásra, melyhez bizonyos szintű intellektus szükségeltetik. A vizuális tehetség olyan speciális terület, melyet nem lehet mérni intelligenciatesztekkel, leginkább arról ismerhetők fel, hogy rajzaikban már gyermekkorban is a realisztikus ábrázolásra törekednek, alkotásaik komplexek, strukturáltak. Azonban nem elhanyagolható tény, hogy a kezűgyesség fejlődésével az intellektuális fejlődés is bekövetkezik.²⁴ Ezért is érdemes az óvodai nevelésben nagy hangsúlyt fektetni a vizuális tevékenységekre és a szabad alkotások lehetőségének biztosítására.

²⁴ Gyarmathy: *Képzőművészeti tehetségek*.

A környezet befolyása

„Óriási különbséget jelent a gyerekek szempontjából, hogy olyan környezetben élnek-e, ahol a tehetséget értékelik, és mindent megtesznek a fejlesztéséért, vagy olyanban, ahol a tehetséget hagyják paragon heverni.”²⁵ Tehát a környezet fogékonysága meghatározza a tehetségek azonosításának lehetőségét. A kulturális tényezők is befolyásolják, mely képességek válnak kiemelkedővé. Képességeink egy része azért nem fejlődik ki, mert a környezet nem várja el. Az atipikus fejlődésű és szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek között is adott a lehetőség a tehetség megjelenésére, esetükben azonban gyakori, hogy a tehetség lehetőségét sem feltételezik a szakemberek. A tehetségvesztés esetükben sokkal gyakoribb, melyért a környezeti tényezőkből adódó hiányosságok felelősek.²⁶

A tehetségfejlődést támogató pedagógusszemélyiség

„Az óvodai tehetséggondozásban a stimuláló környezet megteremtése a legfőbb feladat.”²⁷ A pozitív légkör és a kiegyensúlyozott kapcsolatok jelentőségteljesek. A tehetségígéretes tanuló a csoportban kihívást jelent a benne működők számára. A flow-képes tehetséggondozó pedagógus humanisztikus alapelveket követ, személyközpontú módszereket alkalmaz, gyakori, hogy ő is számos tehetségvonást hordoz magában, olyan jellemzőkkel rendelkezik, melyek segítségével jól illeszkedik a tehetséges tanulók szükségleteihez. Figyelembe veszi a gyermekek képességeit, igényeit és érdeklődését, a tanulás örömeivel motiválja a gyermekeket. Megadja számukra a szabadságot, lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekek maguk válasszák meg az érdeklődésüknek megfelelő tanulási helyzeteket. A hosszú távú fejlődést oly módon biztosítja, hogy érdekes feladatokkal irányítja a gyermekek figyelmét, miközben a képességekkel való összhangra is ügyel. Visszajelzéseivel a fejlődést segíti. Jó érzékkel tudja, mikor kell a háttérbe húzódnia és mikor adjon támogatást. Az ilyen pedagógus magasfokú rugalmassággal rendelkezik, időt szán a gyermekek alapos megismerésére. Az úgynevezett *flow-pedagógusok* jellemzői ezek.²⁸ Jelenlétük a gyermekek között könnyed, természetes. Ezek a személyiségjegyek megkönnyítik az ígéretes gyermekekkel való foglalkozást. A kulcs a személyes interakciókban van.

A jó tehetséggondozó pedagógus szociális hajtóerővel rendelkező személy, kinek hatékonysága nem máson alapul, mint a szakértelmén, és személyes vonzerején, jól tud élni a jutalmazás/büntetés erejével. Kiemelten fontos, hogy érzelmileg kiegyensúlyozott legyen, hiszen a pedagógiai szituációkban intenzív érzelmi kommunikáció történik.²⁹ A kiegyensúlyozott érzelmi állapot csak kellő önismerettel és folyamatos önreflexióval érhető el. Minden pedagógusnak és személynek egyaránt szüksége

²⁵ Csíkszentmihályi Mihály: *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2010, 14.

²⁶ Gyarmathy Éva: *Csodagyerekek és a tehetség*, 2005. [Link](#)

²⁷ Takácsné Szabó: *Az óvodai tehetséggondozásban a stimuláló környezet...* 32.

²⁸ Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011, 138–139.

²⁹ Sallay Hedvig: Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, XCV. évf., 1995/3–4, 201.

van arra, hogy megismerje önmagát, tisztában legyen a képességeivel és határaival, feltárja erősségeit, gyengeségeit, hiányosságait igyekezzon ennek megfelelően pótolni, hogy teljes életet élhessen. Ez nagyon kevés ember számára természetes. Az önreflexiók segítik mind a személyes, mind a szakmai fejlődést, segítenek abban, hogy reálisan tudjunk önmagunkra tekinteni. Így megelőzhető lenne a kiégés is.

A pedagógus feladata a megfelelő klíma kialakítása, nagy szerepe van abban, hogy a különféle képességekkel, háttérrel bíró gyermekek be tudjanak illeszkedni, el tudják fogadni egymást. Az egyéni bánásmód alkalmazása nem könnyű feladat. Egy óvodai csoportba átlagosan 25 gyermek jár, az óvodapedagógusnak minden gyermek személyiségét, igényeit, képességeit figyelembe kell vennie a mindennapok során. Ehhez, ismét hangsúlyoznunk kell, a gyermekek és a családi hátterük alapos megismerése szükséges, enélkül nehezen tudná elősegíteni a gyermekek fejlődését. Minden gyermeknek saját fejlődési üteme van, éppen ezért önmagához mérten kell a fejlődés irányát és ütemét is meghatározni, minden gyermek egyéni elért teljesítményét önmagához kell viszonyítani, ami a gyermek ismerete nélkül ez nem lehetséges.

Azok tudják a tehetségeket azonosítani, akik nem félnek a szokatlantól, akik a váratlant nem sorscsapásként, hanem örömként, saját fejlődését is elősegítő újdonságként élik meg. Egy tehetséges ember minden vele foglalkozót gazdagít. Miért? Mert nem lehet szokványosan viszonyulni hozzá. A kreativitásra csak kreativitás lehet a válasz. A tehetség mellett mi is tehetségesebbek leszünk. Ezért érdemes elviselni azokat a viselkedésbeli furcsaságokat, amellyel a tehetség igen sokszor együtt jár.³⁰

A játékban rejlő lehetőségek

Az óvodáskorú gyermek számára a játék elsődleges, mi sem természetesebb, mint a játékon keresztül való kapcsolódás, fejlesztés. Az óvodai nevelésben a tevékenységek nagy része játékba ágyazva tud a leghatékonyabban megvalósulni. A gyermeki fantázia szárnyal, pillanatok alatt képesek átváltozni egy állattá, új helyszínekre kalandoznak a játékban, mely számukra a valóság élményét adja, akkor ott, az adott játékban az a valóság. A játékban bármi lehetséges, pillanatok alatt az ürbe repülhetnek és felfedezhetnek egy új bolygót, ahol különleges lényekkel találkozhatnak, melyeket felruházhatnak különféle tulajdonságokkal. Teljesen belefeledkeznek a játékba és minden más megszűnik számukra. Csíkszentmihályi Mihály (2010) ezt nevezte flow-állapotnak: „valamilyen tevékenységébe annyira belefeledkezik, hogy nem érez fáradtságot, és minden mással megszűnik a kapcsolata, csak magával a tevékenységgel van elfoglalva”.³¹ Az óvodai életben számos lehetőség adódhat a flow-élmény átélésére a belső motiváció vezérelte tevékenykedés által. Ha megfigyeljük az óvodás gyermekek tevékenységét egy délelőtti folyamán jól látható a sokszínűség, ami egyszerre jelen van. A tömegoktatásban alkalmazott módszerek, mint a frontális ismeretátadás ritkán kap helyet. A külső szemlélő számára úgy tűnhet, nincs rendszer a tevékenységek

³⁰ Csermely: *Mikor értékes valaki, ha fiatal?* 30.

³¹ Csíkszentmihályi: *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*, 30.

között, hiszen többféle folyamat zajlik egyszerre, párhuzamos munkaformában. Az óvodapedagógus jó esetben nem egyféle tanulási, fejlődési lehetőséggel készül. A terembe lépve a látogatónak feltűnhet, hogy minden gyermek elfoglalja magát valamivel. Az egyik asztalnál épp festés zajlik, izgatott beszélgetésekkel tarkítva, egymás munkáját csodálva, időnként utánozva (ami szintén a fejlődés egyik útja). Érdemes ilyenkor figyelni a beszélgetésre, a gyermekek tapasztalatot cserélnek egymással, nagyon szívesen segítenek társuknak megvalósítani, amit ők kitaláltak. Bízgatják, dicsérik egymást, tanulnak egymástól.

A másik asztalnál rajzolnak, elmélyülnek a saját képzeletvilágukban és igyekeznek elképzeléseiket papírra vetni, szinte csend van az asztalnál, időnként elkérnek egy-egy eszközt. A harmadik asztalnál néhányan takarót varrnak a babáiknak, a szőnyegen építkezés folyik, a babakonyhában készül az ebéd, a babaszobában szülést vezetnek le. A szemlélődő úgy vélheti, az óvodapedagógusnak nincs sok szerepe itt, a gyermekek szépen játszanak, mindenki elmerült a saját tevékenységében, időnként átpártol egy másik csoporthoz és ott folytatja a játékot. Az óvodapedagógus nem részese aktívan egy elfoglaltságnak sem, facilitátorként van jelen, a lehetőséget teremti meg. A festőasztalra sűrűn rápillant, pótolja a festéket, segítséget nyújt a festőköpenyekkel és az eszközökkel, megcsodálja a gyermekek munkáit. A varróasztalnál cérnát fűz be, segít elkezdeni a következő oldalát a takarónak, vagy tömőanyaggal kitölteni a két anyag közötti részt. A tervezett tevékenység is úgy megy végbe, hogy a gyermekek az alkotótevékenységet teljes átéléssel végzik, mindeközben képességek sora fejlődik, erősödik. A célt, melyet kitűztek igyekeznek elérni, vágnak arra a festményre, ahogy vágnak arra is, hogy babájukat azzal a takaróval takarják majd be, melyet ők maguk varrtak. Már majdnem az összes lány készített párnát az elmúlt héten, néhány fiú is belevetette magát a munkába. Készülnek a takarók is, nehogy megfázzanak. Már a harmadik hete dolgoznak ezen a gyermekek, a tevékenységet két kislány találta ki, az óvodapedagógus segített a megvalósításban, a többieket is motiválta társaik sikere. A gyermekek szívesen tanulnak, főként, ha azzal foglalkozhatnak, ami őket érdekli, erre is teret tudunk biztosítani az óvodában, beleértve a szabad játékokban rejlő potenciált is.

A flow-állapot komplexitáshoz vezet, hiszen az élmény fenntartásához szükséges új és egyre nehezedő feladatok a képességek továbbfejlesztését igénylik. Előtérbe kerül a belső ösztönzés, érdekes feladatokkal és az új ismeretek elsajátításának örömeivel kecsegtet, motivál. Ehhez szükséges, hogy figyelembe vegyük a tanulók igényeit, érdeklődését, és a tanulási környezetet is ehhez igazítsuk. A pedagógus-gyermekkapcsolat erősebbé válik, a társakkal való kapcsolódás zökkenőmentesebb, ami elősegíti az integrációt, az elfogadást, a szabadság pedig a differenciálódást.³²

A gyermekek érdeklődését és fejlettségét tekintve, gondosan kiválasztott játékeszközök a motiváció szerves részét képezik. Figyelni kell a játékok minőségére, mennyiségére és folyamatos cseréjére. Ügyelni kell a fejlődés lehetőségének biztosítására is. Fontos, hogy kiválasztásukat ne az életkor alapján határozzuk meg!

³² Petriné Feyér: *A tehetséges gyermek, tanuló*, 247–248.

A játéktevékenység megfigyelésével könnyedén kaphatunk információt a gyermekek képességeit illetően. A játékok kiválasztása, alkalmazása során öndifferenciálás is történik, a gyermek maga határozza meg, hogy szüksége van-e a szabályok átismétlésére, az adott játékot mely fokozaton kezdi, milyen stratégiát alkalmaz, hogyan gondolkodik. Társasjátékok esetében jól megfigyelhető a szabálytudat, kudarctűrés és a társas készségek. A különféle játékok (tangram, logikai készlet, táblás játékok, társasjátékok, különféle építőelemek, sakk) melyek az óvodákban is fellelhetők számos lehetőséget kínálnak a fejlődésre. Ezekből mutatunk be néhányat.

A *tangram* (3. kép) egy ősi kínai kirakójáték, mely a kreativitást fejleszti játékos módon. A tangram, a ravaszság hét deszkája, mivel hét darab, tannak nevezett elemből áll (öt db egyenlő szárú háromszög, egy négyzet és egy paralelogramma), a tanok együtt egy négyzetet alkotnak. A hét elem, tan segítségével számtalan ábra alkotható két dimenzióban, az érdeklődésnek vagy a témának megfelelően. A legfontosabb szabály, hogy az összes elemet fel kell használni és azok nem fedhetik egymást. Folyamatos a megújulás, hiszen mindig lehet valami újat kitalálni. A gyermekek tapasztalatot szerezhhetnek a síkgeometriai formákról, megállapíthatják a formák közötti azonosságokat és különbözőségeket. Megtapasztalják, a teljesség igénye nélkül, a hasonlóság, egybevágóság fogalmát, a csúcsok számát, azt, hogy egy tannak hány oldala van, hogy két alakzat ugyanolyan alakú/ugyanolyan alakú, de kisebb/nagyobb.³³



3. kép. Tangram fából. Saját fotók

A *logikai készlet* Dienes Zoltán fejlesztette ki. A közismert logikai készlet 48 darabból áll, minden elemnek négy tulajdonsága van. Megkülönböztetjük őket méretük alapján, lehet kicsi vagy nagy; színük szerint: piros, sárga, zöld, kék; forma szerint lehet: kör, háromszög vagy négyzet; felülete lehet tömör vagy lyukas. A gyermekek játékos módon ismerkednek a síkgeometriai formákkal, megtapasztalják a formák tulajdonságait, különbözőségeit, összehasonlításokat tehetnek. Számos geometriai tevékenység elvégezhető a készlet segítségével, ilyenek konstruálás, transzformáció,

³³ Holop Szilvia *Játsszunk matematikát*, 2013. [Link](#)

vizuális memória fejlesztése. Kiválóan alkalmas sorozatalkotásra, relációk fogalmának kialakítására, halmazalkotásra. Számos reprezentációja bekerült a mindennapi óvodai gyakorlatba. Használhatók helyette hétköznapi eszközök is, mint például gombok.³⁴

A *logikai táblás játékok*, *társasjátékok* kiválóan alkalmasak a gyermekek értelmi képességeinek fejlesztésére, a tehetséggondozás céljára, erősítik a szociabilitást, fejlesztik az önálló, rendszerezett logikus gondolkodást. Kiválóak annak megtanítására, hogy „a helyes következtetés menetében a premisszák igazsága szükségszerűen maga után vonja a konklúzió igazságát, azt, hogy lehetetlen olyan szituáció, amelyben a premisszák igazak, a konklúzió pedig téves.”³⁵

A *szabályjátékok* önmagukban az elvárásoknak való megfelelést hordozzák. Kiválóak a szabálytudat alakítására, mindemellett türelemre, kitartásra, figyelemre, becsületességre, igazságosságra nevelnek. A gyermek elsősorban a játékért vállalja a szabályokat, másodsorban a pedagógus iránt érzett szimpátiáért.³⁶

DUPLO® és a *LEGO®* könnyedén összeépíthető elemekből áll. A duplo nagyobb és kompatibilisebb elemei a fiatalabb korosztályt célozza meg. Fejleszti a szín és formafelismerő képességet, szem-kéz koordinációt, erősíti a gyermeki fantáziát, kreativitást és logikát. Az alkotásnak csak a képzelet szab határt. A *LEGO®* elemek különösen alkalmasak a kíváncsiság felkeltésére a variálhatóságuk révén (két klasszikus nyolc „bűtyökkel” rendelkező téglá esetében például az elemek összekapcsolására 24 féle kombináció létezik). Ki kell tapasztalniuk, mely elemek illeszthetők egymásba, megfelelő erő kifejtés szükséges az elemek összeillesztéséhez, ezzel is elősegíti a finommotorika fejlődését.³⁷

A különféle méretű és színezésű *fakockák* szerves elemei az óvodai játékkészletnek, minden óvodában megtalálhatók. A testek tulajdonságai jól elmélyíthetők a velük való építkezés során.

A színesrúd készletet leginkább építés céljára használják a gyermekek az óvodában, a különféle hosszúságú rudak tulajdonságaival ekképp ismerkednek. Anélkül valósul meg ez a folyamat, hogy irányított tevékenység elemeiként jelennének meg ezek az eszközök. Használatuk belső motivációból ered.

A *sakk* viszonylag kevés óvodai csoportban van jelen. Fontos megemlíteni azonban a témával kapcsolatban, hogy számos magyar óvodában adott a lehetőség, hogy a gyermekek sakkfoglalkozáson vehessenek részt általában 5 éves kortól. A sakk alapelemeit és logikai összefüggéseit ismerhetik meg a gyermekek játékos formában. Megtanulják a sakk szabályrendszerét, a figurák tulajdonságait. Az óvodák

³⁴ Pintér Klára: Játsszunk Dienes Zoltán Pál logikai készletével! 2012, [Link](#)

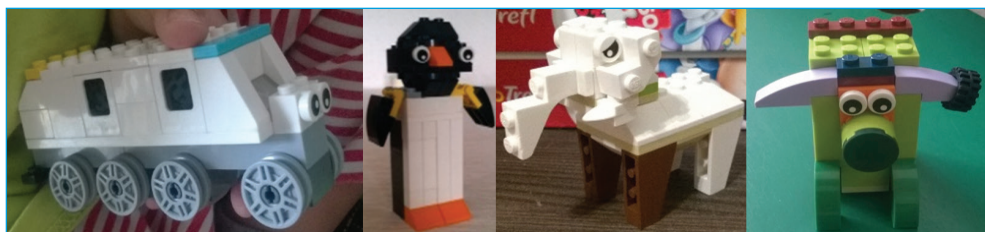
³⁵ K. Nagy Emese: *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014, 11.

³⁶ Perlai Rezsőné: *Erkölcsei nevelés az óvodában, Az óvodások viselkedéskultúrája*, Budapest, Flaccus Kiadó Kft, 2014, 70.

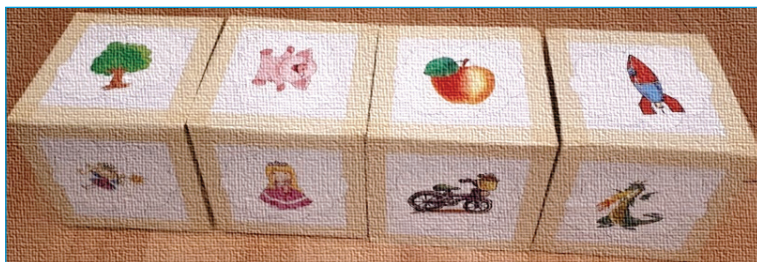
³⁷ Sebestyén Krisztina – Nagy Balázs – Szabó József Mihály: *LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben. Gyermeknevelés*, VIII. évf., 2020/1, 68–74.

száma is megnyílt, az iskolákban 2013 óta sikeresen alkalmazott, BELMA díjas Sakpalota Program, melyet Polgár Judit nemzetközi sakknagymester, nyolcszoros sakkolimpikon fejlesztett ki. A Sakkjátszótér Komplex Képességfejlesztő Program 32 leckéből áll, és lépésről lépésre fejleszti az 5–6 éves gyermekek gondolkodását. A program során nem cél a sakk tanítása. Első lépésként érzelmi kötődés alakul ki a gyermekekben a sakkfigurák iránt. Polgár Judit számára a sakk nem cél, hanem eszköz, ő nem a sakkot tanítja, hanem a sakkkal tanít.³⁸

A fent említett játékok alkalmasak lehetnek a matematika iránt érdeklődő gyermekek számára is, akik az eszközöket egy magasabb szinten használva kiváló ötletekkel és megvalósításokkal gazdagíthatják társaikat. Az alábbi képen (4. kép) egy négyéves kislány néhány saját tervezésű LEGO építménye látható.



4. kép. Metro, pingvin, elefánt, Mazsola (Adél, 4 éves, Budapest)



5. kép. Mesekocka – Kommunikációs társasjáték. Saját tervezés

A szövegalkotás, mesélés gyakorlására készült el a „Mesekocka”, melyet a Sztorikocka ihletett (5. kép). A játék jól fejleszti a kommunikációt és a fantáziát, gyakorolhatják a gyermekek a történetmesélést. A kockák minden oldalán egy-egy ábra látható. A gyerekek a négy kockával egyszerre dobnak, a dobott képeket felhasználva alkotnak egy történetet. Kezdetben játszhatjuk úgy a játékot, hogy a négy kép alapján egy gyermek elkezdi a történetet, a következő egy másik kép segítségével tovább szövi azt. Aki már ügyesebb egyedül is próbálkozhat a meséléssel. Használhatják a meséből tanult szófordulatokat (Egyszer volt, hol nem volt...). Végül közösen címet adunk a mesének. Az a gyermek is sokat tanulhat ebben a játékban, akinek keveset olvasnak. Érdekes nagyobb méretben (pl. 20x20 cm) elkészíteni, így a szőnyegen játszva még több gyermek bevonható, akár megfigyelőként is.

³⁸ Polgár Judit Sakkalapítvány 2018. [Link](#)

A Kooperatív technikák szerepe az óvodai képességfejlesztésben

A gyermek átlagon felüli képességeit kooperatív játékokkal, tevékenységekkel is érdemes kihívásra készítenünk már óvodáskorban. A csapatmunka, projektmunka, tematikus hetek már a kezdetektől fontos részei a csoport életének, mely nem kifejezetten csak az iskolába készülők tanulási formája kell legyen. A legkisebbek is részt vehetnek bármely tevékenységben, ami felkelti az érdeklődésüket. Az egészen kicsikben is felébred a vágy a tevékenységekbe való bekapcsolódásra. Számos alkalom nyílik az év folyamán ilyen jellegű együttműködésre, például a közös ajándék készítésekor az óvoda születésnapjára, a projekt/projektszerű tevékenységek során mindenki bekapcsolódik a képességeinek megfelelően a közös cél megvalósításába.

A mindennapokban teljesen természetes módon valósul meg az egymásra való odafigyelés a napirend tartása során is, hiszen a szabályok, szokások mindenkire vonatkoznak, ezeket szem előtt tartva kell működniük. A csoportszobai tevékenységek során, az udvari játékban, egy-egy esemény kapcsán mindig szükséges, hogy figyeljünk egymásra, szükség van toleranciára, türelemre. Az egymásra figyelés azonban nem ugyanaz, mint az együttműködés. Amikor ráhangolódunk a másik emberre és elindulunk felé azon a ponton jön létre az együttműködés. Az együttműködési készség fejleszthető közös játékkal, zenéléssel, a szerepjátékokban, társasjátékokban, a közös munkálkodás során.³⁹ Remek lehetőség adódik a mozgás során páros és kiscsoportos gyakorlatok bevezetésére. Nagycsoportban előtérbe kerülhetnek a csapatjátékok (hógolyó, kidobós, partizán), sorversenyek. A csapatmunka, kooperáció előnyei jól kiaknázhatók a közös alkotásokban, úgy alakulhatnak a képességek, hogy közben természetes módon fejlődik az érzelmi intelligencia is. Az óvodai lét tehát az együttműködésről szól, a társas érintkezések fontos terepe.

A kooperatív technikák olyan képességrendszereket fejlesztenek, melyekben már megjelenik a rendszerszintű gondolkodás. Együtt kell dolgozniuk, folyamatosan kommunikálniuk kell egymással, irányítaniuk kell a folyamatot. Képesnek kell lenniük megtervezni, megszervezni a „munkafolyamatokat”, előre kell gondolkodniuk és kezelniük kell a váratlan helyzeteket.⁴⁰

Az egyén már meglévő képességei, mint olvasás, írás, számolás, beszédképesség, odafigyelés, keveset érnek akkor, ha nem tudja azokat hasznosítani más emberekkel való kapcsolatépítés terén, kooperatív interakcióban, a saját karrierjének elősegítésére, vagy az őt körülvevő közösség alakítására.⁴¹ Azt a fontos készséget, hogy

³⁹ Uzsálné Pécsi Rita: *A nevelés az élet szolgálata, Az érzelmi intelligencia fejlesztése, A lélek mozgását kísérő nevelés, Felnőttkor, csecsemő- és kisgyermekkor*, Pécs, Kulcs a muzsikához Kiadó, 2010, 32.

⁴⁰ Kiss Papp Csilla: *Vizuális tehetséggondozás*, in Mező Ferenc – Kiss Papp Csilla – Subicz István: *Képzőművész tehetségek gondozása*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010, 85–86.

⁴¹ Horváth Attila: *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben*, OKI Iskolafejlesztési Központ, Nagy-Gáspár Kft. Budapest, 1994, 17–19.

megtanuljuk hasznosítani a tudásunkat, építeni a környezetünket már óvodáskorban el kell kezdeni kialakítani.

2024-ben közzé tették a legújabb XXI. századi készségkörképet, mely a munkáltatók által leginkább preferált készségeket tartalmazza, melyek nemcsak a STEM-diplomások munkaerőpiacra való felkészítése tekintetében kiemelkedők, hanem valamennyi szakterületre érvényesíthetők: 1. önmenedzselés, céltudatosság, kitartás; 2. alkalmazkodóképesség, rugalmasság és stressztűrés; 3. kreativitás, kíváncsiság, nyitott gondolkodás, a lehetőségek felismerése; 4. felelősségvállalás és becsületesség; 5. érzelmi intelligencia és empátia; 6. jóllét, pozitív hozzáállás és tudatosság. (Természetesen a szakmai tudás és az élethosszig tartó tanulás mellett.) Fontos továbbá, hogy az egyén képes legyen az önreflexióra, felkészüljön a váratlan helyzetekre, kreatív megoldásokat találjon a felmerülő problémákra úgy, hogy közben együtt tud működni másokkal.⁴² A feladat nem egyszerű a mai oktatási rendszerben uralkodó tanulási módokat tekintve. Azonban egyre több intézményben fektetnek hangsúlyt az együttműködési készségeket fejlesztő tevékenységek bevezetésére. A felsorolt készségek fejlődése javarészt egészen kicsi kortól megkezdődik, ha a gyermek környezete ezt támogatja. Minél korábban találkozik a gyermek elvárásokkal ezeknek a készségeknek alkalmazására, annál könnyebben fejlődnek ki spontán módon ezek a személyiségvonások.

A projekt módszer tanulócentrikus tanulási mód. A pedagógusnak a feltételeket kell megteremtenie az alkotáshoz, tapasztalatszerzéshez, facilitátorként irányítja a folyamatot. Minden gyermek a képességeihez mértén vesz részt a tevékenységekben.⁴³ A szociális készségek fejlesztése is megvalósul a feladatok megbeszélése, megosztása és a konfliktusok megoldása során. A folyamat végén az elkészült produktum igazolja a teljesítményt, a gyermekek együtt élik meg a sikert, melyek hatására pozitívan tekintenek a tanulási folyamatra. A tevékenykedés során jobban megismerik önmaguk és társaik képességeit, ezáltal könnyebben el tudják fogadni saját nehézségeiket és a többi gyermek egyedi tulajdonságait. A közös cél elérése pedig összekovácsolja a csapatot.

A felfedezés, cselekedtetés témáját érdemes a gyermekek érdeklődéséhez igazítani, így könnyebben elérhető, hogy lelkesen vessék bele magukat a „munkába”, fantáziájuk meginduljon újabb ötletekkel gazdagítva a tevékenységeket, melyeket korábbi tudása és tapasztalata táplál. Az óvodás gyermeket belső motívumai vezérlik, a tudásért, a tudás megszerzésének örömeért tanul. A motiváció is hatékonyabb, ha az elsajátítandó tudáselemek egybeesnek a gyermek kíváncsiságának tárgyával.⁴⁴ Például, ha a dinoszauruszokat kedveli a csoport nagy része érdemes kihasználni ennek fejlesztési lehetőségeit. Ha a gyermekek homokvárat építenének fogjunk egy lapátot és segítsünk felépíteni közösen, ássuk ki a vizesárkot, figyeljük meg együtt, hogy

⁴² Györgyi Bajka: *Európai készségkörkép: melyek a legkeresettebb XXI. századi készségek?* 2024. [Link](#)

⁴³ Kiss Papp Csilla: *Vizuális tehetség gondozás*, 93.

⁴⁴ Körmöci Katalin: *A személyes bánásmód kézikönyve*, Budapest, Sprint Kft., 2018, 121.

szívja magába a homok a vizet, hogy változik sárrá. Ha a testünk témakörében az érdeklő gyermekeket, mi van belül (5. kép), miért ne mutathatnánk meg nekik?



6. kép. Képek megvalósult projektekből, témahetekből. Saját fotók

Záró gondolatok

A sikerérzésnek motiváló ereje óriási, a legegységesebb érzések egyike. Amikor sikerül a célunkat elérni, eredménye van a munkánknak, mi is boldogok vagyunk, ilyenkor akaratunk szinte szárnyra kap és örömmel vetjük bele magunkat újra és újra a munkába. Ezzel a gyermekek sincsenek másként.⁴⁵ Az önmegvalósítás érzése alapszükségletként jelenik meg az óvodás gyermekek esetében különösen.

⁴⁵ Zukovits Imre: *Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban*, Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat, 1972, 132.

Tevékenységekben éli meg a gyermek az alkotás és a felfedezés vágyát, a teljesítmény örömét, az önkifejezés szépségét. Érezhető ez az örömteli élmény a szabad tevékenységek választásában, magában az alkotás menetében – lázában – és a megvalósítás katartikus élményében is.⁴⁶

A siker újabb sikert szül, hiszen a belső motiváció ösztönzi a gyermeket olyan elfoglaltságok keresésére, melyben újra megélheti a hatékonyság érzését, ez adja az erőt, hogy a nehézségek ellenére legyen kitartása céljai eléréhez, a hibák, kudarcok ellenére újra és újra próbálkozzon. A tehetség kibontakoztatása fáradtságos feladat és folyamatos kitartást, elkötelezettséget kíván a gyermektől, ha elegendő pozitív beidegződése van saját képességeiről, a sikeres megküzdés élményét újra és újra átélte, ezek az élmények segítik őt abban, hogy legyen kitartása végighaladni az útján. A gyermekek állandó tevékenységben tartásra és a megfelelő környezet kialakítása az alapja az óvodai tehetséggondozásnak.

Felhasznált irodalom

- Bayley, Nancy: Mental growth in young children, in Whipple, Guy Montrose (Ed.): *The thirty-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education: Intelligence: Its nature and nurture, Part 2, Original studies and experiments*, Public School Publishing Co, 1940, 11–47. [Link](#)
- Czeizel Endre: A tehetség genetikai alapjai, in Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*, Debrecen, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 2011, 26–49.
- Csermely Péter: Mikor értékes valaki, ha fiatal? Avagy: Eszmefuttatás a magyar jövő építéséhez szükséges készségekről néhány eleméről, *Fordulópont*, XIII. évf., 2011/1, 21–32.
- Csikszentmihályi Mihály: *Tehetséges gyerekek – Flow az iskolában*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2010.
- Füllér Gizella: Tehetséggondozás korai gyermekkorban?!, *Iskolakultúra*, IX. évf., 1999/3, 32–38.
- Gertheis Pirokska: *A zenei tehetség korai megjelenése az élettrajzokban*, 2009.
- Gross, Miraca: Small poppies: Highly gifted children in the early years, *Roeper Review*, XXI. Vol., 1999/3, 207–214. [Link](#)
- Gyarmathy Éva: Matematikai tehetség, *Új Pedagógiai Szemle*, LII. évf., 2002/5, 110–115.
- Gyarmathy Éva: Képzőművészeti tehetségek, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002, LII. évf., 2002/6, 50–55. [Link](#)
- Gyarmathy Éva: *Csodagyerekek és a tehetség*, 2005. [Link](#)
- Györgyi Bajka: *Európai készségkörkép: melyek a legkeresettebb XXI. századi készségek?* 2024. [Link](#)
- Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011.
- Hollingworth, Leta Stetter: *Children above IQ 180*, Arno Press, A New Yourk Times Compony, New York, 1975.
- Holop Szilvia, *Játsszunk matematikát, 2013*, [Link](#)
- Horváth Attila: *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben*, Budapest, OKI Iskolafejlesztési Központ, Nagy–Gáspár Kft. 1994.

⁴⁶ Kőrmöci Katalin: *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*, Budapest, Flaccus Kiadó, 2019, 40.

- Kiss Papp Csilla: Vizuális tehetséggondozás, in Mező Ferenc – Kiss Papp Csilla – Subicz István (szerk.): *Képzőművész tehetségek gondozása*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010, 53–114.
- K. Nagy Emese: *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014.
- Körmöci Katalin: *A személyes bánásmód kézikönyve*, Budapest, Sprint Kft., 2018.
- Körmöci Katalin: *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*, Budapest, Flaccus Kiadó, 2019.
- Landau, Erika: *Bátorság a tehetséghez*, Budapest, Calibra Kiadó, 1997.
- Nagy Jenőné: *Tehetségigéreték gondozásának elmélete és gyakorlata, Módszertani könyv óvodapedagógusoknak*, „Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel” sorozat 6. száma, Szolnok, Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete, 2012.
- Perlai Rezsőné: *Erkölcsei nevelés az óvodában, Az óvodások viselkedéskultúrája*, Budapest, Flaccus Kiadó Kft, 2014.
- Petriné Feyér Judit: A tehetséges gyermek, tanuló, in Falus Iván (szerk.): *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Budapest, Akadémiai Kiadó Zrt, 2023.
- Pintér Klára: Játsszunk Dienes Zoltán Pál logikai készletével! 2012, [Link](#)
- Polgár Judit Sakkalapítvány 2018. [Link](#)
- Ranschburg Jenő: *Tehetség és alkalmazkodás*, Budapest, Saxum Kiadó, 2022.
- Sallay Hedvig: Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai, *Magyar Pedagógia*, XCV. évf., 1995/3–4, 201–227.
- Sebestyén Krisztina – Nagy Balázs – Szabó József Mihály: LEGO® készletekkel való fejlesztési lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben, *Gyermeknevelés*, VIII. évf., 2020/1, 68–74. [Link](#)
- Silverman, Linda Kreger: The Construct of Asynchronous Development, *Peabody Journal of Education*, LXXII. Vol., 1977/3–4, 36–58.
- Takácsné Szabó Melinda: Az óvodai tehetséggondozásban a stimuláló környezet megteremtése a legfőbb feladat! in Kovács Tibor Attila (szerk.): *Tehetségek hite: Hallgatói tanulmánykötet*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L' Harmattan Kiadó, 2019, 27–35.
- Tóth László: *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*, Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2003.
- Turmezeyné Heller Erika: A zenei tehetség felfedezése és fejlesztése, in Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése*, Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, 2011, 417–433.
- Uzsalyiné Pécsi Rita: *A nevelés az élet szolgálata, Az érzelmi intelligencia fejlesztése, A lélek mozgását kísérő nevelés, Felnőttkor, csecsemő- és kisgyermekkor*, Pécs, Kulcs a muzsikához Kiadó, 2010.
- Zukovits Imre: *Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban*, Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat, 1972.

DURÓ ZSUZSA

KÉPESSÉG- ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉS FEKETE-FEHÉRBEN

Az óvodai és iskolai sakkoktatás pedagógiai és pszichológiai hatásai

Tehetségfejlesztéssel foglalkozó pedagógusként is filozófiám, hogy amennyiben az óvó- és tanítóképzésében – akár csak fakultatív módon – megismertetjük a leendő pedagógusokkal a sakkot és oktatását, ennek a képességfejlesztő lehetőségnek a gyermekekre gyakorolt hatásait, úgy iskolába kerüléskor jelentős előnyöket figyelhetünk meg az alap-kultúrtechnikák elsajátítása során. Azokat a tanulási képességeket alapozzuk meg játékos formában, melyek a kezdeti szakasz tanulási folyamataiban sikerorientált tevékenységként mutatkoznak meg. Innovatív pedagógiai lehetőség lenne az óvó- és tanítóképzésbe bekerülő sakkoktatás, a sakkal történő ismerkedés. Gondolataim életszerűségét kutatásaim igazolják.

A sakkozás képességfejlesztő hatását sokan, sokszor vizsgálták már. Megállapítást nyert, hogy e szellemi sport jó hatással van azon képességekre, melyek a sikeres tanulási teljesítményekhez szükségesek.

Napjainkban a sakkozást legtöbbször úgy tekintik, mint a szabadidő eltöltésének egyik meglehetősen elterjedt, játék- és sportjellegű, de ugyanakkor kulturált formáját. Sokan egyenesen a sakk négy fő funkcióját említik, miszerint sport, játék, művészet és tudomány egyszerre. Sport, mert versenyszerűen üzhető, játék, mert a szabadidő hasznos eltöltését is szolgálja, művészet, mert esztétikai élményt nyújt, és tudomány – jelenleg alkalmazott tudomány a képességfejlesztés területén. Általában arról is szinte mindenki meg van győződve, hogy a sakkozás, alapvető kognitív lelki folyamatokat és funkciókat működtetve, jótékonyan hat az értelmi képességek, mindenekelőtt a megértést és a problémamegoldást biztosító gondolkodás fejlődésére.

Sajnos az iskola ezidáig nemigen látott át a sakk játékjellegén, nem vette kellőképpen figyelembe jelentős nevelő-fejlesztő erejét, személyiségformáló hatását, habár azt már régóta felismerték.

Ismereteim szerint a sakk kisgyermekkorai oktatásának három lehetséges változatát lehet megkülönböztetni. A legtöbb országban, beleértve hazánkat is, az intézményi sakkoktatás főleg szakköri tevékenység formájában jelentkezik, amikor is a hangsúly nem annyira a célirányos és rendszeres tanításra, mint inkább a sakkjáték többnyire egyszerű gyakorlására tevődik. Ritkábban az iskolai sakkoktatás fakultatív jelleget ölt, s ebben az esetben a tanítás-tanulás ténye hangsúlyozottabban nyilvánul meg. Végül egyes országokban a sakk kötelező iskolai tantárgyként szerepel, s ily módon mindenekelőtt szervezett és rendszeres oktatása kerül előtérbe.

Hollandia volt talán az első olyan ország, amely felismerte a sakkjáték tanulásának-gyakorlásának kedvező hatását a gyermekek egész intellektuális fejlődésére, tantervbe vett, kötelező iskolai tantárgyként (tevékenységként) vezette be. Izland, Svédország, Fülöp-szigetek stb. követték Hollandia példáját. Az iskolai sajátos tantárgykénti sakkoktatás igénye, az a gondolat, hogy a sakkoktatást az iskolában is meg kellene honosítani. Azonban ritka kivételekkel a helyzet nem változott, azaz a sakkjáték nem lépte túl a szakköri, esetleg a fakultatív jelleget. Egyelőre hazánkban is úgy tűnik, hogy a jelenlegi tantárgyi túlszűfolttság és az információcentrikusság szemléletmódjának keretei közt, a lemerevedett, hagyományos tantárgyközpontúság feltételei mellett a sakk tantárgyként történő kötelező tanításának-tanulásának bevezetése nehezen elképzelhető. Sok helyen a megfelelő tárgyi-anyagi feltételek (tankönyvek, feladatgyűjtemények stb.) is hiányoznak, és az is kérdés, hogy ki tudná tanítani. Mindezek ellenére úgy gondolom, hogy a megújult nevelésközpontú iskola, s ezen belül egy kompetencia alapú nevelési-oktatási folyamat előbb-utóbb helyet kell adjon általánosságban a sakkozás intézményesen szervezett tanításának-tanulásának. Kezdeményezések napjainkban is vannak pl. Sakkjátszótér, Sakkpalota, Sakktika, Sakk-logika, Sakóca programok által.

Felvetődik azonban a kérdés: miért lenne érdemes a jelenlegi helyzet meghaladása, vagyis melyek azok a jobbra pszichikus síkon megfigyelhető kedvező hatások, amelyeket a szervezett, rendszeres és céltudatos sakktanulás eredményeként könyvelhetünk el? Egyes sakkoktatási tapasztalattal rendelkező pedagógusok megpróbálták felmérni azokat a nevelőhatásokat, amelyek a sakkozni tanuló gyermeket érik; azokat a lelki képződményeket, amelyek kialakulásában a sakk formatív-fejlesztő ereje fokozottan éreztet.

Mire nevel tehát a sakk? Becsületességre, a következmények vállalására, önuralomra, helyzetértékelésre, gyors megítélésre és döntésre, felelősségérzetre, versenyszellemre, a versenytárs tiszteletére, kitartásra, önbizalomra, a kudarcok elviselésére, lényeglátásra, barátságra, rendszeres és pontos munkavégzésre, fegyelmezett viselkedésre, a szabályok, normák és törvények tiszteletben tartására stb.

És mit fejleszt? Analizáló és szintetizáló képességet, emlékező tehetséget, elvont (absztrakt) és logikus gondolkodást, a megosztott figyelem képességét, produktív képzeletet, összefüggések felismerésének képességét, a gondolkodás divergens (széttartó, több megoldást nyújtó) jellegét, az összpontosítás képességét, kreativitást, elvonatkoztatási és általánosítási képességet, problémaérzékenységet, kombinatív képességet, a módszeres és hatékony gondolkodást, a tanulási képességet stb.

A fentiek mellett a sakk megtanít arra, hogy tanulás nélkül nem lehet fejlődni, hogy az ellenfelet nem szabad lebecsülni, hogy nehéz vagy kritikus helyzetekből is ki lehet jutni, hogy egyes probléma-szituációkra számos megoldást lehet találni, hogy nem szabad a harcot az első sikertelenségnél feladni, hogy a problémamegoldást ismételten újra kell kezdeni, hogy a vereséget is el kell viselni, hogy a szabályokat kötelező módon be kell tartani stb. Így tehát a sakkot fontos személyiségfejlesztő eszközként is számon tarthatjuk.

A sakk képességfejlesztő hatásainak vizsgálata tehát nem újkeletű. Jelen kutatás – melynek elmélete és gyakorlata is több éve folyik – többek közt abban különbözik az eddigi nemzetközi és hazai kutatásoktól, hogy egészen kis korosztályt vesz górcső alá. Nevezetesen a nagycsoportos óvodásokra és az 1–2. osztályos kisiskolásokra fókuszál. Pedagógiai előzménye, hogy az iskolaérettségnek elengedhetetlenül fontos kritériumai vannak. Tehát azt is megfigyelhetjük, mely – az iskolába kerüléshez nélkülözhetetlen – képességek fejlesztését segíti elő a sakkozás.

Elméleti előzmények

A sakkjáték kb. 1500 éve alakult ki Indiában, majd Perzsiában és Kínában, s azóta foglalkoztatja az emberi gondolkodást. A 8 x 8-as táblát eredetileg más játékokhoz is használták, csak később változott „csatamezővé”, ahol a tábla két szélén 1-1 hadsereg sorakozik fel egymással szemben. Először a mai Spanyolország, Olaszország és Görögország területén terjedt el. Innen már közel volt Franciaország és Anglia. Itt a sakktabla pénzügyi, kalkulációs eszközként is szolgált. Az állami költségvetést is „kisakkozták”.

Kezdetben uralkodói privilégium volt a sakkozás. Sakkozni tudtak még a papok is, akik az első sakkoktatók voltak. Hazánkban is az uralkodók, a főnemesség és a lovagok körében volt népszerű a sakk, de a papság és főurak íródeákjai is tudtak sakkozni. A sakk „oktatásának” fórumai a XIX. században és a XX. század elején hazánkban a kávéházak voltak. Ebben az időszakban a sakkba bekapcsolódott a műszaki értelmiség is.

A tömegesedés, a polgáriasodás magával hozta a sakk iránti tanulási kedvet. A sakk azonban a hivatalnokok, a nemesség és a műszaki értelmiség sportja és szórakozása maradt. A két világháború között a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium egyre nagyobb mértékben támogatta a sportok oktatását, így a sakkét is.

A sakk népszerűsítéséhez nagymértékben hozzájárultak a XX. században az ismert pedagógusok és sakkoktatók, közülük Barcza Gedeon és Polgár László.

Mivel a vizsgálatba bevont korosztály legfontosabb feladata a játék, fontos szempont lehet, hogy milyen hatása lehet a játéknak a személyiség alakulására, illetve a képességek kibontakozására az eddigi tudományos nézetek szerint.

A játék a gyermekek időöltéséért, szórakozásképp gyakorolt szabad tevékenysége, önfeledt megnyilvánulás. Él a játék azon jelentése is, amely szerint a szabályok által meghatározott – ilyenképpen főként csoportos – tevékenység. A játék jelentéstípusait tehát a könnyedség mellett a szeszélyességgel, a képzelettel, a szabadsággal, a véletlennel és az el nem ért egyensúllyal kapcsolhatjuk össze – nem feledkezve meg a szabályokról sem. Johann Huizinga¹ (1944) szerint a játék az emberi kultúra, tudomány, művészet, vallás – és így tovább – minden formájának lényegi eleme. Ez a „homo ludens” mentalitás. Elementáris szerepű a játék az ember életében.

¹ Huizinga, Johan: *Homo Ludens*, Budapest, Universum, 1990.

Herbert Spencer² a játékot a felesleges energia levezetése eszközeként említi. Spencer mellett hivatkozhatunk L. Sz. Vigotszkijra³ is, aki azt hangsúlyozza, hogy szervezetünknek mindig is lesznek olyan energiatartalékok, melyek hasznos munkára már nem fordíthatók. E felesleges energiák kisülésének és levezetésének legkézenfekvőbb lehetőségeként a művészi alkotások katarzisa által kiváltott energiakisüléseket és -felhasználásokat nevezte meg.

Grastyán⁴ szerint egyetlen cáfolhatatlan összefüggés akad mindössze, melyet nem utasíthatunk el. Ez pedig a játék és a kreativitás szintjének a megfeleltetése. Egybehangzó megfigyelések szerint az óvodáskorban különösen játékos gyermekek a későbbiekben többnyire átlagot meghaladó kreativitásról tesznek tanúbizonyságot. Ennek a jelenségnek az értelmezéséhez azt a magyarázatot sem hanyagolhatjuk el, amely szerint a játékoság és a kreativitás között nem ok-okozati a kapcsolat, hanem a későbbi kreativitásnak nevezett képesség nyilvánul meg korábban – a gyermekkorban – játékként. Úgy véli: a jelzett elképzeléseknél jóval kevesebb ellentmondáshoz jutunk, ha a játékot az aktivációs-motivációs mechanizmusok különleges elemzésével próbáljuk bemutatni.

Stöckert Károlyné⁵ szerint „A pszichológia a játékot – hétéves kor alatt – életmódnak, viselkedésmódnak, elsődleges életkategóriának tekinti, és nem csupán egyetlen tevékenységnek a többi közt.”

Nagy József⁶ felfogása: „A játék ingertermeléssel elégíti ki az ingerszükségleteket.” Közérthetőbben megfogalmazva: a bármilyen tárgyat kezében forgató egyéves gyermek ösztönösen jelentkező információéhségét csillapítja azáltal, hogy rendre, manipuláció segítségével, felfedezi az illető tárgy méretét, alakját, színét, tapintását stb. Ingereket termel saját magának. További cselekvésforrást biztosít magának azáltal, hogy valamit cselekszik. Újabb és újabb próbák elé állítja magát, és – ahogyan Grastyán fogalmaz – a cselekvés végrehajtásában a sikert kísérő örömezés megélése végett maga állít akadályokat. Mindezt szimulatív helyzetben teszi, ami persze mentesíti a valós helyzetben elkerülhetetlenül adódó feszültségektől. A játék felvázolt idegélettani alapja egyben azt is megmagyarázza, miért szeret az ember annyira játszani: „az ingerszükséglet – állítja Nagy József –, az ingertermelés és a megoldási készlet kétszeres-háromszoros motivációs talajt biztosít a játék számára.”

Az iskola feladatául Nagy József a segítő versengés képességének kifejlesztését jelöli ki, a tényleges versenyhelyzetek gyarapításával, a szimulatív versengésekben (sport, versenyjátékok) rejlő lehetőségek gazdagításával. A segítő versengés azt

² Spencer, Herbert: *Synthetic Philosophy: Principles of Psychology 2nd ed*, London, Williams and Norgate, 1886.

³ Vigotszkij, Lev: *Művészetpszichológia*, Budapest, Kossuth Kiadó, 1968.

⁴ Grastyán Endre: *A játék neurobiológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1985.

⁵ Stöckert Károlyné: Pszichológiai szempontok érvényesítése az óvodás korú gyermekek játékának értelmezésében, in Stöckert Károlyné: *Játékpszichológia*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 9–11.

⁶ Nagy József: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő programok készítéséhez*, Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1996, 24–26.

jelenti, hogy elismerjük és szigorúan megköveteljük a szabályozottság (szabálykövetés) és az esélyesség, valamint a segítség alapszabályainak (fair play) megtartását. A sakkozás esetében ezek megvalósulnak, hiszen a sakk nemcsak játék, hanem sport is.

Piaget⁷ egyébként a játékot úgy is bemutatja, mint a hasonítás (asszimiláció) és az idomulás (akkomodáció) közötti egyensúlynak vagy megbomlott egyensúlynak a termékét. Szerinte minden viselkedés tartalmazza – cselekvő vagy szenvedő állapotban – a hasonítást és az idomulást. A kettő közötti egyensúly pedig akkor lehet tartós, ha a személy hasonító tevékenysége összhangban marad azon tárgyak mozgásaival, sajátos okozati viszonyaival, amelyekre maga a tevékenység irányul

Korábbi kutatások

Kutatásomnak magyar vonatkozású előzménye nincs, de ha megfigyeljük a sakkbeli képességfejlesztés nemzetközi kutatási eredményeit, akkor azt látjuk, hogy összefüggő összehasonlító, komplex vizsgálat még határainkon túl sem történt.

Részvizsgálatokat a '70-es években Zaire-ben folytattak, melyek azt az eredményt hozták, hogy a sakk a matematikai és a verbális képességekre egyaránt pozitív hatással van. A '80-as években Bradford területi iskolájában végzett vizsgálat a kritikai gondolkodás fejlettségét mutatta meg a sakkozás által. Óvodából iskolába átkerülő gyermekek között felvett mérések azt az eredményt hozták, hogy a sakkozás kezdő szintű elsajátítása is elősegíti az értelem fejlődését. A '90-es évek elején az olvasásra gyakorolt pozitív hatást is bizonyítani tudták. A problémamegoldó képességet vizsgálva megállapítást nyert, hogy azok a tanulók, akik sakkot is tanulnak az iskolában, a transzfer segítségével még a verselemzés irányába meglévő általános képességeket is javítani tudják.⁸ Binet⁹ az emlékezeti képességeket vizsgálta vak szimultán játékos sakkozóknak megfigyelésével. Dr. Ferguson saját kísérleti eredményeinek összefoglalásakor megállapította, hogy a sakk tanítása a következő területeken hasznosul:

1. erősíti és egybeszervezi az alkalmazott különböző módokat, módszereket;
2. mennyiségi, gyakorlati problémák megoldására alkalmas;
3. a problémamegoldás hatékony módja;
4. olyan gondolkodási rendszer, ami sikerrel alkalmazható;
5. versenyszerű helyzet;
6. az oktatási attitűdöt fokozza. Gazdagítja a tanár eszköztárát. A gyermekek szeretnek játszani, és maguk megoldani a feladatokat, amire szívesen fordítanak akár sok időt is;
7. A minőségi kérdések megoldására változatokat ad. A szöveggörnyezet családias, a témák ismétlődnek, de a játszmák sohasem azonosak. Ezért a sakk a problémamegoldás egyik kulcsa.¹⁰

⁷ Piaget, Jean: *Szimbólumképzés a gyermekkorban*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1978, 285–299.

⁸ Hardicsay Péter: *Sakkedző*, Kiskunhalas, Modok és Társa Kiadó, 2008.

⁹ Binet, Alfred: *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*, Paris, Hachette, 1894.

¹⁰ Dauvergne, Peter: *The Case for Chess as a Tool to Develop Our Children's Minds*, 2000. [Link](#)

Franciaországban Michel Noir 2002-ben a lyoni egyetemen *Sakkal foglalkozó gyermekek kognitív képességeinek fejlődése* című dolgozatában a didaktikai transzfer modellezésének kérdését vizsgálva megállapította:

Szórványos megfigyeléseink... azt bizonyítják, hogy két évi sakkal való foglalkozás magasabb színvonalra emeli a gyermekeket, mint amilyen az ugyanolyan származású és szociális körzből származó más gyermekek tartanak a logikai játékok, a stratégia, az emlékezet és az absztrakciós készség tekintetében.¹¹

Carl Ekoo már 1932–1934-ben statisztikai összefüggést fedezett fel a sakkozói rátermettség és több tucat egyéb szellemi képesség, nevezetesen az általános intelligencia, az olvasási és megjegyzési kapacitás, az általános tanulmányi előmenetel és az iskolai munka területén mutatott eredmények között, s vizsgálataiból azt a következtetést vonta le, hogy a jó sakkozói játékerő – amely munkát és korábbi tapasztalatokat is feltételez – arányos a felsorolt szellemi területeken mutatott teljesítmények átlagával.¹²

Chess and Education című munkájában John Artise¹³ megállapítja, hogy a vizuális ösztönzés jobban javítja a memóriát, mint más ingerek. Ilyen módon a sakk kitűnő eszköz az emlékező tevékenység gyakoroltatására, és ez más területekre is átvihető, ahol memóriára van szükség. A szakember kifejti: habár a sakknak a szellemi képességek fejlődésére tett hatása régóta a legkülönbözőbb életkorú személyeknél is megfigyelhető, saját kutatásai főleg gyermekekre irányulnak, minthogy a gyermekek gyorsabban fejlődnek, mint az idősebb korosztályok, és könnyebben is mérhetők. Diákok, tanárok és szülők beszámolóit egyaránt megerősítik, hogy a sakk játékon befolyásolja a matematikai feladatok megoldását és az olvasott anyag bevéését, növeli az önbizalmat, a türelmességet, a logikus és kritikai gondolkodást, a kitartást, az önkontrollt, a sportszerű viselkedést, az összpontosítást, és segítségével könnyebben úrrá lehet lenni a frusztráción. E felismerések hatására az Egyesült Államok 1992-től bátorítja a sakk bekapcsolását az iskolai tanmenetbe.

A számítógépes játékok, a televízió és az internetes technológia felgyorsuló világában az oktatási szakemberek aggódva figyelik a tanulók összpontosító képességének romlását, ami az osztálytermi munkát is hátráltatja, és a vizsgaeredményeket is kedvezőtlenül befolyásolja. Egy hosszúra nyúló sakkjátszma állandó összpontosítást követel, hiszen a legkisebb kihagyás is a parti elvesztését okozhatja. Több oktatástudományi tanulmány bizonyítja, hogy a sakkal foglalkozó diákok jobban összpontosítanak, türelmesebbek és kitartóbbak, mint nem sakkozó társaik.

¹¹ Szilágyi Péter: *Nemzetközi körkép a sakk képességfejlesztő hatásainak kutatásáról*, 2007. [Link](#)

¹² Szilágyi Péter: Állomások és mérőföldkövek – A sakk képességfejlesztő hatásainak kutatása külföldön és Magyarországon, *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/6. [Link](#)

¹³ Artise, John: *Chess and Education*, U. S. Chess Trust, NY 2003/08.

Vélemények

2004 októberében a calviai (Spanyolország) sakkolimpia színhelyén, Mallorca szigetén zajlott le az iskolai sakkoktatásról rendezett első nemzetközi konferencia. A Spanyolországban megvalósuló különböző programokon kívül hangzottak el, illetve jelentek meg a fórumon beszámolók braziliai és kubai tapasztalatokról, valamint amerikai és oroszországi eredményekről is. A konferenciáról saját honlapja, a <http://jaque.es> számolt be részletesen.

Leontxo García, az ismert spanyol szakíró a sakknak mint a nevelés eszközének jelentőségét taglalta a konferencián. Szembesítette a játék egyéni gondolkodásra szoktató hatását a tömegtájékoztatási eszközökből az ifjúságra zúduló kedvezőtlen behatásokkal. „Egyetlen más sportág sem hoz ki az emberből annyi értékes tulajdonságot, mint a sakk, és egyik sportágnak sincs olyan részletes és évszázadokra visszanyúló, alaposan dokumentált története, mint a sakknak” – szögezte le.

A konferenciáról megjelent írásos anyagból megtudható, hogy Spanyolország az egyik legserényebb ország a sakk nevelési eszközként való hasznosításában. A sakk már több száz spanyol oktatási intézményben van jelen mint választható tantárgy, illetve mint úgynevezett iskolán kívüli tevékenység, és ez nagy mértékben egy 1995-ös kormányintézkedésnek köszönhető.

A braziliai Paraná állam közoktatási alapítványa az ottani sakkszövetséggel karöltve még a nyolcvanas években indította be Curitiba város iskoláiban a sakkoktatást. Ezt több hasonló kezdeményezés követte. Megkezdődött az oktatók képzése is, és egy híres sakknagymester, Neto Sunye irányításával már Paraná nyolcszázánál több tanintézetében foglalkoznak sakkal a tanulók. E népszerűség egyik magyarázata az a pedagógusi tapasztalat, hogy a sakkozás megkönnyíti más tantárgyak tanulását, és szociális szempontok is szólnak mellette.

Brazília oktatási és kulturális minisztériuma ugyanis egy olyan program végrehajtásába kezdett, amelynek célja, hogy a tanítás után minél kevesebb gyermek lödörögjön az utcákon, inkább töltsék a szabad idejüket a versengési vágyukat is kielégítő sakkozással. Öt brazil város 200 iskolájában vezették be kísérleti jelleggel ezt a programot, s összesen 4000 iskolában tervezik meghonosítani.

A sakk iskolai tanításának oroszországi tapasztalatairól kevés szó esett a calviai konferencián. A sakk általános iskolai oktatásában két párhuzamos törekvés érvényesül: utánpótlás képzése a szellemi sportágnak és a sakk pedagógiai hasznosítása a sokoldalú személyiség kialakításához. Az eredmények mindkét vonalon jók, az iskolák maguk döntenek el, hogy melyik képzési irányt választják.

A 2005–2006-os tanév küszöbén látott napvilágot az orosz sajtóban az a tervezet, amely amellettt érvel, hogy a sakkoktatás legyen az Oroszországi Föderáció közoktatási rendszerének szerves része. A közleményt és az államszövetség több vidékén hozott ilyen irányú intézkedéseket megelőzte az Orosz Közoktatási Minisztérium 2004. május 18-án kiadott *A sakkoktatás fejlesztéséről az Oroszországi Föderáció közoktatási rendszerében* című utasítása. Az utasítás arról is rendelkezett, hogy

Anatolij Karpov többszörös sakk-világbajnok vezetésével koordinációs tanácsot hoz-
zanak létre a kérdéskör alapos tanulmányozására. A tárca e biztató gesztusa után az
intézmények és szakemberek sora reménykedett, hogy a sakk iskolai tantárgy lesz
abban az országban, amelynek mind hivatalos szervei, mind állampolgárai a XX.
század első harmadától kezdve világviszonylatban a legtöbbel járultak hozzá a játék
fejlődéséhez és tömegesítéséhez.

Venezuelában, ahol a sakk iskolai oktatására nemzeti programot szerkesztettek,
különösen fontosnak tartják ezt a munkát a sűrűn lakott településeken. Az iskolai
sakkozás amerikai koordinációs bizottságának alelnöke, Blanka professzor a fórumon
beszámolt róla, hogy 2004–2005 folyamán 50 000 bizonyítványt osztottak ki azoknak
az amerikai tanulóknak, akik sikeresen haladtak sakktanulmányaikkal, és tízezerre
tehető azoknak a gyermek sakk-kluboknak a száma, amelyekben szervezett munka
folyik, és megvannak a tárgyi feltételek a sakktanuláshoz.

Törökországban az első próbálkozások idején még elzárkózott a művelődési mi-
niszterium, majd szemléletváltása után lendületet vett ez a tevékenység. Miután ele-
gendő példát látott arra a szaktárca, hogy a rendszeres sakkozás és a tanulmányi
eredmények javulása között összefüggés van, nem tagadta meg az együttműködést
a Török Sakkszövetséggel. Engedélyezték a sakk fakultatív oktatását, és a tárca költ-
ségvetéséből fizetik az oktatókat. A színvonalért a sakkszövetség kezekszik, ők ad-
ják ki a jogosítványokat azoknak, akik az általuk rendezett tanfolyamokon – amelyek
díja a résztvevőket terheli – levizsgáztak. A hivatásos pedagógusok szívesen iratko-
znak be ezekre a tanfolyamokra, mert új munkájukat az iskolák külön javadalmazzák.
A Török Sakkszövetség kezdeményezése olyan népszerű lett, hogy az ország egyik
nagy bankja szponzorálja már őket, és az „ágazat” jó bevételi forrás a szövetségnek.

Nagy hatású beszámolót tartott a Nemzetközi Sakkszövetség 2004-es calviai kong-
resszusán a New York-i In-School Programok igazgatója. Ella Baron is elmondta,
hogy ennek a nagyobb közoktatási vállalkozásnak a részeként létrejött a Chess-in-
the-Schools (Sakk az iskolákban) nonprofit oktatási szervezet, amelynek az a rendel-
tetése, hogy a sakk oktatása révén ösztönözze és mozdítsa elő a tanulási készségek
megszerzését az óvodától a 7. osztályig tanuló gyermeknél New York szegénynegye-
deinek állami iskoláiban, tanítás utáni képzés keretében, versenyek révén és a felső-
fokú tanintézetek öregdiák programjain belül is.

Az előadásból kiviláglott: az Egyesült Államok legnagyobb városában évente har-
mincezer diák vesz részt ebben a programban, amely nemcsak a sakk ismereteinek
megszerzésére irányul, hanem arra is, hogy a tanulók kulturáltabbá válva könnyebben
teremthessenek színvonalas közösségi kapcsolatokat. Az a cél, hogy a sakk megked-
veltetésével a hátrányos környezetben élő gyermekeket leszoktassák az egész napos
képernyőnézésről és visszatartsák őket a csavargással járó konfliktushelyzetektől.
Azok közül, akik megtanultak sakkozni, többen kezdeményezik a játékot barátaik-
nak és családtagjaiknak, s nem kevesen indulnak el a hétvégi versenyeken, ahol más
közösségekből való gyermekekkel kerülhetnek kapcsolatba.

A sakk hatásai

Az utóbbi években minden eddiginél nagyobb minőségi ugrás tanúi lehetünk a sakk emberformáló hatásai tekintetében, közelebbről a szellemi torna neveléslélektani, pedagógiai kiaknázásában. Országok tucatjainak iskoláiba vezették be fakultatív tantárgyként a sakkot, de az óvodai nevelésben, sőt, a felsőoktatásban is rohamosan szaporodnak az ilyen tárgyú képesség- és személyiségfejlesztő kísérletek. Az Egyesült Államokban iskolák százai kapcsolódtak be abba a programba, amelynek célja szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek kulturális felzárkóztatása, vagyis értékes, önmegvalósításra alkalmas szellemi vetélkedés kínálása a kábítószer és a bűnözés csábításával szemben. Egyre több olyan szakmai közlemény jelenik meg – döntő részt külföldön –, amelyek a sakkban rejlő tudományos, kulturális és szociális értékeket taglalják, és szemlélatomást terebélyesedik a sakk és az egyes tudományágak (így a művelődéstörténet, a régészet, a lélektan, a neveléstudomány, a filozófia, a művészet-történet, az informatika) sokrétű kapcsolatait összefoglaló és rendszerező ismeretág. Saját szakmai orgánumaikban elemzik a hozzáértők több mint egy évezred olyan szépirodalmi és képzőművészeti alkotásait, zeneműveit, filmjeit és színdarabjait, amelyeket a sakk ihletett, de legalább is sok bennük a sakkmotívum.

Az iskolai sakkoktatás népszerűsége részint annak köszönhető, hogy a szakemberek felismerték a benne rejlő képességfejlesztő lehetőségeket. Shiv Gaglani felmérései szerint jelentősen javul a diákok rendszerfelismerő képessége, valamint a többirányú gondolkodás és a logikus gondolkodás iránti érzékenysége. Dr. Stuart Margulies megfigyelései azt mutatják, hogy a sakkórákra járó diákoknak még az olvasási eredményei is jobbak a többiekénél. A sakkozó gyermekek szocializációs képességei is fejlettebbek másokénál. Észrevehető ez abból, milyen a viszonyuk a nézőkkel egy sakkversenyen, vagy a partnerükkel, főként, ha náluk jóval idősebb ellenfelet győznek le. Mindezek miatt rendkívül fontosnak tartom, hogy a sakkoktatás már az általános iskola első éveitől kezdve képezze részét a tananyagnak.

A sakk képességfejlesztő hatásait néhányan már vizsgálták, főleg a 10–14 éves korosztály esetében. Ennél kisebb korosztályt azonban még senki sem vizsgált ebben a témakörben. Több alkalommal is részt vettem gyermekek számára tartott edzéseken. Már az első ilyen látogatásomkor – egy nagyobb gyermekversenyen – lenyűgözött a táblák fölé hajló apróságok százainak látványa. Gondolkodóba ejtett, hogy mi lehet a titka annak a különleges valaminek, amely órákig csendre és viszonylagos mozdulatlanságra bír olyan gyermekeket, akiknél életkori sajátosság a fokozott kommunikációigény és mozgékonyosság. Ezért választottam vizsgálatom tárgyául a legkisebbek, az óvodás és kisiskolás sakkozó gyermekek képességeinek fejlődését.

Mintegy három esztendő folyamán olyan óvodás és kisiskolás korú gyermekek százait vizsgáltam meg, akik egy vagy több éve foglalkoznak sakkkal; bizonyos teljesítménymutatóikat és magatartásjegyeiket egybevetettem azonos korú nem sakkozó gyermekekéivel. E számszerűsített és személyes megfigyelésekkel kiegészítet

összehasonlításból vontam le következtetéseimet a sakk óvodai-iskolai tanításának hasznosságára vonatkozólag.

Fodor László hangsúlyozza a sakkjáték tanulásának-gyakorlásának kedvező hatását a gyermek egész intellektuális fejlődésére. Határainkon kívüli, de közeli példaként idézi a kolozsvári Báthory István Líceum tanárnőjét, Vajnár Ilonát. A tanárnő azon pedagógusok egyike, akik megpróbálták felmérni a sakkozni tanuló gyermeket érő nevelő hatásokat és egyéb kedvező változásokat. Ezek szerint a sakk becsületességre, a következmények vállalására, önuralomra, helyzetértékelésre, gyors megítélésre és döntésre, felelősségérzetre, versenyszellemre, a versenytárs tiszteletére, kitartásra, önbizalomra, a kudarcok elviselésére, lényeglátásra, barátságra, rendszeres és pontos munkavégzésre, fegyelmezett viselkedésre, a szabályok, normák és törvények tiszteletben tartására stb. nevel. Továbbá fejleszti az analízáló és szintetizáló képességet, emlékezőtehetséget, elvont (absztrakt) és logikus gondolkodást, a megosztott figyelem képességét, produktív képzeletet, összefüggések felismerésének képességét, a gondolkodás divergens (széttartó, több megoldást nyújtó) jellegét, az összpontosítás képességét, kreativitást, elvonatkoztatási és általánosítási képességet, problémaérzékenységet, kombinatív képességet, a módszeres és hatékony gondolkodást, a tanulási képességet stb. Emellett a sakk megtanít arra, hogy tanulás nélkül nem lehet fejlődni, hogy az ellenfelet nem szabad lebecsülni, hogy nehéz vagy kritikus helyzetekből is ki lehet jutni, hogy egyes probléma-szituációkra számos megoldást lehet találni, hogy nem szabad a harcot az első sikertelenségnél feladni, hogy a problémamegoldást ismételten újra kell kezdeni, hogy a vereséget is el kell viselni, hogy a szabályokat kötelező módon be kell tartani stb.

Hazánkban jelenleg nincs egységes óvodai, iskolai sakkoktató rendszer lefektetve. Intézményesített formában nem oktatják a sakkot. A sakkoktatás két módon történik. Az óvodákban – országos szinten is kevés helyszínen – fakultatív módon, külsős sakkedzők által bérelt helyiségekben, az óvodai foglalkozásoktól függetlenül oktatják a gyermekeket. Ugyanez a módszer megtalálható az iskolákban is szakköri szinten. Művelődési házakban, klubokban is vannak sakk-szakkörök. A fenti esetek egy részében hivatásos edzők, más részükben amatőr felnőttek oktatják a kis tanulókat és próbálják meg velük megismertetni a játék szépségét.

A másik mód a „hivatásos” oktatás. Sportegyesületek működtetnek sakk-szakosztályaik keretében gyermek és ifjúsági csoportokat. Ezeket edzői végzettséggel rendelkező, az utánpótlás kinevelésén fáradozó oktatók vezetik. Ezen képzések célja kifejezetten profi versenyzők kinevelése.

Mivel hazánkban ma nincs egységes lefektetett módszer a gyermekek tanítására, a sakkoktatók és -edzők saját tapasztalataik alapján, valamint mindig az adott csoport összetételének megfelelően, szinte gyermekenként személyre szabottan állítják össze a tananyagot. Kutatásom során több edzővel konzultáltam, s ezen konzultációkon szerzett ismeretek alapján, az edzésmódszerekben található átfedések, hasonlóságok összevetésével a következő eredményre jutottam.

A kezdő gyermekek oktatásánál a tananyag lényegileg adott, a játék alapismereteinek elsajátításában kialakult tematikák nagyrészt hasonlóak. A figurák lépésmódja, a játék szabályai, a játékosok viselkedése a játszma során képezik az alapismereteket. Ezt követi a versenyzéssel kialakuló önfegyelem és az összpontosítás képességének trenírozása. Az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek gondolkodásmódja érzelmekben gazdag, így a hozzájuk legközelebb álló nyelv a mesék és versek világa. Ennek figyelembevételével a tananyag összeállításánál az a cél, hogy rendhagyó formában, a versek, a mesék nyelvének segítségével próbáljuk a sakkjáték alapismereteinek elsajátítását megoldani.

A sakkoktatás fejlesztő hatásának longitudinális vizsgálata

Hipotézisem szerint a sakkozással rendszeresen foglalkozó gyermekek képességeinek fejlődésére kedvező hatást gyakorol a szellemi sport űzése, és ez a pozitív hatás transzfer.

Mérőeszközök bemutatása

A kutatásban intelligenciát, kreativitást és elsajátítási motivációt mértem. Illetve tanév végén a nagyobb korcsoportok esetében az év végi tanulmányi eredményeket is megfigyeltem. Mérőeszközként használtam az intelligencia mérésére a Raven-féle intelligenciateszt színes gyermekváltozatát, hisz ez a legmegfelelőbb az óvodások és az 1–2. osztályosok nonverbális intelligenciájának mérésére. A kreativitás vizsgálatára a Torrance-féle kreativitás teszt körök, illetve képbefejezés altesztjeit alkalmaztam. A motiváció vizsgálatára Morgan „Elsajátítási motiváció” kérdőíve szolgált, mely egy 45 kérdésből álló, ötfokú Likert-skálát tartalmazó teszt. Ezt pedagógus, – a sakkozó gyermekek esetében – edző, illetve szülő töltötte ki. Mind az intelligencia-, mind a kreativitástesztet egyénileg vettük fel a gyermekekkel. Az intelligencia mérésére gyermekeként max. 30 perc állt rendelkezésre, a kreativitástesztet esetében a gyermekek maguk döntötték el, mikor találták késznek a feladatvégzést. Mindkét tanév végén az 2. korcsoportba tartozó gyermekeket tanító pedagógusoktól kértem véleményt a gyermekek tanulmányi eredményét illetően. Mivel az iskolákban az 1. és 2. osztályokban a korábbi osztályozási gyakorlattal ellentétben szóbeli értékelés történik, egy hétfokú skálán figyeltem meg a tanulók iskolai eredményeit.

A minta és az adatfelvétel az elő- és utómérésben

A kísérletben megközelítőleg 250 gyermek vett részt, Budapestről és környékéről, valamint az ország fővárostól távolabbi pontjairól. Az óvodák és iskolák földrajzi elhelyezkedése megegyezett, vagyis volt köztük községi, kisvárosi, nagyvárosi is. Ezen belül lakótelepi és kertvárosi környezetben élő gyermekek is részt vettek a mérésekben. A kutatáson belül az előmérések nagycsoportos óvodásokra, illetve az általános iskola első osztályos tanulóira terjedtek ki. Az egy évvel később elvégzett utóméréskor ugyanazok a gyermekek kerültek a figyelem középpontjába, akik ekkor már 1., illetve 2. osztályos kisdiákok voltak. Természetesen az eredmények

összehasonlításakor megfigyeltük a hasonló lakókörnyezetben élő, megegyező szociális háttérrel rendelkező és azonos életkorú kontrollcsoportok teljesítményét is. Mivel vizsgálatom longitudinális, a két méréssel töltött tanév első évének előmérését a második év utómérése követte. A négy vizsgált csoportot a kontroll 1-es és kontroll 2-es, illetve sakkozó 1-es és sakkozó 2-es korcsoport adta. A vizsgált sakkozó gyermekek az egy éves időtartam alatt hozzávetőleg 100 alkalommal, illetve tanítási órán át vettek részt sakkoktatáson.

Az adatfelvétel a következő tesztek, kérdőívek kitöltésével történt:

- Adatlap, mely tartalmazza a gyermek adatait, a szülők iskolai végzettségét stb.;
- Morgan elsajátítási motivációs kérdőíve;
- Raven-féle nonverbális intelligenciateszt;
- Torrance-féle kreativitás teszt körök és képbefejező altesztjei.

Az intelligencia- és kreativitástesztek kitöltésére az óvodások esetében az óvodai foglalkozások idején, a foglalkoztató helyiségben, egyénileg került sor. Az adatlapot a szülők, a motivációs kérdőívet a helyi lehetőségek függvényében a szülők, a pedagógusok, vagy – sakkozók esetében – az edzők töltötték ki.

Az iskolás gyermekek a teszteket a délutáni napközi foglalkozások idején, illetve a napközit nem igénybe vevő gyermekek az iskolai tanórák alatt a pedagógusok koordinációja szerint egyénileg töltötték ki. Az adatlapok kitöltése az óvodás gyermekek esetével analóg módon történt.

Az utómérések idején, mivel az óvodásokból időközben iskolások lettek, a mérések szinterei már csak az iskolák voltak. Az előmérés idején az adatfelvételben és tesztben részt vett gyermekek szinte teljes létszámban vettek részt az utómérésben is.

A tanulmányi eredmények vizsgálata

Mivel hipotézisem szerint a sakk képességfejlesztő hatása a tanulmányi eredményekre is kihat, szükségesnek éreztem a gyermekek iskolai előmenetelét is megvizsgálni. A kisebb vizsgált korosztály az előmérés idején még óvodába járt, ezért ők ebből a vizsgálatból kimaradtak, csupán az utómérés idején hasonlítottuk össze tanulmányi eredményeiket nem sakkozó kortársaik eredményeivel.

Az iskola alsó tagozatában számjeggyel történő osztályozás nincs, ezért a pedagógusok egy skálán helyezték el a gyermekeket tudásuk alapján, mely skála eredményeit osztályzatszerű grafikus ábrázolásban jelenítettem meg.

Háttérváltozók vizsgálata

Lakóhely

Az adatlap tartalmazta azokat a kérdéseket, melyek segítségével ismereteket szerezhetünk a háttérváltozókra is. Külön kérdésként szerepelt a lakóhelyként megjelölt település nagysága. Itt a település létszámától függően különböztettem meg a kisközség, nagyközség, kisváros, nagyváros és főváros kategóriákat. Törekedtem az arányos

elosztásra, de természetesen a fővárosban és nagyvárosban több lehetőség volt, mint kisebb településeken.

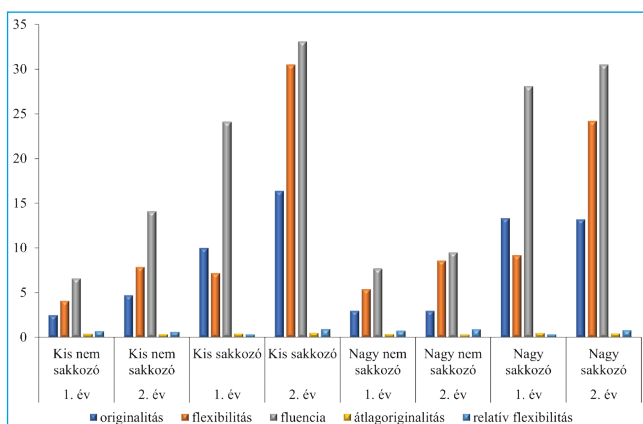
A szülők iskolai végzettsége

Bár az adatlap nyílt kérdést tett fel a szülők iskolai végzettségét illetően, a kérdésre a választ személyiségi jogokra való hivatkozással a legtöbb esetben megtagadták.

Nemek aránya

A vizsgált csoportokban – valamint az edzők elmondása szerint korábbi gyakorlatukban is – közel azonos számú fiú, illetve leánygyermek vett részt sakkoktatásban. Mint az oktatók elmondták, néhány évvel később, a tanulók 9–10 éves korában változik számottevően az arány, amikor a kislányok felhagynak a sakkozással.

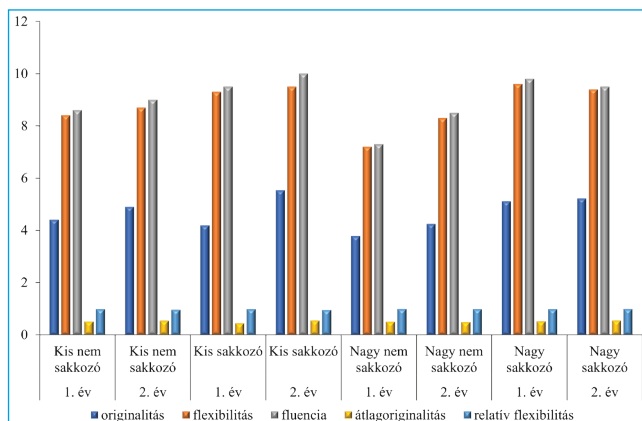
És most lássuk az eredményeket! Az eredeti és származtatott kreativitási változók körök altesztjében megfigyelhetjük, hogy a sakkozók kreativitási indexe lényegesen magasabb értékeket mutat, mint a nem sakkozók esetében (1. ábra).



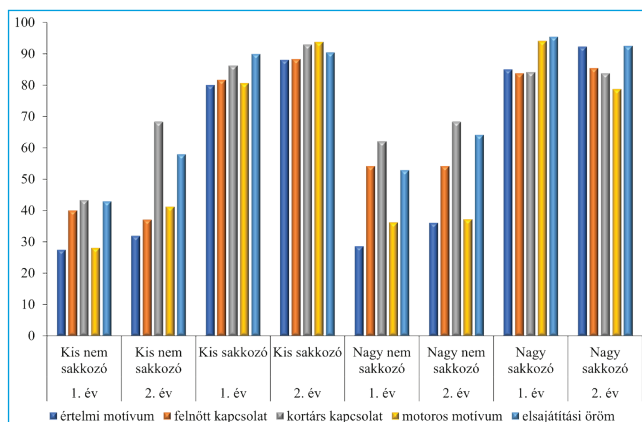
1. ábra. Eredeti és származtatott kreativitási változók (körök teszt)

Ez a megállapítás egyaránt igaz az alacsonyabb korú gyermekekre (Kis sakkozó – Kis nem sakkozó) és a magasabb korosztály képviselőire (Nagy sakkozó – Nagy nem sakkozó). A kicsiknél tapasztalható ugrásszerű fejlődés úgy az originalitás, mint a flexibilitás és a fluencia tekintetében megmutatkozik. Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy az eredeti kreativitási változók minden esetben erőteljes fejlődést mutatnak. Ez visszavezethető arra, hogy ezen képességek ebben a szenzitív időszakban markáns fejlődésnek indulnak. Ám önmagában ez a tény nem indokolja, hogy a sakkozók esetében ez a fejlődés mindhárom területen sokkal látványosabb, mint a nem sakkozó gyermekek esetében, tehát a fejlődésbeli különbség egyértelműen a szellemi sport kedvező hatásainak tudható be. Bár a nagyobb korcsoport esetében igen komoly előrelépés tapasztalható, a kisebb korosztálynál a kontrollcsoport és a sakkozók teljesítménye között látványosan nagyobb a különbség.

Az eredeti és származtatott kreativitási változók kép altesztjében tapasztaltak alapján a sakkozók eredményei mind az öt területen (originalitás, flexibilitás, fluencia, átlagoriginalitás, relatív flexibilitás) szintén javulást mutatnak, bár ez közel sem olyan erőteljes mértékű, mint a körök tesztben nyújtott teljesítmény (2. ábra).



2. ábra. Eredeti és származtatott kreativitási változók (képbevezető teszt)



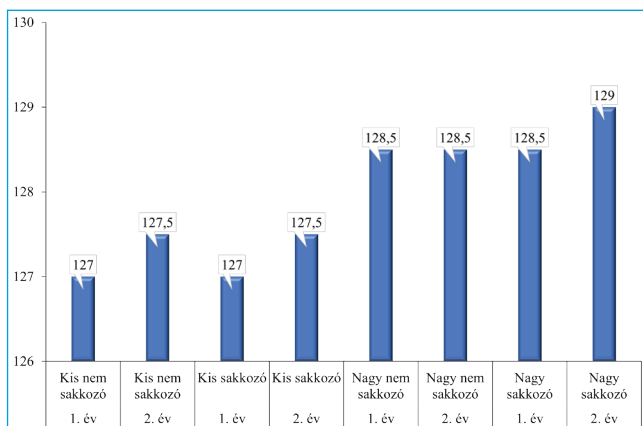
3. ábra. Elsajátítási motiváció

Az originalitás értéket figyelembe véve láthatjuk, hogy a fejlődés leginkább a kisebb korosztályra, ezen belül pedig fokozottan a sakkozókra jellemző. A flexibilitási mutatókat figyelembe véve azt tapasztalhatjuk, hogy a sakkozók mindkét korosztályban eleve magasabb szintről indulnak, s bár további fejlődésük nem látványos, a kontroll csoport ennek ellenére sem éri el az ő színvonalukat. A fluencia tekintetében ugyanaz mondható el, mint az originalitás esetében: az alacsonyabb korú sakkozó gyermekek mutatják a legnagyobb ugrást. A legmeggyőzőbb változásokat az elsajátítási motivációk mérési eredményeinek szemrevételezésekor tapasztalhatjuk (3. ábra).

Az értelmi motívum fejlődése adja kutatásom egyik eddigi legkiemelkedőbb igazolását. A nem sakkozó 1. korcsoport eleve alacsonyabb szintről indul, s kisebb mérvű fejlődést mutat, mint az azonos korú sakkozó csoport. Ugyanez tapasztalható a 2. korcsoport esetében is: az értelmi motívum a sakkozó gyermekek esetében nagyobb előrelépést eredményez.

A kortársakkal kialakított és gyakorolt kapcsolatok mérőszáma inkább szociálisan megalapozott együttműködési készséget, mintsem értelmi színvonalat jelez. Ennek tudható be mindkét korosztályban a sakkozók eredményeinek e területen tapasztalható „stagnálása”. Kiindulási mutatójuk nagyobb, mint a kontrollcsoportok mutatója, s nem is emelkedik olyan mértékben, mint a nem sakkozó gyermekek esetében. Ez a sakkozók gondolkodására jellemző erőteljesebb önállóságot, s nagyobb függetlenségüket bizonyítja.

A felnőttekkel való együttműködési készséget mutatja a felnőtt kapcsolat mérőszáma. Mindkét korcsoport sakkozói nagyobb fogékonyságot mutattak már az első mérésakor is a felnőttekkel való együttműködésre. A sakkoktatók, edzők beszámolói is igazolják ezt: elmondásuk szerint a gyermekek nagyon ragaszkodnak hozzájuk is. A felnőttekkel létrejövő és ápoltt kapcsolatok kialakítását segíti elő az a tény is, hogy az 5–8 éves gyermekek az otthon, óvodában, iskolában megszokottól eltérően egyenrangú félként ülnek le felnőtt játéktársaikkal szemben, s kölcsönösen egyenrangú félként kezelik egymást. Más területekkel analóg módon itt is a kisebb korú sakkozók mutatják – magasabb szintről indulva, mégis – a legnagyobb előrelépést. Egy új környezetben (sakk-terem) új meghatározó felnőttekkel (edző, sakkoktató, felnőtt sakkpartner) találkoznak, akiknek útmutatása kiemelkedően fontos a kezdeti időkből. Később ezen személyek fontossága a többi felnőtt fontosságához közelít.



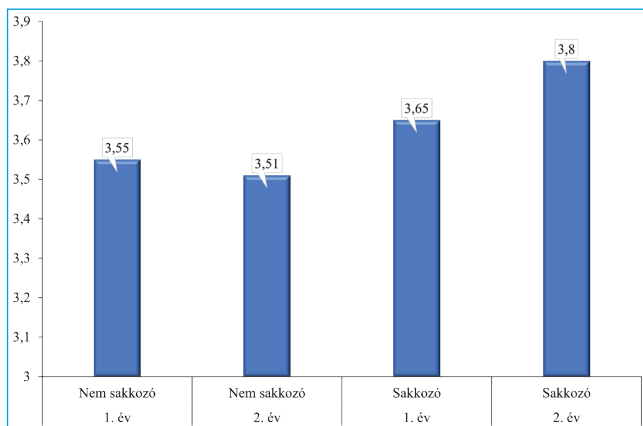
4. ábra. Intelligencia vizsgálata

A motoros motívum eredményeit szemlélve az 1. korcsoport esetében tapasztalhatunk fejlődést. A sakkozók mindkét korcsoportban magasabb szintről indulnak,

s a kicsik esetében látványosabb a fejlődés. Az elsajátítási öröm fejlődése inkább a kontrollcsoportokra jellemző. Ennek oka lehet, hogy a sakkozók számára természetesebb a győzelem, a játék nyújtotta sikerélmény elérése. Ezek a gyermekek nem csak a sakkban, hanem egyéb feladatok megoldásakor is nyugodtabban, stresszmentesebben látnak neki a munkának, s a sikeres megoldást kisebb pozitív stresszel fogadják, a siker természetesebb számukra.

Az intelligenciaszintek egy évre vonatkozó összehasonlításakor rögtön szembeötlő lehet, hogy a kisebb korcsoportok esetében szinte együtt járnak az eredmények mind a sakkozók, mind a kontrollcsoport között (4. ábra).

A nagyobb korcsoportoknál már érdekesebb a helyzet, mert a kontrollcsoport az egyéves időtartam után ugyanazt az eredményt hozta, míg a sakkozóknál látványosabb a fejlődés. Itt jegyezném meg, hogy az intelligencia értékek változása ilyen – viszonylag rövid – időintervallum (egy év) alatt a tesztekben mért eredmények nem mutatkoznak meg, a nagy képességek, mint az intelligencia, ilyen rövid idő alatt nem változnak látványosan. Még egy összehasonlítást teszünk, ez pedig a tanulmányi eredmények változását mutatja be (5. ábra).



5. ábra. Tanulmányi eredmény

A kisebb korcsoportok (kis sakkozó, kis nem sakkozó) értelemszerűen nem szerepelhetnek ebben az összehasonlításban, hiszen a felmérés első évében még óvodába jártak, tehát nem volt kiindulási alap a tanulmányi eredmény fejlődésének vizsgálatára. A nagyobb korosztályú gyermekek esetében viszont látni kell: míg a nem sakkozók a második tanévet valamivel alacsonyabb szinten végezték, mint az elsőt, a sakkozóknál ezen a területen is előrelépés történt. Itt kívánom megjegyezni, hogy az alsó tagozat 1–3. osztályában nincs osztályzás, szóbeli értékelést alkalmaznak a pedagógusok. Ezért a tanulmányi előmenetel értékelésére egy skálát alakítottunk ki, melynek alkalmazásával mintegy osztályzatszerű eredményeket kaptunk, így világosan láthatjuk, hogy milyen szintű a gyermekek tanulmányi előmenetele.

Vizsgálódásaim itt feltüntetett eredményeinek tudatában elmondhatjuk, hogy a sakk oktatása és rendszeres gyakorlása a kisgyermekek bizonyos részképességeire kedvező befolyást gyakorol. Azaz a kreativitás, a motiváció és az intelligencia – mint tehetségösszetevők – területén a sakkozó gyermekek nagyobb előrelépést mutatnak nem sakkozó társaiknál, és ez a fejlődés a tanulmányi eredményt is kedvezően befolyásolta.

Felhasznált irodalom

- Artise, John: *Chess and Education*, U. S. Chess Trust, NY, 2003/08.
- Binet, Alfred: *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*, Paris, Hachette, 1894.
- Dauvergne, Peter: *The Case for Chess as a Tool to Develop Our Children's Minds*, 2000. [Link](#)
- Grastyán Endre: *A játék neurobiológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1985.
- Hardicsay Péter: *Sakkedző*, Kiskunhalas, Modok és Társa Kiadó, 2008.
- Huizinga, Johan: *Homo Ludens*, Budapest, Universum, 1990.
- Nagy József: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő programok készítéséhez*, Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1996.
- Piaget, Jean: *Szimbólumképzés a gyermekkorban*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1978.
- Spencer, Herbert: *Synthetic Philosophy: Principles of Psychology 2nd ed.* London, Williams and Norgate, 1886.
- Stöckert Károlyné: Pszichológiai szempontok érvényesítése az óvodás korú gyermekek játékának értelmezésében, in Stöckert Károlyné: *Játékpszichológia*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 9–11.
- Szilágyi Péter: *Nemzetközi körkép a sakk képességfejlesztő hatásainak kutatásáról*, 2007. [Link](#)
- Szilágyi Péter: Állomások és mérőföldkövek – A sakk képességfejlesztő hatásainak kutatása külföldön és Magyarországon, *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/6. [Link](#)
- Vigotszkij, Lev: *Művészetpszichológia*, Budapest, Kossuth Kiadó, 1968.

A TEHETSÉGGONDOZÁS KIHÍVÁSAI RÉVÉSZ GÉZA FELFOGÁSÁBAN

„A Dunántúlon dombok és szőlőhegyek gyűrűjében fekszik a Balaton. Magyarország eme csodálatos tavának délkeleti partján, egy kis faluban, Siófokon egy nagyon hideg téli napon (1878. december 9.) világra jött egy kisfiú, aki ha tudott volna gondolkodni, koránt sem sejtette volna, hogy egyszer mint amszterdami professzor tartja meg búcsúelőadását.” E gondolatokat 1950-ben az amszterdami Kísérleti Lélektani Intézet igazgatója, Révész Géza fogalmazta meg, akit Rothauser Géza néven anyakönyveztek.¹ „Kik a tehetségesek? Miben nyilvánul meg a szellemi fejlődés első korszakaiban a tehetség? Mikor lépnek fel és mikor bontakoznak ki az egyes tehetségfajok? Vizsgálunk kell tehát a tehetségesek fejlődésmenetét, fel kell állítanunk úgy valamennyi, mint az egyes tehetségfajok fejlődésére érvényes törvényeket és fel kell derítenünk az ezek alól történő eltérések okait.” – írja Révész Géza 1918-ban *A tehetség korai felismerése* című művében.² Révész Géza (1878–1955) a kísérleti pszichológia európai hírű művelőjeként vált ismertté. Érdeklődési területei, szakmai munkálkodása kapcsán kiemelt területként jelentkezett munkásságában a tehetség lélektana, illetve a tehetségkiválasztás problémakörében elért eredménye.

Élete

„Különösen hangzik, de ő volt köztünk az igazi, az egyetlen 'bohém', a szónak abban a kedves értelmezésében, hogy ... gondtalan volt minden cselekedete... Nem volt jó tanuló, s volt időszak, amikor a bukás is fenyegette, de mindent átvészelt, simán végzett... ő volt a legnagyobb meglepetésünk. Soha egyetlen egy tényével sem sejtette, hogy a látszólag felületes életszemlélet mögött mélyenszántó gondolatok élnek, s hogy milyen tudástárházat rejt el tanárai előtt is.” – emlékezik vissza Boross Mihály író 1943-ban, Révész Géza egykori gimnáziumi osztálytársaként.³

Révész Géza, szül. Rothauser Géza magyar zenepszichológus és hangfiziológus, egyetemi tanár, a magyar kísérleti lélektan képviselője, a pszichológia első egyetemi tanára, majd 1918-ban megalapítója az első lélektani laboratóriumnak, 1921-től az amszterdami Kísérleti Lélektani Intézet igazgatója.

¹ Matyikó Sebestyén József – Haraszti László: *A siófoki zsidó temető*, Balatoni Füzetek, Siófok, Kálmán Imre Kulturális Központ, 2008. v.ö. Zsidók Siófokon, Siófoki zsidó temető. Révész Géza (1878–1955) [Link](#)

² Révész Géza: *A tehetség korai felismerése*, Budapest, Benkő Gyula Csász. és Kir. Könyvkereskedő Kiadása, Franklin Társulat nyomdája, 1918, 2.

³ Gábor Éva: Révész Géza (1878–1955), in Kiss György (szerk.): *Tanulmányok a magyar pszichológia történetéből*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1991, 24.

Révész Adolf és Rothauser Janka gyermeke. Még az első életévét sem töltötte be, mikor elvesztette a gyermekszülés következményeiként elhunyt édesanyját.

A csopaki bortermelő édesapa, aki néhány hold földjén nagyon eredményesen gazdálkodik, minden áldozatot kész annak érdekében vállalni, hogy fia értelmiségi hivatást folytathasson. A siófoki elemi iskola befejezése után a budapesti Markó utcai főgimnáziumban végzi középiskolai tanulmányait, s 1896-ban, a millenium évében érettségizett, majd jogi tanulmányokat folytatott, végül 1902-ben kriminálpszichológiai disszertációval jogi doktorrá avatták.

A diploma átvétele után Göttingenbe utazott, ahol Georg Elias Müller mellett pszichológiai kutatásokat végzett.

Akkori barátai, David Katz (1884–1953) és Rubin később jelentősen hozzájárultak a modern kísérleti lélektan megalapozásához. Az egyetemen szorgalmasan látogatta Edmund Husserl filozófiai és Max Verworn fiziológiai előadásait. Egy évig Berlinben Karl Stumpf, a hallás lélektanának legnevesebb kutatója mellett dolgozott. Ebben az időszakban fordult érdeklődése a zene és hallás lélektana felé.

Kutatásait a Dubois-Reymond intézetében folytatta, majd 1906-ban megszerezte a filozófiai doktori fokozatot. Disszertációjában a színjátás problémáival foglalkozott. Később jelentős kutatásokat végzett a halláslélektan területén és ekkor került közeli kapcsolatba Franz Brentanóval, korának másik jeles pszichológusával.⁴

Hazatérve először Tangl Ferenc laboratóriumában dolgozott, rendszeresen megfordult Alexander Bernát körében, a Vasárnapi Kör és a Huszadik Század szerzői gárdájában. 1908-ban az egyetem magántanárrá habilitálta és elsőként bízták meg hivatalosan a pszichológia tanításával. 1910. június 25-én Budapesten nőül vette Alexander Bernát lányát, Magdolnát. Budapesten az Alexander-ház, majd később Révészék otthona Amszterdamban a művészek és tudósok kedvelt találkozási helye lett. Jól ismerték Bartók Bélát, Kodály Zoltánt vagy éppen Ady Endrét. 1919-ben a Tanácskormány a pszichológia egyetemi tanárává nevezte ki. Ugyanebben az évben megalapította Magyarországon az első lélektani laboratóriumot. Tanítványai között találjuk többek között a pszichológus Gleimann Annát, Lénárt Editet és a pszichanalitikus Hermann Imrét.

A magyar kommun bukása után kora pszichológiai irányzatainak tanulmányozására rövid müncheni, majd heidelbergi tartózkodása után 1920-ban végleg Hollandiában telepedett le. Ebben az időben sem felejtkezett meg barátairól, tanítványairól; rendszeresen hazalátogatott Budapestre. 1921-ben kinevezték az amszterdami Kísérleti Lélektani Intézet igazgatójának. Fő célkitűzése az volt, hogy laboratóriumát Európa legnagyobb intézetévé fejlessze. 1931-ben az egyetem professzorává nevezték ki.⁵

⁴ Szokolszky Ágnes et al. (szerk.): *A lélektan 80 éves története a szegedi egyetemen 1929–2009*, Szeged, JATE Press, 2009, 302. [Link](#)

⁵ Gábor: *Révész Géza (1878–1955)*, 24–36; v.ö. Pléh Csaba: Révész Géza – a sors feszültségei levelezése és székfoglalója tükrében, *Thalassa*, XX. évf., 2009/4, 76. [Link](#)

Utolsó magyarországi tartózkodása alatt, 1947-ben az ő javaslatára nevezték ki Magyarországon a budapesti egyetemen akkor megalakuló pszichológiai tanszék munkatársait. Pléh Csaba a pszichológia mint hibrid tudomány vonatkozását jegyzi, miszerint a korai kísérleti pszichológia egy alapvető kettősségben teszi egyértelművé saját hivatását: a természettudományos kísérletezést összekapcsolta a filozófiai fogalomalkotással, hibrid módon. Pléh megvizsgálta a korai magyar pszichológia néhány jellegzetes szerepviszonyát, s az orvoslás-kísérletezés területén kísérletező szerephibridizációs típusként rögzíti Révész Géza életművét (Ranschburg Pál mellett). Ezeknek a felfogásoknak a léte ma is aktuális a magyar pszichológiában.⁶

Révész Géza tudományos munkássága jelentősen hozzájárult ennek a korszaknak egyedülálló tehetségmozgalmához. A neves pszichológus kutatási eredményei megelőzték korát, tehetséggondozás gyakorlati problémái mellett olyan tehetségfejlesztési kihívásokkal, kérdésekkel foglalkozott, melyek ma is időszerűek, mint például a tehetség korai felismerése, fejlesztése.⁷

Munkáiban olyan további meghatározó kérdésekkel foglalkozik, mint a tehetség értelmezése, meghatározása, a tehetség és az intelligencia kapcsolata, s nem utolsósorban rögzíti a tehetség fajtáit és típusait.⁸

Munkássága, tehetséggondozás területén kifejtett tevékenysége

A képességek pszichológiai problémáival Révész Géza már 1910-ben foglalkozott, *Über die akustischen und musikalischen Fähigkeiten eines jährigen Komponisten* című művében. E témakör jegyében történő tudományos munkásságát huszonkét előadása, tanulmánya jegyzi – saját kategorizálása szerint – *Tehetség és zsenialitás* címszóval. A jelzett tématerületen olyan kérdéseket vizsgált meg többek között, mint: az alkotó tehetség, a zenei tehetség, ennek a matematikai tehetséggel való kölcsönös összefüggése, az orvosok zenei tehetsége, öröklés és tehetség, életkor és tehetség, tehetséges nők társadalmi szerepe stb.⁹

1917-ben jelent meg a Magyar Pedagógia című folyóiratban *A tehetség időszerű problémái* című munkája. Tanulmányában hangsúlyozza, hogy a nemzet boldogulása a hatékony nevelésügyön múlik, amelynek egyik záloga a tehetségek kiválasztása, kiművelése és a helyes pályaválasztás. Nézete szerint a „tehetség fogalma nem tartalmazza az életrevalóság fogalmát is”¹⁰, ebből fakadóan a társadalom felelősségének tekinti a kiemelkedő képességűek segítését, támogatását.

⁶ Pléh Csaba: A korai magyar akadémikus pszichológia. A modern pszichológia bevezetésének különböző modelljei Magyarországon, *Iskolakultúra*, 2003/10, 38–42. [Link](#)

⁷ V.ö. Heimann Ilona: Kérdések és válaszok a tehetséggondozásról és tehetségvédelemről. *Parlando*, LIII. évf., 2011/6, 3. [Link](#)

⁸ Tóth László – Sarka Ferenc: A hazai tehetségsegítés története, eredményei 1990-ig, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 36. [Link](#)

⁹ Révész Géza: *Tanulmányok*, Budapest, Gondolat, 1985, 21.

¹⁰ Heimann: *Kérdések és válaszok a tehetséggondozásról*, 3.

Feladataink a nemzet tehetségeseivel szemben: „A társadalomnak tehát arra kell törekednie, hogy a tehetséges embert a legnagyobb erő kifejtésére serkentse s ezt csak azzal érheti el, ha a szabad, de irányított törekvésű ember egyéni célját fontos társadalmi érdekekkel összhangzásba hozza, miáltal egyúttal azt is eléri, hogy az egyén a társadalom-erkölcsi követelményeknek minden szabály felállítása nélkül is meg fog felelni.” – írja Révész Géza *A tehetség időszerű problémái* című művében. Egyértelműen megfogalmazódik a mű szerzőjének üzenete, miszerint a társadalmi felelősségvállalás kulcsfontosságú a tehetséggondozás kérdéskörében.¹¹ „Fel kell ismerni, hogy a tehetség éppúgy, mint a nemes virág, gondozásra szorul és hogy annak elvesztése esetleg beláthatatlan károkat vonhat maga után.”¹²

Révész munkássága a tehetségek felismerése, fejlesztése, gondozása terén azért is nagyon meghatározó és jelentős, mert tulajdonképpen megalapozza és rögzíti a tehetségfejlesztéssel foglalkozó szakemberek számára a talentumok nevelésének oktatásának programját.

Ez az idea azonban csak úgy valósítható meg, ha a tehetség kibontakozását már a gyermek- és főleg ifjúkorban kísérik figyelemmel, ha a tehetség jelenlétét és irányát eleve megállapítjuk, sőt – ha szükségesnek látszik, amit én egyelőre igen problematikusnak látok – a tehetségeket már az iskolázás ideje alatt sajátos oktatásban részesítjük és bizonyos kortól kezdve szakosztályok vagy szakiskolák gondjaira bízunk. E célok kitűzését azonban meg kell előznie és megvalósításának minden lépésével együtt kell járnia az ifjúság tudományos, de egyúttal gyakorlati kérdések megoldására is kiterjeszkedő tanulmányozásának.¹³

Révész Gézát Dr. Czeizel Endre genetikus, a Magyar Tehetséggondozó Társaság örökös tiszteletbeli elnöke a XX. század magyar származású gényuszai közé sorolta. Sőt Révész Gézát tekintette a kreatológia első nagy hazai személyiségének; mégpedig az 1918-ban megjelent *A tehetség korai felismerése* című munkája alapján.

Művét Révész barátjának, Fejér Lipót (1880–1959) matematikusnak, az MTA tagjának ajánlja. Érdekességgént jegyzem Fejér Lipót pályafutása kapcsán azt a tehetségpedagógiai ténytet, miszerint a pécsi főreálba járt, ám rosszul teljesített, (a matematika volt leggyengébb tantárgya,) így mikor a felfogadott korrepetitor sem tudott segíteni, apja kivette az iskolából. Később mégis folytatta tanulmányait a főreálban, ahol Maksay Zsigmond lett a matematikatanára. Maksay nemcsak megszerettette Fejérrel a matematikát, hanem ápolta addig szunnyadó tehetségét is (Maksay, a tudós tanár beszélte rá Lipót édesapját, hogy érdemes fiát matematikai pályára adnia).¹⁴ Munkájában olyan témákat jár körül, mint a gyermekkori tehetség, annak sajátosságai, kialakulásának, fejlődésének feltételei; a képességek közül többek között a zenei,

¹¹ Révész Géza: A tehetség időszerű problémái, *Magyar Pedagógia*, 1917/26, 521, [Link](#)

¹² Révész: *A tehetség időszerű problémái*, 522.

¹³ Uo., 523.

¹⁴ [Link](#)

képzőművészeti, irodalmi tehetségek vonulatán vizsgálódik, figyelmet szentelve a matematikai és sakk-tehetségek fejlesztésének kérdéseire is. A kötet utolsó tartalmi egysége a mű címéhez autentikusan a tehetség korai felismerésének módszereit vizsgálja meg, a tehetség „védelmé”-nek kérdéskörét is megragadva.

A tehetség fogalmának meghatározásakor a produktivitást mint fontos összetevőt, a talentum legjellemzőbb tulajdonságát írja le. Az alkotóképességet ebben az értelmezésben úgy tekinti Révész, amely tartalmi vagy éppen formai vonatkozásban valami újat, eredetit, értékeset hoz létre. Úgy véli, hogy az önálló, jellegzetes interpretálásra az egyén gyermekkorban még nem képes, ugyan a gyermek alkotása lehet értékes, saját korához viszonyítva mindenképpen kiemelkedő, de rendszerint nem felel meg olyan kívánalmaknak, minthogy:

...nincs benne az elemek kapcsolatában, a formaadásban és a kompozícióban eredetiség, se tervszerűség és egyöntetűség az alkotásban, se intenzív erő a gondolat kifejtésében, se benső kapcsolat az alkotó személyiségével. A gyermek alkotása mind tartalmilag mind technikailag kezdetleges, utánzó, rövid lélekzetű, egyenetlen értékű és intenzitásában nem fokozódó...¹⁵

Ennek megfelelően, ebben az összefüggésben – mint írja a könyv szerzője – a tehetség gyermekkorban nem értelmezhető. Hozzáteszi, az egyes területek közül kizárólag a zenei nevelésben mutatkozik meg a tehetség „határozott alak”-ban.

Éppen ezen a ponton tartja meghatározónak Révész a tehetség fejlődésének vonatkozásban azoknak az észlelhető tulajdonságoknak és képességeknek a meghatározását, amelyek minden tehetségre egyöntetűen jellemzőek, s amelyek sajátosságaiból és fejlettségük mértékéből a gyermek tehetséges voltára következtethetünk.

Abban az életkorban, amikor még a tehetség még nem differenciálódott, illetve a speciális képességek megjelenése is egyértelművé, mérhetővé vált, irányt adó alapként, a tehetség felismeréséhez szolgálhatnak olyan sajátosságok megléte, mint a „... gondolkodásban és cselekvésben kifejezésre jutó intuitív erő és spontaneitás, a gyermek szellemi és erkölcsi magatartása és akaraterije, és intelligenciájának foka...”¹⁶ A tehetség általános vonásainak megismerése mentén lényegesnek tartja annak vizsgálatát is, hogy a gyermekben milyen területeket érint a tehetség irányultsága. Ebben az érdeklődés vonatkozását tartja kiemelt jelentőségűnek. Mindemellett hozzáteszi azt a fontos megállapítást is Révész, hogy a gyermeki érdeklődés és a tehetség iránya nem feltétlenül találkozik, ez az egybeesés csak akkor lehetséges, „ha az érdeklődés természete intenzív, tartós és spontán.”¹⁷ – vagyis az érdeklődés, a kitartás hosszú távú, tartós fennmaradása, sőt fokozódása érzékelhető, abban az esetben az érdeklődés iránya a „hajlam valóságára és fejleszthetőségére utal”.¹⁸ Fontos

¹⁵ Révész: *A tehetség korai felismerése*, 3.

¹⁶ Uo., 8.

¹⁷ Uo., 9.

¹⁸ Uo., 9.

adalékként megjegyzi azt is a szerző, hogy sok esetben az érdeklődés intenzitása és tartóssága a tehetség felismerése során félre is vezethet bennünket.

...Elég gyakran tapasztalhatjuk, különösen szilárd akaratú, de nem tehetséges embereknél, hogy oly területre vetik magukat, melyre legkevésbé alkalmasak és ép azért arra, mert az felel meg nekik a legkevésbé és szinte gyönyört éreznek abban a rendkívüli erő kifejtésben, abban a szívós munkában, melyet egy ily területnek látszólagos meghódítására fordítanak. A munka, az erő kifejtés varázsa, mint a gyermekeknél a játékszenvedély, a nehézségek leküzdésének öröme, a látszólagos hatalom a dolgok és saját akaratuk fölött, tartják fenn és szítják egyre az ily ember érdeklődését.¹⁹

Révész így mindezekből egyértelműen arra a következtetésre jut, hogy az érdeklődés kizárólagossága, intenzitása, sőt még a tartóssága sem mutathat rá a tehetség irányultságára. A spontaneitásról viszont, mint a tehetség jelenlétére és irányára utaló sajátosságról egyértelműen kijelenti, hogy megbízható kiindulási pontot jelent.²⁰

Ebben a művében tehát a szerző más terminológiát használt, viszont a tehetséget négy hajlamra vezette vissza. Ezek:

- az átlagon felüli intelligencia, tehát általános értelmi képesség,
- tehetség bizonyos specifikus irányai, mint művészetekben vagy tudományokban való kiválóság, vagyis kivételes specifikus szellemi képességek,
- az intuício és spontaneitás, amit ma kreativitásnak nevezünk és
- a gyermek szellemi-erkölcsi magatartása és akaratereje, ami a motiváció fogalmába illeszkedik.

„Révész Géza tehát sok évtizeddel korábban megfogalmazta a tehetségnek/talennak azt a 4 faktoros modelljét.” – írja Révész Géza, *egyik nagy elődünk* című tanulmányában dr. Czeizel Endre.²¹

Révész munkájában egyszersmind rögzítette a jövő tehetségfejlesztési szakembereinek egyik legidősebb feladatát:

Kétségtelen tehát, hogy a jövő pszichológiájának egyik legfontosabb kérdése lesz a tehetségek és képességek minden irányba kiterjedő tanulmányozása... A pedagógia feladata lesz a pszichológiai ismeretek alapján megállapítani azokat az elveket és módokat, melyek segítségével a tehetségeket fejleszthetjük, művelhetjük, kibontakozását segíthetjük.²²

Talent és Genie című 1952-ben megjelent munkájában három típusát kategorizálja a tudományos tehetségeknek. Értelmes kérdésfeltevések, célszerű módszerválasztás

¹⁹ Uo., 10.

²⁰ Uo., 11.

²¹ Czeizel Endre: Révész Géza, egyik nagy elődünk, in Százdi Antal (szerk.): *Tehetség-írások, A Magyar Tehetesség gondozó Társaság tisztelegő kiadványa örökös tiszteletbeli elnöke, Dr. Czeizel Endre 80. születésnapjára*, Debrecen, 2015, 21. [Link](#)

²² Révész: A tehetség időszéri problémái, 521, id Heimann: *Kérdések és válaszok a tehetség gondozásáról*, 3.

és logikai érvelés, kifejtés jellemzi *a megfelelő képességekkel* rendelkezőt; míg *a tehetség* eredeti problémafelvetést és módszert alkalmaz, egyértelmű üzeneteket megfogalmazó kommunikációval, emellett képes új fogalmakat is bevezetni, s nem utolsósorban saját és mások teljesítményével kapcsolatosan kritikával él. *A zseniális, a zseni* mások teljesítményeitől, probléma-megközelítéseitől teljes mértékben független, nem ragaszkodik az egyes módszertani elvekhez, képes új fogalmak megalkotására, bevezetésére, s komoly, meghatározó kutatási eredmények birtokosa.²³

Összefoglalás

Révész Géza nézetei, szakmai megállapításai számos tehetség-pedagógiai kérdésnek jelentik kiindulópontját, ezért érdekes és előremutató kihívás koncepciójának szisztematikus körüljárása. A neves, elismert pszichológus, egyetemi tanár műveinek felfedezésével megállapíthatjuk, hogy a tehetségek felismerésének problematikáját már az 1910-es évek végén nagyon sokoldalúan megvizsgálta, egyszersmind a kérdéskör tudományos megalapozásával meg is előzte a később artikulálódó tehetség-elképzelések elméleti, és gyakorlati vonulatát.

Bizakodom, hogy sikerült olyan előremutató gondolatokat, üzeneteket megfogalmazni, melyek méltán szolgálhatnak elméleti-gyakorlati alapként – akár a történeti vizsgálódások sorában –, de felvázolhatnak olyan megoldási lehetőségeket is, melyek a komplex tehetség-pedagógiai kérdések megválaszolását is méltán segíthetik.

Záró gondolatként Révész Géza nevelési-oktatási célként is megfogalmazódó felhívását szeretném felidézni, melyben a következőképpen szorgalmazza a tehetségek gondozása, fejlesztése védelmének fontosságát:

...a tehetség nevelésére, gondozására és védelmére irányuló tudományos és szociális mozgalomnak együtt kell járnia azzal az ugyancsak aktuális, nagyobb területre kiterjedő, több kérdést magába foglaló és gyakorlatilag rendkívül fontos mozgalommal, mely a hivatásra való alkalmasság, a rátermettség, továbbá a pályaválasztás és a pályaválasztási tanácsadás égető kérdéseinek megoldásában látja feladatát. Mindezek a vizsgálatok voltaképpen tudományos megalapozását adják egy oly mozgalomnak, melynek célja a nemzet legértékesebb elemeinek, a tehetségeseknek, rendszeres, nem a véletlenre bízott, hanem szabályozott, tudományos elveken alapuló kiművelése és megvédése.²⁴

Felhasznált irodalom

Czeizel Endre: Révész Géza, egyik nagy elődünk, in Százdi Antal (szerk.): *Tehetség-írások, A Magyar Tehetséggondozó Társaság tisztelgő kiadványa örökös tiszteletbeli elnöke, Dr. Czeizel Endre 80. születésnapjára*, Debrecen, 2015, 21. [Link](#)

²³ Révész Géza: *Talent und Genie*, Francke, Bern, 1952, 190. id Csillagné Gál Judit: Bevezető tanulmány, in Révész: *Tanulmányok*, 26.

²⁴ Révész: *A tehetség korai felismerése*, 42–43.

- Gábor Éva: Révész Géza (1878–1955), in Kiss György (szerk.): *Tanulmányok a magyar pszichológia történetéből*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1991, 24.
- Heimann Ilona: Kérdések és válaszok a tehetséggondozásról és tehetségvédelemről. *Parlando*, LIII. évf., 2011/6, 4–8. [Link](#)
- Matyikó Sebestyén József – Haraszti László: *A siófoki zsidó temető*, Balatoni Füzetek, Siófok, Kálmán Imre Kulturális Központ, 2008. v.ö. Zsidók Siófokon, Siófoki zsidó temető. Révész Géza (1878–1955). [Link](#)
- Pléh Csaba: Révész Géza – a sors feszültségei levelezése és székfoglalója tükrében, *Thalassa*, XX. évf., 2009/4, 75–100. [Link](#)
- Pléh Csaba: A korai magyar akadémikus pszichológia. A modern pszichológia bevezetésének különböző modelljei Magyarországon, *Iskolakultúra*, 2003/10, 38–42. [Link](#)
- Révész Géza: *Tanulmányok*, Budapest, Gondolat, 1985, 21.
- Révész Géza: *A tehetség korai felismerése*, Budapest, Benkő Gyula Csász. és Kir. Könyvkereskedő Kiadása, Franklin Társulat nyomdája, 1918.
- Révész Géza: A tehetség időszerű problémái, *Magyar Pedagógia*, 1917/26, 521, [Link](#)
- Szokolszky Ágnes et al. (szerk.): *A lélektan 80 éves története a szegedi egyetemen 1929–2009*, Szeged, JATE Press, 2009. [Link](#)
- Tóth László – Sarka Ferenc: A hazai tehetségsegítés története, eredményei 1990-ig, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 23–43. [Link](#)

CSERI KINGA

A MŰVÉSZI TAPASZTALATBAN REJLŐ LEHETŐSÉGEK

**Reflexió a hermeneutikai, az ontológiai és a pedagógia
lehetőségekre vonatkozóan**

*„Mondd el, mit szoktál, bár mi nem feledjük,
mesélj arról, hogy itt vagy velünk együtt
s együtt vagyunk veled mindannyian,
kinek emberhez méltó gondja van.
Te jól tudod, a költő sose lódit:
az igazat mondd, ne csak a valódit,
a fényt, amelytől világlik agyunk,
hisz egymás nélkül sötétben vagyunk.”
(József Attila)*

A szép objektivitása, a műalkotás igazsága

József Attila fent idézett sorai véleményünk szerint kellő mértékben érzékeltetik a költészetben megjelenő igazságra való vágyakozás létét, továbbá a kölcsönös megértésre való törekvés intenciója is megfogalmazódik. A fent megnevezett törekvések a művészetek teljességét sem hagyják érintetlenül.

A tanulmány célja, hogy a művészetben felvillanó, megjelenő igazság léteire reflektáljon, amely az emberi egzisztenciára ható, önmagunkhoz való eljutás drámai útját is sejteti egyben. A művészetek értékelméleti jelentőségét vizsgálva méltán utalhatunk Friedrich Nietzsche gondolatára, miszerint „a létezés és a világ csakis esztétikai jelenséggént nyeri el örök igazolását”¹ Bevezető gondolatként leszögezhetjük, hogy a szép objektív elgondolása egészen a 18. századig meghatározó volt. A nyugati gondolkodásban a szépet objektív adottságnak tekintik, amely azonos a jóval és az igazzal², azaz a szépnak *etikai* és *ismeretelméleti* vonzata is van. A szépség jegyei továbbá Arisztotelész *Metafizikájában* a *rend*, az *arányosság* és az *elhatároltság*.³ A szépség kérdésében fontos referencia lehet még számunkra Aquinói Szent Tamás *Summa Theologiae* című műve és a *Szentencia*-kommentárja. A *Summa Theologiae* meghatározását szem előtt tartva mondhatjuk, hogy a *jó* és a *szép* voltaképpen egyazon létkezelő két kifejeződése.⁴ Következésképp a szépség a tomista metafizikában metafizikai, etikai és teológiai összefüggésben egyaránt értelmezhető.

¹ Nietzsche, Friedrich: *A tragédia születése*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1986, 54.

² Arisztotelész: *Retorika*, Budapest, Telosz Kiadó, 1999.

³ Arisztotelész: *Metafizika*, Szeged, Lektum Kiadó, 2002.

⁴ Aquinói Szent Tamás: *Summa Theologiae*, Budapest, 2002, I.q. 5. a. 4.

Mint ahogy már utaltunk rá, a szép objektivitásának hangsúlyozása egészen a 18. századig elevenen élt. Ekkor azonban más irányt vett a szép meghatározása. Kant ugyanis az angol hagyományokhoz is kapcsolódva az ízlésítélet szubjektív jellegéről szólt, mindazonáltal a *sensus communis* fogalma által hangsúlyozta annak az általánosságát.⁵ Kant követői viszont az általános jellegtől elhatárolódva teljes mértékben szubjektívvé tették az ízlést. Mindazonáltal elfogadható az a nézet, amely szerint az esztétika szubjektivizálódása Kant fellépésével kezdődik, a német gondolkodó ugyanis a szépet az „ízlés” kategóriája alatt tette legitimmé. „Az érzék, amely az ízlésben működik, pusztán szubjektív, minden megismerő jelleg híján való.”⁶

Ebben a vonatkozásban nem hagyhatjuk ki a *pozitivist* felfogás rövid bemutatását, amely elvárta a szellemtudományoktól azt – ha a tudomány elnevezésére igényt tartanak –, hogy szabályszerűségeket, törvényszerűségeket fogalmazzanak meg, előrejelzéseket tegyenek, azaz vegyék át a természettudományok módszerét. Az esztétika ennek következtében minden ismeret és igazságértékről eleve lemondva önmaga lényegiségét egy másik területen próbálta megvalósítani, ami a következő fogalmakkal szemléltethető: utánzás, látszat, illúzió, álom, varázslat. Az esztétika a látszat birodalmává vált, s ez az önlefozozás éppen a pozitivist természettudományos ismereteszmeny dominanciáját igazolta, érvel jogosan Gadamer.⁷ A természet-tudományos világképre való orientálódás az igazságot a módszerrel, azaz a módszeresen igazolt ismerettel kapcsolta össze, ezáltal az igazság és a megismerés fogalmát kiszorította az esztétikum területéről. Ennek következtében a művészet elvesztette a világban elfoglalt korábbi helyét, az igazság egyedül a tudomány felségterülete lett, az esztétika pedig az önkény és a szubjektív ízlés birodalmává vált. A neopozitivist hagyománynak az osztályozó, elkülönítő, szétbontó és csoportosító szemlélete az elkülönítéseket preferálta, s ez az attitűd a pedagógiai szemléletmódra is romboló hatással volt. Merev izolációt eredményezve szembeállította a humán- és reáltárgyakat, az elméleti és a gyakorlati képzést, az információadó és képességfejlesztő tárgyakat.

A művészetnek az érzésekhez, a tudománynak a fogalmakhoz való rendelése beilleszkedik abba a fogalmi horizontba, amelyet Heidegger, majd később Gadamer megalapozottan bírál. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a hermeneutika jeles képviselőjének, Heideggernek a szándéka nem a műalkotás lényegének időtlen érvényű rögzítése, hanem annak az esztétikának a destrukciója, amely „a létezőt tárgyként reprezentálható módon fogta fel”.⁸ A műalkotás igazsága ugyanis felnyitja a „mérték és döntés rejtett szükségszerűségét”.⁹ Szép és igaz összecsengését érezhetjük ezekben a sorokban.

⁵ Kant, Immanuel: *Az ítélesterő kritikája*, Budapest, Ictus Kiadó, 1997.

⁶ Fehér M István: *Hermeneutikai tanulmányok*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2001, 36.

⁷ Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*, Tübingen, 1990, 34.

⁸ Heidegger, Martin: *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)* (1936–1938), F-W. von Hermann, Klostermann Verlag, 1989, 503.

⁹ Heidegger, Martin: *A műalkotás eredete*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1988, 98.

Vegyük szemügyre ebben az összefüggésben Gadamer azon nézetét, amely az esztétikai létmód jelentőségét hermeneutikai szempontból ragadta meg. A hermeneutika jeles képviselője szerint az esztétikai tapasztalat önmagunk lényegére ébreszt bennünket, azaz a műalkotás igazsága által önmagunkat értjük meg lépésről lépésre. „Auch die ästhetischen Erfahrung ist eine Weise des Sichverstehens.”¹⁰ Következésképp a műalkotás nem egy rajtunk kívül álló univerzum, amely pillanatokra elvarázsol bennünket, azaz a művészet tapasztalatát nem lehet az esztétikai tudat közvetlensége által megragadni. Egyértelmű, hogy ismételten a pozitivista tudomány-szemlélet bírálataival szembesülünk. A modern természettudományos vizsgálódás ugyanis a kísérleti megfigyelésekre épülő tapasztalatot tartja szem előtt, ezzel szemben a hermeneutikai alaptapasztalat – amelynek egyik megvalósulási lehetősége a művészet tapasztalatához köthető – saját magunk lényegiségét tartja szem előtt, azaz önmagunk megismerésére buzdít.¹¹

A fentiek fényében megállapíthatjuk, hogy hermeneutikai nézőpontból nézve a művészet feladatát az emberi egzisztencia számára, azaz megköveteli tőlünk, hogy a pillanatnyi esztétikai benyomás relativitásán túllépve eljussunk az önértelmezés kontinuitásához, amely az emberi létezés egyetlen autentikus lehetősége:

...wird anerkannt, daß das Phänomen der Kunst der Existenz eine unausweichliche Aufgabe stellt, nämlich, angesichts der fordernden und mitreißenden Gegenwart des jeweiligen ästhetischen Eindrucks dennoch die Kontinuität des Selbstverständnisses zu gewinnen, die allein das menschliche Dasein zu tragen vermag.¹²

A művészet kitüntetett szerepe Gadamer számára tehát abban rejlik, hogy *önmegértéshez, önértelmezéshez, önmagunkkal való szembesüléshez* vezetheti el az emberi egzisztenciát. (Kiemelés tőlem: Cs.K.) A műalkotás autentikus léte tehát abban áll, hogy olyan tapasztalattá válik, amely megváltoztatja, felszabadítja a tapasztalót.

Rövid kitérő gyanánt érdemes visszanyúlnunk a freudi előzményekhez, ugyanis a pszichoanalitikus elmélet a művészet hatására a befogadó megélése által reflektál. Következésképp az analitikus értelmezés elsősorban nem a műalkotás esztétikai jelentőségét veszi szemügyre, hanem a befogadó érzelmi reakciójára ad magyarázatot.¹³ Jung módszerével dolgozó terapeuták pedig szintúgy nagy jelentőséget tulajdonítanak a művészi kreativitás birodalmának¹⁴, s jogosan hangsúlyozzák, hogy a tudattalan tartománya nem pusztán halállal fenyegető mélység, hanem egyben tárháza azoknak a tápláló, kreatív, éltető erőknél, amelyek benne laknak minden emberben.¹⁵ A pozitív pszichológia az analitikus pszichológiát túlhaladva szakít azzal az elképzeléssel, hogy az ember egész életére kihatnak a gyermekkorban elszenvedett traumák. Elveti

¹⁰ Gadamer: *Wahrheit und Methode*, 102.

¹¹ Fehér: *Hermeneutikai tanulmányok*, 40–41.

¹² Gadamer: *Wahrheit und Methode*, 101.

¹³ Vö: Schuster, Martin: *Művészetlélektan*, Budapest, Panem Kiadó, 2005, 124.

¹⁴ Kreinheder: *Art in Jungian analysis. Psychological Perspectives*, 1973/4, 69–79.

¹⁵ Jacobi: *Der Weg zur Individuation*, Walter, Olten, 1971, 86.

a pszichológia és a pedagógia eddigi elsődlegesen preferált szerepét, amely szerint ezeknek a területeknek az a feladata, hogy feltárják a patológiákat, a diszfunkciókat, majd elhárítsák azokat. Sokkal inkább a tanulásban és a fejlődésben lelt örömet, az önbecsülést, a siker jutalomként való megélését, a fejlődés érdekében tett aktív erőfeszítést és a kíváncsiság fontosságát hangsúlyozza.¹⁶

A művészi tapasztalat egzisztenciális, morális dimenziója

A művészet felszabadító hatását hangsúlyozva érdemes felidézni az arisztotelészi tragédiaértelmezést, amelyet a gadameri interpretáció által vázlatosan ismertetünk. A tragédiát látva tragikus szomorúság fogja el a nézőt, ebben a szomorúságban azonban a fájdalom és a gyönyör felemelő keveréke van jelen. Mindazonáltal nem akarjuk elfogadni a tragédiában történeteket, tiltakozunk ellene, s közben fájdalmas meghasonlásban van részünk. A tragikus katasztrófa hatására azonban ez a meghasonlás megszűnhet, s ez a meggyötört lélek megtisztulását, felszabadulását idézi elő. A tragikus szomorúság megtisztító hatása azonban arra is képes, hogy az „önmagunkhoz való visszatérést” lehetővé tegye. „Die tragische Wehmut spiegelt also eine Art Affirmation, eine Rückkehr zu sich selber.”¹⁷ Arisztotelész *Poétika* című művében az individuális lét kereteit széttörve a dráma interszubjektív jellegét is hangsúlyozza, ugyanis katarzis előidézésére képes az együttérzés kiváltása révén. Mindez pedig a legintenzívebb és ezért legmaradandóbb tanulási folyamatot is jelenti egyúttal.¹⁸

Ha a fenti gondolatnak világosan érezzük a horderejét, akkor érthetővé válik azon gadameri konklúzió, miszerint az individuumnak az önmagára vonatkozó kérdésében már benne kell lennie az embertársaival való „szót értés”, megértés kérdésének is. Következésképp az embernek a világban történő önmegértése csakis a mások megértésére való törekvésében történhet meg. Álláspontunk szerint gadameri hermeneutikai művészetfilozófiának éppen az a legmélyebb értelme, hogy a műalkotás megértésekor egy sajátos metamorfózis következik be, amely az önismeret szubjektivitásától elvezet bennünket a másik ember megértésének az igényéhez, s ezáltal az együttérzés felemelő megtapasztalásához. Következésképp a műalkotás befogadása a jelentésadás dialógikus és interszubjektív jellegét hangsúlyozza. A műalkotás befogadásának legfőbb értelme a következő gesztus: „... azt, ami van, lenni hagyni. A lennihagyás azonban nem azt jelenti, hogy csupán megismételjük, amit már tudunk. Nem valami ismétléselmény formájában, hanem magának a találkozásnak a hatására hagyjuk lenni azt, ami volt, annak a számára, akik vagyunk.”¹⁹ Ha azonban a műalkotás nemcsak magával ragad bennünket, hanem mond is valamit, úgy a művészeti tapasztalat hermeneutikai mozzanatává válik: azaz integrálni kell az emberi

¹⁶ Pléh Csaba: A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012/1, 13–18.

¹⁷ Gadamer: *Wahrheit und Methode*, 136.

¹⁸ Arisztotelész: *Poétika*, Budapest, Kossuth Kiadó, 1992.

¹⁹ Gadamer, Hans Georg: *A szép aktualitása*, Budapest, T-Twins Kiadó, 1994, 76.

önértelmezés egészébe. A műalkotás ezért nem marad számunkra idegen univerzum, melybe időlegesen, egy pillanatra belevetítjük magunkat. Sokkal inkább megtanuljuk önmagunkat megérteni benne, azaz képessé válunk arra, hogy létezésünk kontinuitásában megszüntetjük az élmény diszkontinuitását.²⁰

Gondolatunk további következményeként nézzük, hogy a mulandó és az örök létének antinómiája milyen módon határozza meg a műalkotás lényegiségét. A műalkotással való találkozás pillanatában az időbeliség és az időtlenség egyaránt meghatározó a gadameri álláspont szerint. Az időbeliség léte abban rejlik, hogy műalkotás lényege nem választható el a bemutatástól, azaz rá van utalva az önmegmutatásra. Ám ezen túllépve az időtlenség dimenziója is megjelenik, azaz a műalkotás létét az egyidejűség jellemzi: „Jedenfalls kommt dem Sein des Kunstwerks 'Gleichzeitigkeit' zu. Sie macht das Wesen des 'Dabeiseins' aus.”²¹ Ami tehát a művészet által megmutatkozik nekünk, az teljes jelenlétre tesz szert a megmutatkozása által. Ebből válik érthetővé és elfogadhatóvá az a gadameri állítás, miszerint az esztétikai lét létmódja az *abszolút jelenben* rejlik (*paruzia*), s a műalkotással való találkozás pillanata is abszolút pillanatnak tekinthető, ez az önfeledtség és az önmagunkkal való kibékülés pillanata.²² Az esztétikai élmény nem csupán egy élményfajta a heterogén átélések birodalmában, hanem képessé válik arra, hogy az élmény lényegét reprezentálja. Következésképp a műalkotás rendeltetésének látszik, hogy esztétikai élménnyé váljék, azaz a befogadót a maga erejével egy csapásra kiragadja az eddigi léthelyzetéből, s ugyanakkor mégis visszavonakoztassa létének egészére. Ahogyan *Lévinas* is írja: „A vers vagy a festmény elmond valamit ott, ahol a mindennapi nyelv lemond. A mű azért valóságosabb, mint a valóság, és a művészi képzelet méltóságáról tanúskodik, amely az abszolútum megragadásával emeli fel magát.”²³ Megjegyzem, Gadamer művészetfilozófiája több szempontból lényegi jelentőséggel bír. Meghatározó szerepe volt abban, hogy elindultak a határesetztétikai, befogadáresetztétikai kutatások, továbbá filozófiai mélysége az esztétika területéről kiindulva a művészetontológián át a tudományelméletig terjed.

A kreativitás lényegisége a művészi tapasztalat dimenziójában

Az eddigi gondolatmenetünk konklúziójaként megállapíthatjuk, hogy a művészi tapasztalat az abszolútum megragadásával eljuttathatja a befogadót az önismeret mélységeihez, amely a másik individuum megértésére is termékeny hatással van. A gadameri „világegész” megnyílása azonban nem hosszadalmas értelmezői munka eredménye, hanem hirtelen történés, átélés formájában valósul meg. Az ötlet, amikor kérdés formájában felötlik az értelmezőben, akkor szinte törve, zúzva becsapódik,

²⁰ Gadamer: *Wahrheit und Methode*, 98.

²¹ Uo., 132.

²² Uo., 133.

²³ Lévinas: A valóság és árnyéka, *Nappali Ház*, 2002/2, 3.

szétrombolja az elme kontúrjait, ledönti az elmét behatároló korlátokat.²⁴ Az intenzív „csúcserőműveknek” a jelentősége azonban óriási, mivel a feldolgozó interpretációban differenciált jelentéssűrűséget adnak számunkra.

Ez a jelenségsűrűség eljuttathat bennünket a pszichológia újabban leírt *flow* (áramlat) fogalmához, amely az adott tevékenységben való örömteli elmélyülést, totális feloldódást foglalja magában. A passzív fogyasztói létmóddal szemben a flow-tevékenység örömtelisége ígéretes lehetőség lehet számunkra. Az *autotelikus* személyiség számára ez megvalósítható, ugyanis ő többnyire saját kedvéért, nem pedig külső, kötelességektől vezérelt célért tevékenykedik. Következésképp autonóm, független egzisztencia, akit már nem lehet külső fenyegetéssel vagy éppen jutalommal manipulálni, mivel képes egészen belemerülni az élet áramlásába.²⁵ A fenti gondolatmenet által hangsúlyozhatjuk, hogy az autotelikus személyiség érdeklődése érdekmentes. Csíkszentmihályi gondolatait idézve: „Csak akkor van esélyünk a világot a maga valóságában megismerni, ha figyelmünk bizonyos mértékben független személyes céljainktól és ambícióinktól.”²⁶ Egyetértve Csíkszentmihályi gondolataival, a mentális energiák szabad áramlásának korlátja lehet a túl sok, önző célra fordított figyelem.²⁷ A szerző kutatásai szerint akkor fejlődik leginkább a személyiség, amikor egy áramlatban létezőnek érzi magát, amelyben a cselekvés és a figyelem eggyé olvad, a tevékenység könnyeddé és egyben spontánná válik a tökéletes élményben való részesedés által.²⁸

Idézzük Csíkszentmihályi szavait a flow élménye által meghatározott kreativitásról: „A kreativitás minden olyan tett, ötlet vagy termék, amely egy létező tartományt vagy megváltoztat, vagy újjá alakít át.”²⁹ Az iskola azonban legtöbbször nem képes megtanítani azt, hogy milyen izgalmas lehet a tudomány vagy éppen a matematika, megmerevedett, mechanikusan elsajátítandó ismerethalmazt ad át, a felfedezés izgalmát megtörve. A kreatív egyének azonban „átküzdötték magukat a közöny mocsaras vidékén és az érdektelenség sivatagán, és szüleik, valamint néhány látnoki képességű tanár segítségével az ismert világon túl találták magukat. A kultúra úttörőivé váltak. [...] Az emberi tudat az ő példájukat követve léphet túl a múlt korlátaiban, a gének és kultúrák által agyunkban előrehuzalozott programokon.”³⁰

Ha a fentiekben megfogalmazott gondolatnak érezzük a lényegességét, akkor méltán állíthatjuk, hogy a kreativitás jelentőségének hangsúlyozása egyúttal a

²⁴ Fogarasi György: Borzalmas ügyesség, Applikáció és aberráció Gadamer hermeneutikájában, *Alföld*, 2004/9, 54.

²⁵ Csíkszentmihályi Mihály: *Az öröm művészete. Flow a mindennapokban*, Budapest, Nyitott Könyvműhely Kiadó, 2009, 150.

²⁶ Csíkszentmihályi: *Az öröm művészete*, 159.

²⁷ Csíkszentmihályi Mihály: *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2001, 353.

²⁸ Csíkszentmihályi: *Flow – az áramlat*, 72.

²⁹ Csíkszentmihályi Mihály: *Kreativitás: a flow és a felfedezés, avagy a találményszerzés pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2008, 38.

³⁰ Csíkszentmihályi: *Kreativitás*, 133.

konstruktivizmus adaptivitás-elméletével is teljesen harmonizál. Rogers joggal hangsúlyozza, hogy a természettudományok fejlődési üteme szinte kiköveteli tőlünk (mint egyénektől és az egész emberiségtől), hogy kreatívan alkalmazkodjunk az új világhoz, ha nem akarunk elpusztulni.³¹ Rogers terápiája és pedagógiája a jelenben, azaz az *itt és most* állapotában zajlik, amely már nem vezethető vissza a múltba. Ebben a jelenlétben az adott helyzet megoldása kidolgozható; továbbá az introspekció, az élmény megértése és a pozitívumok elfogadása lehetővé teszi a másik ember elfogadó megismerését. Rogers központi hipotézise az, hogy minden egyén önmagán belül olyan kimeríthetetlen erőforrásokkal rendelkezik, amelyek révén megértheti önmagát, konstruktívan megváltoztathatja létezési módját és viselkedését. Mindehhez azonban szükséges a terapeuta/tanár intuíciója, amely művészi lényének sajátossága, azaz az intuíció által a terapeuta önmaga jelenlétén keresztül a kliens eszközévé válik. Rogers gondolatait idézve:

Terapeutaként azt találtam, hogy amikor legközelebb vagyok belső, intuitív énemhez, amikor valahogyan a bennem lévő ismeretlennel érintkezem, amikor a kapcsolatban talán kissé megváltozott tudatállapotban vagyok, akkor bármit is csinálok, az mindenképp gyógyít. [...] Ezekben a pillanatokban úgy tűnik, hogy az én belső szellemem kinyúl és megérinti a másikat. Kapcsolatunk meghaladja önmagát és valami nagyobbban a részévé válik. Alapvető növekedés, gyógyulás és fejlődés van jelen.³²

A rogersi gondolatok kontextusában méltán állíthatjuk, hogy a pedagógiában és a terápiás kezelésekből egyaránt fontos az interszubsztitívitás elfogadó dimenziójának a hangsúlyozása. Ennek értelmében az oktatásban a személyes, a társas és a szakmai kompetenciák fejlesztését egyaránt szem előtt kell tartanunk. A személyes kompetenciák fejlesztése az egészséges önismeretet, önbizalmat, önértékelést, továbbá a pozitív érzések és érzelmek kibontakozását preferálja. A társas kompetenciák a beilleszkedést, az alkalmazkodást segítik elő. A szakmai kompetenciák az érdeklődés és a motiváció megéléséhez, a flow megtapasztalásához járulnak hozzá, következőképp a pozitív jövőképet teszik lehetővé.³³

Az eddigiekben felvázolt gondolatmenetünk összegzéseként eljutottunk ahhoz a konklúzióhoz, miszerint a művészet nem az emberi együttéléstől független, csupán a szubsztitívum érzelmvilágát gazdagító terület, hanem méltán állíthatjuk, hogy az emberi együttélés és dialógus meghatározó tényezőjévé válhat, amely megvilágítja az autentikus, autotelikus emberi létet.

³¹ Rogers, Carl: *Valakivé válni. A személyiség születése*, Budapest, Edge 2000. Kiadó, 2003, 446.

³² Rogers, Carl: *A personal perspective on some similarities and differences*, Person-Centered Review, 1986.

³³ v.ö.: Pikó Bettina: *Lelki egészség a modern társadalomban*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2005.

Felhasznált irodalom

- Arisztotelész: *Metafizika*, Szeged, Lektum Kiadó, 2002.
- Arisztotelész: *Retorika*, Budapest, Telosz Kiadó, 1999.
- Arisztotelész: *Poétika*, Kossuth Kiadó, Budapest, 1992.
- Aquinói Szent Tamás: *Summa Theologiae*, Budapest, 2002, I.q. 5. a. 4.
- Csikszentmihályi Mihály: *Az öröm művészete. Flow a mindennapokban*, Budapest, Nyitott Könyvműhely Kiadó, 2009.
- Csikszentmihályi Mihály: *Kreativitás: a flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2008.
- Csikszentmihályi Mihály: *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2001.
- Fehér M István: *Hermeneutikai tanulmányok*, Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2001.
- Fogarasi György: Borzalmas ügyesség, Applikáció és aberráció Gadamer hermeneutikájában, *Alföld*, 2004/9, 54.
- Gadamer, Hans Georg: *A szép aktualitása*, Budapest, T-Twins Kiadó, 1994.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*, Tübingen, 1990.
- Heidegger, Martin: *Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis)* (1936–1938), F-W. von Hermann, Klostermann Verlag, 1989, 503.
- Heidegger, Martin: *A műalkotás eredete*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1988.
- Jacobi: *Der Weg zur Individuation*, Walter, Olten, 1971.
- Kant, Immanuel: *Az ítélelterő kritikája*, Budapest, Ictus Kiadó, 1997.
- Kreinherder: *Art in Jungian analysis. Psychological Perspectives*, 1973/4, 69–79.
- Levinas: A valóság és árnyéka, *Nappali Ház*, 2002/2, 3.
- Nietzsche, Friedrich: *A tragédia születése*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 1986.
- Pikó Bettina: *Lelki egészség a modern társadalomban*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2005.
- Pléh Csaba: A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2012/1, 13–18.
- Rogers, Carl: *Valakivé válni. A személyiség születése*, Budapest, Edge 2000. Kiadó, 2003.
- Rogers, Carl: *A personal perspective on some similarities and differences*, Person-Centered Review, 1986.
- Schuster, Martin: *Művészetlélektan*, Budapest, Panem Kiadó, 2005.

A LÁTHATÓTÓL A LÁTHATATLANIG

Gerzson Pál művészetszemléletéről

*Kiss Gábornak, a mester unokaöccsének, szeretettel.
„Minden műve a nagy egészből kiszakított darab...”¹*

Bevezetés

Gerzson Pál (1931–2008) a kortárs magyar festészet kiemelkedő alakja, kétszeres Munkácsy-díjas festőművész. Rajztanárként diplomázott, ezt követően tanítói tevékenysége mellett önálló művészként dolgozott. Főiskolai oktatói pályája 1960-ban kezdődött és egészen 1996-ig tartott a Magyar Iparművészeti Főiskolán, majd a Magyar Képzőművészeti Főiskolán.

Gerzson lírikus absztraháló festő, akinek alkotói módszere a posztimpresszionista Cézanne és az expresszionista hatásokat újszerű módon kiaknázó Egry József művészetéből táplálkozik. A mesterekhez való hűség alkotói stílusformálódását és művészetelméleti, metafizikai témájú megnyilatkozásait és művészetpedagógiai nézeteit egyaránt meghatározta. Míg Kmetty János a munkaszeretettel és a hivatással járó kérlelhetetlenséggel ismertette meg, Domanovszky Endrétől művészi felszabadságot és merészséget sajátította el, Hincz Gyulától az anyag és forma szeretetét,² Egrytől pedig szilárd művészi magatartásformát³ és a fény- és levegőábrázolás rejtelseit tanulta meg. Egryhez hasonlóan ő is a Balaton partján alkotott, ezért méltán nevezhetjük a Balaton „másik” festőjének. Sokat merített az Egry-féle légies fényábrázolásból, de mindenekelőtt Szigliget varázslatos vidéke ihlette munkára. A Balaton mint múzsa sajátos, lírai Balaton-képek százait eredményezte. Az 1950-es évektől kezdve foglalkoztatták a levegő és fény különleges, finom és sejtelmes ábrázolásának lehetőségei és technikai határai. Az 1960-as évek végétől egészen 2008-ban bekövetkezett haláláig festészetének meghatározó közege Szigliget és a balatoni táj természeti és szellemi atmoszférája maradt. Egry szellemi örökségét, Szigliget varázsát, a két hegy, Szigliget és Badacsony művészi dialógusát képileg megmutatva szinte mesebeli tájábrázolásával Gerzson rendkívüli Balaton-képsorozatot teremtett. A balatoni tájból táplálkozó, absztraháló tájképfestészetének lírai finomsága a már fiatalon kialakított saját szín- és formavilágának lényegi elemévé vált. Egyedi, pasztellszíneken alapuló színvibrációs festészeti módszerének feltérképezése jelenleg is zajlik. Gerzson a formai ábrázolás terén is megújította a XX. század festészetét. A figurális ábrázolást

¹ Ágh István: Gerzson mesterről, vers helyett, *Hitel*, X. évf., 1997/4, 71.

² Menyhárt László: Miért sok a festő? – Beszélgetés Gerzson Pállal, *Művészet*, XXV. évf., 1984/11, 25.

³ Tornai Szabolcs: Harmonikus küzdelem – Gerzson Pál festőművész új képeiről, az önmásolás és önhamisítás veszélyeiről, *Heti Válasz*, III. évf., 2003/26, 54.

korán maga mögött hagyva a geometriai formahasználat újító megoldását választotta a természetábrázolás terén. E módszer különlegessége abban rejlik, hogy általa az „elvonatkoztatott” ábrázolások során Gerzson mindvégig megőrizte a táj természeti jellegzetességeit. Különleges árnyékhatásai, formaszerkesztői kreativitása, dinamikus formái, és mindenekelőtt a geometriai absztrahálás képessége komplex művészetelméleti felismeréseket sejtet az életmű mögött. Tanulmányomban ezekről adok áttekintést, különös tekintettel azok művészetpedagógiai jelentőségére. Az emberi lét korlátainak felismerése, a művész esztétikai igénye, valamint hagyomány és modernitás ötvözése által Gerzson művészetszemléletét sajátos harmónia jellemzi. Ezt a harmóniát ő a rend és módszer felől, mintegy annak következményeként határozta meg. Ennek pedagógiai jelentősége, hogy a festészettechnikai szabályok felismerése mögött jellemformáló lehetőség rejlik. Ez a látásmód kedvező alkotói légkört teremtett a Gerzson-tanítványok számára, és olyan emelkedett művészetszemlélet kialakítását segítette, amely a festői pálya művészteléletkani ívét is megrajzolta. Művészetpedagógiája által Gerzson az egyetemesség, az egyedi művészi valóságérzékelés mögötti törvényszerűségek megkerülhetetlenségét hangsúlyozva nemcsak a saját művészi stílus kialakításához, hanem az önállóvá válás életfeladatához is hozzásegítette tanítványait.

Gerzson művészetpedagógiáját a fenti szempontok szerint három gondolatmenet alapján mutatom be. Elsőként a mértéktartás és szabadság művészi egységének lehetőségét tárgyalom, majd a harmónia és rend gerzsoni értelmezését ismertetem. Ezt követően a horror vacui-ként ismert művészet- és filozófiai elv, azaz az ürességtől való természetes emberi félelem Gerzson általi értelmezésének pedagógiai jelentőségét vizsgálom. Végül, fentiek konklúziójaként Gerzson művészetpedagógiájának főbb elemeit összegezem.

A szabadság határai: mértéktartó alkotóművészet

A formák és színek dinamizmusa a festői fantázia szabadságának üzenetét közvetíti Gerzson életművében, amely mögött az egészséges psziché természetes korlátait és mérlegelő bölcsességet találunk. Egészségen itt a kiegyensúlyozottságra és lelki egyensúlyra való törekvést értem. Gerzson minden szóbeli (és megnyilatkozása ezt a törekvést mutatja, de ami még fontosabb, művészi stílusa is ezt a természetes halandóságot közvetíti. Az élni- és alkotni akarás ilyen fokú intenzitása, ugyanakkor az emberi kíváncsiság és kísérletező kedv természetes határainak felismerése miatt a kreatív teremtés kiemelkedő művészi példajaként tekinthetünk Gerzson Pál munkásságára, aki a kíváncsiságot és a mértékletességet egymást kiegészítő művészi tulajdonságként határozta meg.

Környezetemben eléggé elburjánzott a művészet kódosítása, a varázs, a révület, az affektálás. Ezek émylyítenek. Az emberi természet megismerése ugyan meghaladja az ember befogadóképességét, de a felfedezések lehetősége a figyelmes ember legnagyobb öröme. A felfedező kedv, melyet az ember

vérmérséklete színez harcossá, játékosá, szoliddá vagy szertelenné, előbb-utóbb szenvedéllyé válik, és ez, mint minden túlzás, veszélyes.⁴

A szépre törekvés esztétikai igénye és az emberi lét szellemi-lelki korlátainak felismerése sajátos ötvözetben, teljes harmóniában jelentkezik a Gerzson-oeuvre-ban, mert mértéktartó módon tiszteletben tartja az emberi alkotás határait. Gerzson élet-szemlélete teljes összhangban áll művészi alkotómódszerével. Mindkettő eszmeiségét uralja az a belső meggyőződés, hogy a művészi alkotóképesség szabadságának határa van, amelyen nem lehet átlépni, mert az már a művészin és emberin túlmutató lét⁵ territórium. Ugyanakkor Gerzson művészi egyediségének egyik legfontosabb jellemzője hagyomány és művészi modernitás ötvözése. Ez az életszemlélet nem mond le a lét teljességének eszmei érvényéről, és így nem áll be a modern művészet dekonstruáló törekvéseinek posztmodern sorába. „A modernitás egyik jellemzője a létteljesség eltűnte, ami nem annak megszűntét jelenti. Mindennek gyakorlati következménye viszont, hogy az emberi létérzékelést – még annak kísérleteit is – felváltotta a létezés, valamint annak szegmentált *fogyasztása*”.⁶ Gerzson diadalmas ellenpéldával szolgál e félelmünkre, amikor lényeglátását és a művészet metafizikai értelmezési lehetőségeit figyelembe véve fenntartja az emberi alkotás határainak érvényességét, világosan elkülönítve a fenségest ábrázoló művészi lehetőségeket és korlátokat a mindenható és tökéletes „nem emberi” szférájától.

A befelé oszthatóság, vagy a kifelé terjeszkedés egyaránt a világmindenségre irányul. A művészet ilyen egyszerű, nem akar kevesebbel foglalkozni, mint a világegyetem metafizikájával. Egy apró tényező szól csak bele, a játék szabályszerűsége. Azaz a végesség, a határoltság, a keret, az eszközök szigorú tisztelete. Ebben a zárt rendszerben kell megjeleníteni a korláttalant.⁷

A lényeglátás és lényegörzés így azután nem külső hatás eredményeképp, pusztán a korábbi mesterek méltósággal őrzött emlékének érzelmi erejétől fűtve alakult ilyen differenciált életszemléletté, hanem személyiségében gyökerezve, mintegy szükségyszerűen⁸ szolgáltatott metafizikai mélységet művészetének és pedagógiájának egyaránt. Lírai harmóniatörekvése azonban korántsem egyfajta természet-metafizika közti „mesterséges” egyensúly modern művészi kísérlet, sokkal inkább arról van szó, hogy metafizikai világszemlélete fordította figyelmét a természet felé. Ez a figyelem kettős célt szolgált Gerzson számára. Egyrészt biztosította és fenntartotta a művészi szempontból létfontosságú, a köznapi élet fölé emelkedő alkotói légkört. Másrészt

⁴ Gerzson Pál: Töredékek..., in Láncz Sándor (szerk.): *Gerzson Pál*, Budapest, Arthis Alapítvány & Körmendi Galéria, 1996, 54.

⁵ E kifejezés művészetelméleti eszméjéhez lásd: Kucsera Tamás Gergely: *Túl művészetén, túl emberen – Válogatott művészetelméleti írások*, Budapest, L'Harmattan, 2019, 154–159.

⁶ Kucsera: *Túl művészetén, túl emberen*, 156.

⁷ Gerzson: *Töredékek...*

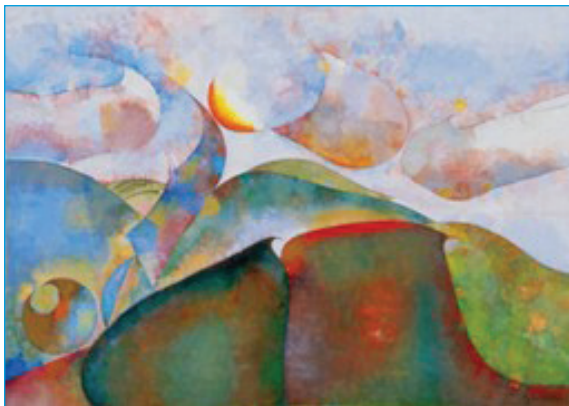
⁸ A szükségyszerűség-kifejezést itt lélektani értelemben használom, és arra utalok vele, hogy Gerzson erős, határozott jelleme, jóindulata, és segítőkészsége művészetének eszmei alapjává szélesedett. Ez a vizsgálódás túlmutat e tanulmány keretein és további, legnagyobb mértékben művészteléletkani kutatást igényel.

a természet, örök érvényű értékek hordozójaként emelkedett témalehetőségek kiapadhatatlan forrását biztosította Gerzson kreatív szelleme számára.⁹ Az életmű természetközponthú tematikáját éppen ezért nem a naturalizmus iránti kötődésként kell értelmezni, hanem a figurális ábrázolást meghaladó geometrikus motívumok tér- és hangulatteremtő művészi lehetőségeinek tematikus háttereként. Gerzson elvont módon, nem ábrázolva, hanem inkább értelmezve örökítette meg képein természet és művészet szimbiotikus kapcsolatát.

Gerzson Pál már rég nem fest semmit, ami még naturális volna; ami még megkötötte követné a természet alakzatait. [...] Olyan színeket és tereket alakít, egyeztet össze, melyek belőle fakadnak, nem kell töprengve utánoznia semmit. Itt ül a teraszon: a látvány, a mindig változó, szászoros termést hozó látvány, az ég, a Badacsony meg a Balaton találkozása színültig tölti. Összegezi ezeket a kis, majd nagy felületű képeken. Nem természeti formák születnek meg, nem természeti színek. Térdinamikákat, színdinamikákat terem. Szabad vonalakat és szabad színeket. Együttműködik a természettel. Ötleteket, szépségeket, gondolatokat cserél a természettel. Átfogalmazva adja vissza, amit amattól a maga ösiségében kap.¹⁰

Éppen ezért Gerzsont nem tekinthetjük absztrakt festőnek, mert a képi ábrázolás során használt elvonatkoztató megoldások csupán alkotói eszközként szolgáltak számára. Korán kialakított szín- és formamegoldásai olyan harmonikus egységet teremtenek képein, amely megőrzi az ábrázolt modell alapjellemzőit, legyen az egy eszme, egy konkrét tárgy, vagy természeti jelenség. Mindezek alapján méltán nevezhetjük őt „szín- és formaharmóniák mesterének”.¹¹

Gerzsont ugyanis kolorista festőként jegyzik, aki sajátos színvilággal, az alap- és fedőszínek egyéni alkalmazási lehetőségével és színes szürkéivel a poszt-impresszionizmus színeit sajátos módon megőrizte. Különleges árnyékhatásai, formaszerkesztői kreativitása, dinamikus formái, és mindenekelőtt a geometriai absztrahálás képessége a mértékletesség és művészi szabadság konstellációjából kiinduló, komplex művészetelméleti felismeréseket sejtet az életmű mögött.



1. kép. Gerzson Pál: Tavasz (1987) forrás: [Link](#)

⁹ Láncz Sándor: Gerzson Pál, in Láncz (szerk.): *Gerzson Pál*, 13.

¹⁰ Tornai József: Gerzson Pállal a Balatonnál, in Láncz (szerk.): *Gerzson Pál*, 21.

¹¹ Jelen kutatás egy hosszútávú művészetelméleti kutatás része, amelyet a Magyar Művészeti Akadémia kutató ösztöndíjaként végzek. Ennek során Gerzson Pál életművét eszmei szempontból vizsgálom, és kutatásom munkacímeként e fenti meghatározást adtam meg, mert találóan fejezi ki azt a gondolatívét, amelyet követni igyekszem: színek, formák és harmóniák Gerzson Pál művészetében.

Harmónia és rend művészi törvényei

Színek és formák harmonikus együtthatásának érzékeltetésével Gerzson egyedi festői stílust teremtett, de emellett a művészlét során megtapasztalható szubjektív művészi érzékelésen túlmutató, valamiféle rendhez kapcsolódó világérzékelés, bölcséleti szenzibilitás is jellemzi alkotásait. Művészetének egyedisége nemcsak sajátos geometriai formák megteremtésében és színes árnyékábrázolások kidolgozásában áll, hanem komplex művészet- és életszemléletében is megmutatkozik. Gerzson szerint harmónia és rend művészi törvényei nem oldódhatnak fel az egyéni alkotómunka szubjektív szempontrendszerében. Számára ez nemcsak alkotásmódszertani megfontolás tárgya, hanem erkölcsi magatartásának megnyilatkozása is egyben. Ennek eredményeképp, szilárd művészi és etikai értékrendje művészetpedagógiai munkájában is megmutatkozott. A művészi tevékenység jellemformáló lehetőségeinek Gerzson által képviselt gyakorlata alkotóművészi és művésztanári munkájában éppoly hangsúlyosan jelen volt, mint általános életbeli gesztusaiban. A művészi alkotómunka és a tanári hivatás gyakorlata így életfeladattá szélesedve és bölcsességgé szilárdulva sajátosan visszahatott művészi alkotófolyamataira: művészetszemlélete metafizikai aspektussal gazdagodott és létmagyarázó szerepet kapott. Ez a szellemi fejlődési folyamat világosan nyomon követhető az interjúkban, levelekben, feljegyzett beszélgetésekben és egyéb írásos megnyilatkozásokban.¹²

Művészet és pedagógia, illetve elmélet és gyakorlat kettőssége Gerzson művészetében egyensúlyban, harmóniában és rendben körvonalazódott. Festői tevékenysége így „magatartássá” fejlődött és tanítói művészetté nemesedett. E példával elől járva kifinomult és emelkedett művészetszemléletet képvisel a kortárs művészetben és művészetpedagógiában egyaránt, mert a művésznövendék önmagában való hite mellé, egyenrangú életfeladatként határozta meg azt a szakmai hitvallást, amely elsősorban alázatot és szakmai becsületet követel az embertől. Mindezzel sikerült kedvező alkotói légkört teremtenie a művészi munkához.

Mesterségünk szent bűvöletében serényen kutattuk a tér és a fény varázsát, a formák és színek párbeszédét. Mesterünk szakmai tisztességre intett és alázatra, ha ecset van a kézben, de fürkész áhitatra és leleményre, ha nyitva a szem és elme. Korrektúráit áthatotta emelkedett szelleme, miként kiváltságos beszélgetéseinket, finom teái gőzében műtermében, legfrissebb képei előtt. A jó értelmű akadémia szellemi műhelyében, akárha Verrocchio vagy Giotto idején, együtt dolgozott bölcs mester és – gaudet docere – lelkes tanítvány.¹³

Gerzson Pál festői magatartásának feltérképezése különösen fontos feladat, mert ezáltal láthatóvá válik az az életbölcsélet is, amellyel a hagyományörzés hangsúlyozása mellett a személyiségfejlődés harmonikus útját is kijelölte művésznövendékei

¹² Itt elsősorban naplóbejegyzések, illetve barátok, tanítványok írásos és szóbeli visszaemlékezéseire gondolok.

¹³ Szegedi Csaba visszaemlékezése Gerzson Pálra, in Palojtay Kinga (szerk.): *Gerzson Pál – Vígadó – 2017. június 15. – 2017. július 31.* Budapest, Magyar Művészeti Akadémia, 47.

számára, szem előtt tartva a metafizikai megfontolást: „Mi csak médiumok vagyunk, egy nagyobb erő megnyilvánulásai néha a képeink, úgy sejtem.”¹⁴

Az alkotás, az oktatás, valamint művészetszervezői, illetve közéleti feladatok elvégzése során minden művészettel kapcsolatos tevékenysége bölcséleti összefüggések megsejtésén alapult, amely lehetővé tette Gerzson számára a tanítványok lelki-szellemi nevelését is. Tanítványok és barátok visszaemlékezéseinek gazdag gyűjteménye tanúskodik erről a bölcséleti lényeglátásról, amely Gerzson iskolájában a festéstechnika és a művészi alkotásmódszertan elméleti megközelítését egyaránt meghatározta. Ez egy holisztikus szemléletmód kialakulását eredményezte, amelyben a legkisebb technikai „bravúr” magyarázata, az eszközhasználat jellegzetességeinek elemzése, vagy akár a tanítványok alkotói válságérzésének eloszlatása is ezzel a szemléletmóddal összhangban történt.

Ágh István igen találóan fejezte ki Gerzson művészetének metafizikai mélységét, amikor életművét a világegyetem egész-ségének intuitív érzékelésével magyarázta.

Minden [...] a víztükör, a hegyhát, az égi felhőformák örömtánca, szétrobbant tömbök rögei, fölnagyított mikrovilág, ahol csak a teremítő szellem létezik. Minden műve a nagy egészből kiszakított darab, de a világegyetem mintája is egyben, mert az aranymetszés szabályát követi, vagy egy súlypont gravitációjába fogja be a végtelenséget, ahogy Szigliget aranykagylójában is az foglaltatik. [...] Így teszi dolgát, így művel egyszerre megkülönböztethető, sajátos festésteget, és megragad az általa keltett gondolatvilág.¹⁵

Ez az értelmezés azért különösen jelentős, mert Gerzson művészetének szellemi dinamikáját ragadja meg, amelyben a képek sajátos szerepet kapnak: a mester gondolatvilágának őrzőiként kerülnek meghatározásra. Így láthatóvá válik a szellemi dinamika iránya, „útvonala” és eredete az életműben. Mindez azt mutatja, hogy egy létteljesség eszmei tapasztalata által kialakult művészet komplex észleléseleméleti előzményeket rejt, amelyek Gerzson mester személyiségéből és világlátásából fakadnak. Ez a metafizikai világlátás művészi szemléletté kristályosodott, és közvetlenül megmutatkozott Gerzson művészetpedagógiai tevékenységében is. Ezzel kapcsolatban fontos megemlíteni a technikai tanácsok gyakorlati szempontjai mögött húzódó kultúrelméleti párhuzamokat, a korrektúrákat és kritikákat eszmeileg alátámasztó művészettörténeti példákat, vagy a képépítés szerkesztői lépéseit gazdagító újszerű lehetőségek Gerzson-adta



2. kép. Gerzson Pál (1972) forrás: [Link](#)

¹⁴ Antal Pál visszaemlékezése Gerzson Pálra, in Palojtay (szerk.): *Gerzson Pál*, 32.

¹⁵ Ágh István: *Gerzson mesterről, vers helyett*, 72.

művészi izgalmát is.¹⁶ A generációkon és korokon átívelő művészi értékek érvényének fenntartásával Gerzson a művészi hagyományörzés etikai kötelességét is átörököltette a tanítványokra, akik így a megtanítható mellett a szakma megtaníthatatlan lényegét is megérezhették; mindenekelőtt azt, hogy az emberi életnek rendje és elvei vannak.¹⁷ Emellett a képi nyelv gazdagságát a festészet kommunikációs lehetőségeként mutatta be a tanítványoknak, akik ettől fogva nemcsak önkifejezési módot láttak a művészi alkotásban, de egy sajátos párbeszéd lehetőségét is.

Festészete magába olvasztotta a klasszikus francia avantgárd és a honi modernizmus tanulságait éppúgy, mint a klasszikusokat, és ebből a huszadik századi hazai piktúra egyik legsajátosabb nyelvezetét alakította ki. Ezen a nyelven értették egymást. Lenyűgözött – s ez nem múlik – színeinek mágiája, rajzának mérlegelő kultúrája, a képépítés szerkesztő kalandja. Ma is csodálom, s bár küzdelmem saját utamért, mint minden jó tanítvány, megvívottnak hiszem, tanítása súlyos öröksége velem marad mindig, bárhova vetődjek is életem során.¹⁸

Gerzson mester pedagógiájának titka a többbrétű harmóniateremtés képességében rejlik. Ezen egyrészt mindennapi életbeli és művészi gesztusainak összhangját, másrészt a képein fellelhető szín- és formaharmóniáinak egyensúlyát, harmadrészt modernség és hagyomány összhangjának megteremtését és megőrzését értem. Mindez kiegyensúlyozottá teszi elméleti megnyilatkozásait.

...itt vannak a képei, fölismeréseinek el nem múló pillanatai. Az már a mi szemünk és agyunk föladata, hogy megtegye az utat a láthatótól a láthatatlanig is: az izmusokon túli modern formáktól Gerzson Pál gondolkodásának legbensőbb magváig.¹⁹

Horror vacui

Gerzson harmónia iránti vágyának összetett művészi megjelenése a mester gondolkodásában, és az emelkedettség iránt fogékony kultúraértelmezési igényében rejlik. Művészettörténeti, irodalmi és zenei műveltsége segítette abban, hogy felismerje és kreatív tevékenységeiben megőrizze az összhangot és harmóniát teremtő művészi sugallatokat.

Ez a szemléleti tágasság életre szóló hatással volt a tanítványokra.²⁰ E szemlélet jól példázza a művészettörténetben, különösen a vizuális művészetben jelenlévő „horror vacui” elmélet, amely az ürességtől – illetve nem vizuális értelemben a „nem ismerttől” – való idegenkedés. Többnyire a művészetben használatos képszerkesztési elvként ismert, amely szerint, ha nincs elég képi invenció az alkotásban, az üresen

¹⁶ Ehhez részletesen lásd Magyarai Márton, Kecskés András és Szegedi Csaba visszaemlékezéseit, in Palójtay (szerk.): *Gerzson Pál*.

¹⁷ Veress Sándor László visszaemlékezése, in Palójtay (szerk.): *Gerzson Pál*, 19.

¹⁸ Szegedi Csaba visszaemlékezése, in Palójtay (szerk.): *Gerzson Pál*, 47.

¹⁹ Tornai József: *Gerzson Pállal a Balatonnál*, 22.

²⁰ Feledy Balázs: A táj és művészet sugallata, *Hitel*, XXX. évf., 2017/10, 68–72.

maradt teret ornamentikával tölti ki a művész. Legfontosabb, hogy ne maradjon szabad, kitöltetlen felület a képmezőben. A gondolat erős bölcséleti értékkel is bír, amely már Arisztotelésznél is megjelenik a természetre vonatkoztatva.²¹ Gerzson hasonló gondolatot fogalmaz meg, amikor a művészi ízlés képfomáló erejét igazságok megsejtésében látja, és lényegét tekintve lélektani eseményként határozza meg. „...az ember nem tűri a lelki űrt”.²² A művészi érzékenység és ízlés pontos működésének lelki feltétele van, amely segít kiválogatni az ember kibontakozásra méltó értékeit. Ez a szelekciós késztetés arra enged következtetni, hogy a művészlét szilárd értékrendet, és a festészethez való etikai viszonyt jelentett Gerzson számára. Művészeti meglátásai pedagógiai elvként is működtek, nemcsak a tanítványok – és az intézményes oktatás – területén, hanem saját maga számára is. Művészetének célját a festészet becsületének őrzésében és továbbörökítésében látta. Ugyanakkor a tanítványokkal szemben érezte a nevelés erős kötelezettségét, amelynek lényegét az élet és művészet egységében, valamint a morális és technikai babonák leleplezésében határozta meg. Ennek mentén a festői pálya művésztélektani ívét is meghatározta. Eszerint a pályakezdő festő „egy király”, óriási lehetőségekkel. A bőség zavara azonban nehezíti az önállóvá válást. Gerzson ennek megoldásaként hangsúlyozza a régi mesterek jelentőségét, annak ellenére, hogy elismeri: a modern művészetben már nem egyértelmű a pályaelőny tekintélyalapja. A művészléttel és alkotással kapcsolatos nehézségek azért fontosak a fiatal művészek életében, mert hozzásegítik őket a döntésképeség stabilitásának kialakulásához. A megismerés vágya és az alkotóösztön együttesen hozzák létre az önállóság alapjául szolgáló kritikai igényt, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra kis, hogy a művésznek éreznie kell a festészet eszközeinek technikai szükségyszerűségét, illetve azt, hogy azok semmi mással nem pótolhatók. A festészet ezért nem is annyira kifejezés, mint inkább az újraérezkeltetés művészete.²³

Záró gondolatok

Gerzson művészetpedagógiája az egyetemesség, az egyedi valóságérzékelés mögötti törvényszerűségek megkerülhetlenségét hangsúlyozza. „Az ő művészi példája bizonyítja azt a felismerést, hogy a valódi társadalmi rendnek, de az emberi élet rendjének alakját és elveit is csak a művészet képes kimondani.”²⁴

Gerzson művészetpedagógiája a szakmai igényesség mögötti személyiségformáló erő hangsúlyozásában koncentrálódik, amit tanítványai számára a „volt-van-lesz” hármassággal fejezett ki. „Fontosnak tartom, hogy a mai művészeti jelenségeken túl olyasmit tanuljanak és olyasmin gondolkodjanak, ami volt is, van is, lesz is.”²⁵

²¹ „natura horror vacui” – a természet iszonyodik az ürességtől. Lásd: Arisztotelész: *Fizika*, IV. könyv, 8. rész.

²² Gerzson Pál: Körkérdés. *Magyar Szemle*, I. évf., 1992/2, 26.

²³ Menyhárt: *Miért sok a festő?* 28.

²⁴ Veress Sándor László visszaemlékezése, in Palójtay (szerk.): *Gerzson Pál*, 19.

²⁵ Hamar Imre: Segélykiáltás a magyar hagyományokhoz – Beszélgetés Gerzson Pállal, *Új Magyarország*, II. évf., 1992/136, 11.

Gerzson a festészetet kultúrahordozónak tekintette, amelyben a változás és marandóság egymáshoz rendeltsége nyíltan megmutatkozik. Számára a festőművész kreatív folyamataiban az egész emberiség szellemi erőfeszítése érződik, és ez az élmény nagy szerepet játszik a személyiség kialakulásában és annak fejlődésében. Gerzson szerint ebben a szellemi-lelki folyamatban kitüntetett figyelemmel kell lenni nemzeti kulturális örökségünk iránt, amelynek művészi példáiban az egyéniség, szolidaritás, és szabadelvűség éppúgy megtalálható, mint a becsületes önkifejezés és a kérlelhetetlen igazság kimondása.²⁶

Művészetpedagógiájának örökérvényű üzenetét nemcsak metafizikai meglátásainak eszmei örökségeként kell magyaráznunk, hanem fontos meglátni azt is, hogy ez a bölcsesség a szakma technikai alapjait is meghatározta, hiszen festészettechnikai formaelvként is érvényes. A művészet mint közlésforma önkifejezés is egyben, amelynek formai szabályai nem oldódhatnak fel egyéni, eltúlzott művészi célokban. A művészi közlés formai követelményei alapvetően meghatározzák a tartalmi elemek rendeződését: az alkotói szabadságot és öszinteséget csak „rend-szerűen” lehet kifejezni. „Az öszinteség vágyát a rend követi: el akarok mondani valamit, tehát kell, hogy tudjam hogyan elmondani. A közlés világos formája nélkül nincs a közlésnek tartalma.”²⁷

Felhasznált irodalom

- Ágh István: Gerzson mesterről, vers helyett, *Hitel*, X. évf., 1997/4, 71.
- Arisztotelész: *Fizika*, IV. könyv, 8. rész.
- Feledy Balázs: A táj és művészet sugallata, *Hitel*, XXX. évf., 2017/10, 68–72.
- Gerzson Pál: Töredékek..., in Láncz Sándor (szerk.): *Gerzson Pál*, Budapest, Arthis Alapítvány & Körmendi Galéria, 1996, 54.
- Gerzson Pál: Körkérdés. *Magyar Szemle*, I. évf., 1992/2, 26.
- Gerzson Pál: Egri Erzsébet és Orr Lajos közös kiállításáról, *Veszprémi Napló*, 45. évf., 1989. aug. 14. 2.
- Hamar Imre: Segélykiáltás a magyar hagyományokhoz – Beszélgetés Gerzson Pállal, *Új Magyarország*, II. évf., 1992/136, 11.
- Kucsera Tamás Gergely: *Túl művészetben, túl emberen – Válogatott művészetelméleti írások*, Budapest, L'Harmattan, 2019, 154–159.
- Láncz Sándor: Gerzson Pál, in Láncz Sándor (szerk.): *Gerzson Pál*, Budapest, Arthis Alapítvány & Körmendi Galéria, 1996, 13.
- Menyhárt László: Miért sok a festő? – Beszélgetés Gerzson Pállal, *Művészet*, XXV. évf., 1984/11, 25.
- Palojty Kinga (szerk.): *Gerzson Pál – Vigadó – 2017. június 15. – 2017. július 31.* Budapest, Magyar Művészeti Akadémia, 47.
- Tornai József: Gerzson Pállal a Balatonnál, in Láncz Sándor (szerk.): *Gerzson Pál*, Budapest, Arthis Alapítvány & Körmendi Galéria, 1996, 21.
- Tornai Szabolcs: Harmonikus küzdelem – Gerzson Pál festőművész új képeiről, az önmásolás és önhamisítás veszélyeiről, *Heti Válasz*, III. évf., 2003/26, 54.

²⁶ Hamar: *Segélykiáltás a magyar hagyományokhoz – Beszélgetés Gerzson Pállal*, 11.

²⁷ Gerzson Pál: Egri Erzsébet és Orr Lajos közös kiállításáról, *Veszprémi Napló*, 45. évf., 1989. augusztus 14. 2.

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

TANULÁS ÉS ALKOTÁS A DIGITÁLIS PEDAGÓGIÁBAN

*„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk,
hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat,
hogy megtanítsen bennünket a jól végzett munka örömére
és az alkotás izgalmára, hogy megtanítsen szeretni,
amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt,
amit szeretünk csinálni.”
(Szent-Györgyi Albert)*

Az alkotás közvetlen meghatározó szerepére a megismerésben már a 20. század első felében Szent-Györgyi Albert is kiemelten tekintett. Az azóta eltelt évtizedek alatt fontossága még inkább felértékelődött a pedagógiában, a 21. század elején már a digitális pedagógiában is. Mindvégig különleges fontossággal bír a kreatív készségek kifejeződéseként a tehetséggondozás területén, a pedagógusok számára jelentős segítő szerepe megmutatkozik a képességek kibontakoztatásában is. A tanulmány azt igazolja, hogy a tanulás lényegéhez tartozó tevékenység az alkotás, így a 21. századi pedagógiai modellek és elméletek alapján tekinti át kitüntetett szerepét.

A digitális pedagógia axiómái és az alkotó tanulás

A digitális pedagógia a tanítás és a tanulás technológiával támogatott, kiegészített vagy helyettesített formáit kutatja. A technológia oktatási célú felhasználásának vizsgálatára Kimmons, R., Graham, C., és West, R. (2020)¹ több modellt is a vizsgálat tárgyává tett (LoTi, RAT, SAMR, TAM, TIM, TIP, TPACK²) és kidolgozták azokat a kritériumokat, amelyek mentén egy, a pedagógusképzők számára használható modell

¹ Kimmons, R. – Graham, C. R. – West, R. E.: The PICRAT Model for Technology Integration in Teacher Preparation, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 20, 2020/1, 176–198. [Link](#)

² Technology, Pedagogy, and Content Knowledge – Technológiai, pedagógiai és tartalmi ismeretek (TPACK; Koehler & Mishra, 2009), Substitution – Augmentation – Modification – Redefinition – Helyettesítés – Augmentáció – Módosítás – Újrdefiniálás (SAMR; Puentedura, 2003), Technology Integration Planning -Technológiai integrációs tervezés (TIP; Roblyer & Doering, 2013), Technology Integration Matrix Technológiai integrációs mátrix (TIM; Harnes, Welsh, & Winkelman, 2016), Technology Acceptance Model technológiai elfogadási modell (TAM; Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003), Levels of Technology Integration a technológiai integráció szintjei (LoTi; Moersch, 1995), and Replacement – Amplification – Transformation helyettesítés – erősítés – átalakítás (RAT; Hughes, Thomas, Scharber, 2006)

megalkotható. Hat kritériumot állítottak fel, amelyek mentén a technológia oktatási célú felhasználását értékelni lehet, és arra törekedtek, hogy a vizsgált modellek legjobban értékelhető sajátosságait integrálják a saját maguk által kialakított modellbe (1. táblázat).

1. táblázat. Hat kritérium a technológiai integrációs modellek értékeléséhez pedagógusok és hallgatók számára³

Világosság	A modell kellően egyszerű, világos és könnyen érthető?
Kompatibilitás	Kiegészíti/támogatja a modellt a tanárok által értékesnek ítélt oktatási gyakorlatokat?
Termékenység	A modell segíti a tanárok gondolkodását a technológiai integrációval kapcsolatban?
Technológiai szerep	A modell a technológiai integrációt konkrét pedagógiai célok elérésének eszközként kezeli-e?
Hatály	A modell eléggé takarékos ahhoz, hogy figyelmen kívül hagyja a technológiai integráció azon aspektusait, amelyek nem hasznosak a tanárok számára, de elég átfogó ahhoz, hogy irányítsa gyakorlataikat?
Diákközpontúság	A modell egyértelműen hangsúlyozza a hallgatókat és a hallgatói eredményeket?

Ezek után megalkották saját elméleti modelljüket úgy, hogy továbbfejlesztették a Hughes, J., Thomas, R. és Scharber, C. által 2006-ban kidolgozott RAT modellt (Replacement, Amplification, Transformation)⁴, és saját modellt alkottak PIC-RAT mátrix néven, melynek segítségével a digitális technika pedagógusképzésbe való integrálásának lehetőségeit vizsgálták (2. táblázat).

A PIC-RAT mátrixba integrált RAT modell alapkérdése: Milyen hatással van a technológia használata a pedagógiai gyakorlatra? Háromféle választ adtak a szerzők a kérdésre: a technológia helyettesítheti, bővítheti vagy átalakíthatja a pedagógiai folyamatokat.

Amikor a technológiát a helyettesítés céljával (replacement) alkalmazzák, a pedagógusok egy meglévő pedagógiai gyakorlatot új közegbe helyeznek anélkül, hogy változtatnának, javítanának a pedagógiai gyakorlatukon. Tipikus példa, amikor a digitális táblát vetítővászon gyanánt, csak a prezentációk bemutatására használják a pedagógusok.

Amikor a technológia megerősíti (amplification) a pedagógiai helyzetet, a pedagógusok gyakorlata fokozatosan javul, de radikálisan nem változik. Ilyen például az, amikor az esszé digitális formában is beadhatják a tanulók, a tanár ebben fogja a szükséges javításokat elvégezni és visszajelezni számukra. Ebben a formában megosztható, praktikusán tárolható, dinamikusan változtatható (pl. javítások elvégzése) a produktum.

³ Kimmons–Graham–West: *The PICRAT model*, 4.

⁴ Hughes, J. – Thomas, R. – Scharber, C.: Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework, *Proceedings of SITE 2006: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2006, 1616–1620.

Végül, a harmadik lehetőség, amikor a technológia átalakítja (transformation) a pedagógiai helyzetet és új lehetőségeket teremtenek a pedagógia számára.⁵ Például a hallgatók interjút készíthetnek egy távoli egyetem szakértőjével egy webes videokonferencia-szolgáltatás, például a Zoom használatával. E tapasztalat nem jöhet létre fejletlenebb technológiai eszközökkel.

2. táblázat. IC-RAT mátrix⁶ (saját szerkesztés)

C	KREATÍV	A hallgatók kapcsolata technológiával	CR Infografikán szemléltet a tanár, blogot ír a tanuló	CA Paint-tel készíti el a rajzot/modellt a tanuló	CT Dokumentumfilm készítése, saját munka prezentálása	
I	INTERAKTÍV		IR Szódogozat Google űrlapon	IA Csoportos verseny Kahoot-on	IT A tanulók készítenek Kahoot-ot az számonkéréshez	
P	PASSZÍV		PR A tanítási óra rögzített podcastjának meghallgatása	PA Az elhangzott előadás rögzített változatának hozzáférhető tétele	PT ZOOM meeting, ahol a tanuló csak „figyel”	
			A technológia hatása a tanítási gyakorlatra			
			HELYETTESÍTŐ	MEGERŐSÍTŐ	ÁTALAKÍTÓ	
			R	A	T	

A RAT modell felvet egy alapvető dilemmát: a technológia képes-e valaha is átalakító hatást gyakorolni a tanulásra (pl. Clark, 1994⁷)?

Az egyik adható válasz a kérdésre, hogy a technológia átalakító hatása a tanítás-tanulásban csak a meglévő gyakorlatok funkcionális javítását vagy nagyobb hatékonyságát jelenti. Egy másik lehetséges válasz azt hangsúlyozza, hogy bekövetkezik a technológia használata során egy olyan fordulópontra, ahol a hatékonyság olyan látványos lesz, hogy az új gyakorlatokat már csak a hatékonyság terén nem lehet megkülönböztetni a régitől. (pl. azok az egyetemi képzések, amelyek MOOC alapú kurzusok elvégzésével biztosítanak végzettséget, szakképzettséget a világ bármely pontján csatlakozó hallgató számára). A pedagógiai gyakorlatot átalakító technológia kutatása manapság központi kérdés a neveléstudományokban, új tudományterület alakult ki ennek vizsgálatára, a digitális pedagógia területe.

Kiindulópontként leszögezhető minden digitális pedagógia első axiómájaként, hogy **csak azt a technológiát érdemes alkalmazni a pedagógiai gyakorlatban, amely nem akadályozza a pedagógust a pedagógiájának, módszertanának alkalmazásában, újragondolásában.**

⁵ Kozma, R. B.: Learning with media, *Review of Educational Research*, 1991/61, 179–211. [Link](#)

⁶ Kimmons–Graham–West: *The PICRAT model*.

⁷ Clark, R.E.: Media will never influence learning, *Educational Technology Research and Development*, Vol. 42, 1994/2, 21–29. [Link](#)

A PIC-RAT modell másik dimenziója három tanulói szerepet különböztet meg a technológia használatával összefüggésben: passzív tanulói szerep (passive), akinek a tartalom passzív fogadása a feladata, az interaktív tanulói szerep, akinek a tartalommal és a többi tanulóval való interakció a feladata (integrative), és a kreatív tanulói szerep, akinek a tudásalkotás a feladata (creative).⁸

Cuban (1986) szerint, a tanárok hagyományosan úgy alkalmazzák a tanítás során a technológiát, hogy a tanulók passzív befogadóként vesznek részt a tanulás folyamatában.⁹ 2021-ben ez alapvetően PowerPoint-tal támogatott előadásokat, vagy videókkal támogatott tanári előadásokat jelent, ahol az olyan alapkészségek a fontosak, mint a meghallgatás, figyelem, olvasás, megfigyelés.

Érdemes kiegészíteni egy fontos szemponttal ezt a megállapítást: nem csak a technológia ún. hagyományos alkalmazásától függ a passzív tanulói szerep, hanem a pedagógus digitális módszertani felkészültségétől, az oktatási szintértől (pl. általános iskola vagy egyetem), az oktatási helyzettől (osztálytermi tanári előadás vagy tükrözött osztályterem) valamint a mindenkor tanuló tudatosságától és tanulási képességeitől.

Amennyiben egy tükrözött osztályterem módszerébe integráltan kapnak a hallgatók tanári videós kiselőadásokat a téma feldolgozásához, hiszen birtokában vannak olyan digitális tanulási kompetenciáknak, melyekkel eredményesen fel tudják dolgozni a videós tartalmakat, helyes és hasznos lehet a mátrix értelmében a technológia hagyományos alkalmazása, ugyanis a hallgatók nem maradnak passzív befogadói szerepben, hanem aktív információfeldolgozóként fognak megnyilvánulni. Kijelenthető tehát a digitális pedagógia második axiómája: **a pedagóguson múlik, mire használja a technológiát.** Ugyanaz a technológia alkalmas lehet mindhárom tanulói szerep aktiválására, a tanári leleményességen múlik, milyen típusú feladattal kínálja meg a tanulót.

Az interaktív tanulást a játékot, a számítógépes adaptív tesztek, a szimulációk, a digitális flash kártyák teszik lehetővé. A tanulók közvetlenül kölcsönhatásba lépnek a technológiával (vagy más tanulókkal a technológián keresztül), és tanulásuk az interakcióban valósul meg. A tanulás e formája a kognícióból kiszervezi a műveleteket a digitális felületre. Ennek szükséges, de nem elégséges feltétele, hogy az alkalmazás tartalmaz interaktív elemeket. A tanulás a tényleges interakcióban valósul meg, azaz a tanulói tevékenységben. Általános és középiskolában a Tankockák, a Socrative, A Kahoot, a Redmenta stb. biztosítanak interakciót a tananyag és tanulók, illetve a tanulók között. Ezeken a felületeken a tanulást a technológia szervezi, pontosabban a pedagógus a technológia segítségével, és nem a tanuló. A szerzők szerint ezért a transzfer, valamint a tudáskonstrukció sem valósulhat meg bizonyosan.¹⁰

A technológia kreatív alkalmazása során a diákok platformként használják a technológiát a tanulási tevékenység során, digitális tanulási kompetenciáik azonnali

⁸ Papert–Harel, 1991; id. Kimmons–Graham–West: *The PICRAT model*.

⁹ Kimmons–Graham–West: *The PICRAT model*.

¹⁰ Uo.

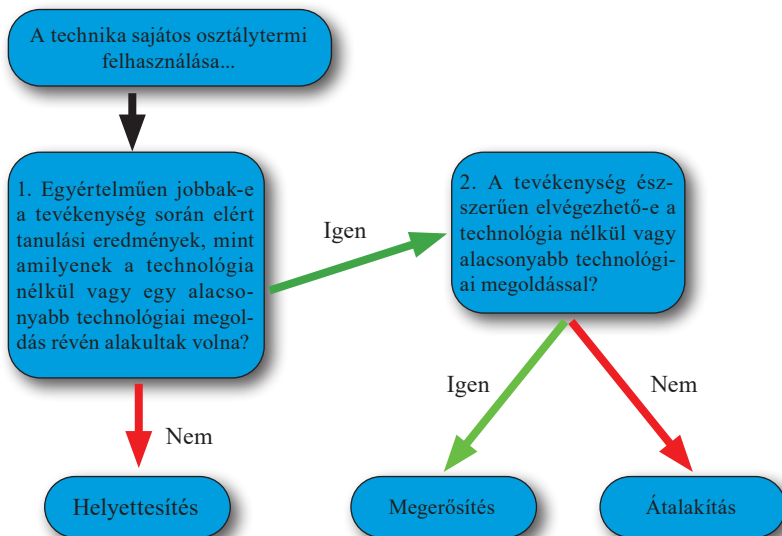
alkalmazására van szükség. A tanulás eredményei is a digitális platformon valósulnak meg, jönnek létre. Ebben az esetben a tanuló szervezi a tanulást és nem a technológia. Tartós, értelmes tanulás történik, melynek során a diákok valós problémák megoldására vállalkoznak miközben mozgósítják digitális tanulási kompetenciáik.¹¹ A technológia pedagógiai integrációjának e szintje összhangban van Bloom taxonómiájának legmagasabb szintjével az alkotással.¹²

Ahhoz, hogy a technológia kreatív szintjét megvalósítsa a pedagógus a gyakorlatban, harmadik axiómaként fontos szem előtt tartania, hogy nem a technológiához kell igazítani a célokat, a tartalmat és a tanulót, hanem **a célokhoz és a tanulók aktuális fejlettségéhez kell adaptálni a technológiát.**

A PIC-RAT mátrix segítségével a pedagógus felteheti a technológia használatának két irányadó kérdés¹³:

1. Egyértelműen jobb-e a tevékenység során elért tanulási eredmények, mint amilyenek a technológia nélkül vagy egy alacsonyabb technológiai megoldás révén történtek volna?
2. A tevékenység észszerűen elvégezhető-e a technológia nélkül vagy alacsonyabb technológiai megoldással?

A válaszok függvényében dönthet arról a pedagógus, hogy tervezési és tanítási tevékenysége során a technológia használata a mátrix mely cellájában szolgálja leginkább a tanítási gyakorlat eredményességét (1. ábra).



1. ábra. A technika osztálytermi felhasználása¹⁴ (saját szerkesztés)

¹¹ Papert–Harel, 1991; id. Kimmons–Graham–West: *The PICRAT model*.

¹² Anderson, L.W. – Krathwohl, D. R. – Bloom, B. S.: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, NY, Longman, 2001. [Link](#)

¹³ Kimmons–Graham–West: *The PICRAT model*.

¹⁴ Uo., 189.

A modell egyértelműen hangsúlyozza az aktív alkotói tanuló szerep és a pedagógia valóságát átalakító technológia ötvözésének gyümölcsöző lehetőségeit.

Az alkotás mint pedagógiai elv

Egy másik modell, a kognitív terhelésmélet a tanuló személy tanulásban betöltött alkotó szerepét hangsúlyozza (2. ábra).



2. ábra. Kognitív terhelésmélet

A kognitív terhelésmélet egy lehetséges keret, mely elég tág ahhoz, hogy érvényes legyen a különböző tanulási helyzetekre, és amely a legfontosabb elveket hangsúlyozza a Z-generáció tanulástámogatásánál¹⁵:

1. **Az információtárolás elve.** Az emberi tevékenység és a környezethez való alkalmazkodás érdekében az emberi kogníció jelentős információmennyiség tárolását kell elvégezze, amit a hosszú távú memória biztosít. Az oktatás fő célja tehát az, hogy segítse a tanulókat abban, hogy a megszerzett hasznos információk hosszú távú memóriába beépüljenek.
2. **A kölcsönzés és átszervezés elve.** A legtöbb információ más embereket hallgatva, megfigyelve, a többi emberrel való együttműködésben szerezhető meg. Az információközlés képessége biológiailag elsődleges képesség, melyet a személyközi kommunikáció biztosít, ezért a kommunikáció az elsődleges eszköz, amellyel jelentős mennyiségű másodlagos információt, tudást kapunk, amelyet a hosszú távú memóriába építhetünk. Az oktatásban biztosítani kell, hogy a tanulók minél többféle módon kerüljenek egymással kommunikációs kapcsolatba, minél több kommunikációs feladatuk legyen a feldolgozandó tananyaggal, hogy az együttműködésben egymástól eltanulhassák az új információkat, képességeket, attitűdöket, átszervezhessék saját tudásukat.
3. **A genesis elve.** Időnként elő kell állítanunk új információt, azokban az esetekben, amikor senki más nem rendelkezik az információval. Problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni.

¹⁵ Sweller, John: Visualisation and Instructional Design, *Australian Educational Review*, 1999, 1501–1510. [Link](#); Sweller, John – Jeroen, J. G. van Merriënboer – Paas Fred: Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later, *Educational Psychology Review*, 2019.

A problémamegoldó stratégia így az oktatás kitüntetett stratégiája, mely az emberi megismerés és kutatás folyamatának leképezése által új tudás teremtőivé alakítja a tanulókat. A speciálisan kidolgozott audiovizuális eszközök és tartalmak segítségével izgalmassá és valódi felfedezéssé tehető a problémamegoldás folyamata az iskolában.

4. **A tanulási környezet megteremtésének elve.** A tanulási környezet az információ szervezője és összekapcsolója. A hosszú távú memóriából az információk annak függvényében hívhatók elő a munkamemóriába, hogy a környezeti feltételekhez való alkalmazkodás mit kíván meg. Abban az esetben, amikor tárolt információk kerülnek feldolgozásra a munkamemóriában, azaz felidézünk, kreatív módon újra felhasználjuk a már eltárolt ismereteket, nincs ismert kapacitási vagy időtartam-korlátozása a munkamemóriának. A kreativitást igénylő feladatok, melyekben a meglévő ismereteket újszerű módon kell felhasználni, olyan tanulási környezetet jelentenek a tanulók számára, amelyben azáltal tapasztalnak meg kompetenciaérzést és hoznak létre integrált információkat, végeznek megismerő tevékenységet, hogy a különböző helyeken tárolt különböző típusú információk, reprezentációk hozzáférhetőkké, szervezhetőkké, felhasználhatókká, kapcsolhatókká váljanak. Fontos tehát, hogy komplex feladatokkal olyan tanulási környezetet teremtsünk a Z-generációs tanulóknak, melyben végbemegy az előző és az új tudáselemek integrációja.
5. **A tanulás korlátozottságának elve.** A tanuláspszichológia elmélete bizonyította, hogy csak korlátozott mennyiségű új verbális vagy téri információ dolgozható fel. A munkamemóriát új információk kezelésére használjuk, ám a munkamemória szigorúan korlátozott mind kapacitásban, mind időtartamban. Luck és Vogel (1997)¹⁶ Nature-ben megjelent tanulmánya szerint nagyjából négy egység memorizálását képes elvégezni a munkamemória. Újabb Oberauer és Eichenberger kutatása is megerősítette, hogy a munkamemória feldolgozási kapacitása súlyosan korlátozott. Fontos oktatási feladat a tanulók munkamemóriájának támogatása a kimerülés és pihenés ciklusaihoz igazított vizualizációs és egyéb oktatási technikákkal.¹⁷

Az alkotás folyamata a pedagógiai gyakorlatban

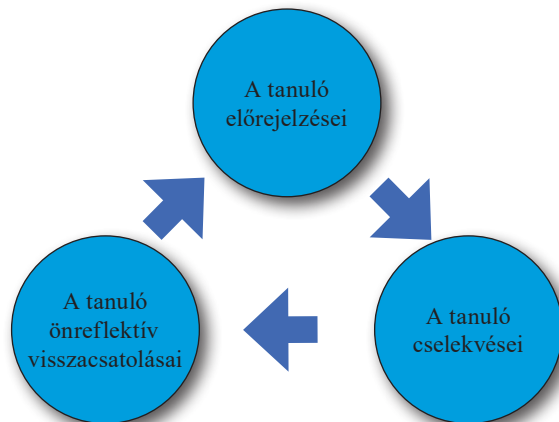
A konstruktivizmus tanuláselmélete értelmében a tanuló a tudást maga építi fel (konstruálja).¹⁸ A tanuló meglévő tudása és fogalmi hálóját fontos szerepet játszik a tudáskonstruálásban, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához

¹⁶ id. Oberauer, K. – Eichenberger, S.: Visual working memory declines when more features must be remembered for each object, *Memory & Cognition*, Vol. 41, 2013/8, 1212–1227. [Link](#)

¹⁷ Oberauer – Eichenberger: *Visual working memory declines when more features must be remembered for each object*.

¹⁸ Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.

próbálja illeszteni. A meglévő tudás minősége meghatározza, „előrejelzi” a konstrukció minőségét is. A konstruktivizmus a tanulás folyamatát állandó körforgásként értelmezi, hiszen meglátása szerint, előzetes elmélettől mentes empiria nem létezik¹⁹, ezért a tanulás folyamata a következő modellel ábrázolható (3. ábra).



3. ábra. A tanulás konstruktivista szemlélete

A mindenkor tanuló előzetes konstrukciókkal lép be a tanulási folyamatba (ezt nevezi Nahalka előrejelzésnek), ezt követően történik meg az információ(k) befogadása, a megismerés, vagyis a cselekvés. Végül, a tanuló elemzi a cselekvés eredményeit, és a visszacsatolás során addigi tudása megváltozhat, átalakulhat az új információ(k) függvényében.

A konstruktivista didaktika alapelvei közt a problémamegoldás kitüntetett helyet kap. Ez az alapelv azt hangsúlyozza, hogy a tanulás során nincs teljesen problémamentes terület, azaz a meglévő és feldolgozandó tudásrendszer között a legtöbb esetben ellentmondás feszül, melyet problémamegoldással lehet feloldani, azaz hipotézis-állítással, ezek igazolásával vagy elvetésével. Cél, hogy a probléma és annak megoldása illeszkedjen egy nagyobb, általánosabb fogalomrendszerbe, tudásrendszerbe.

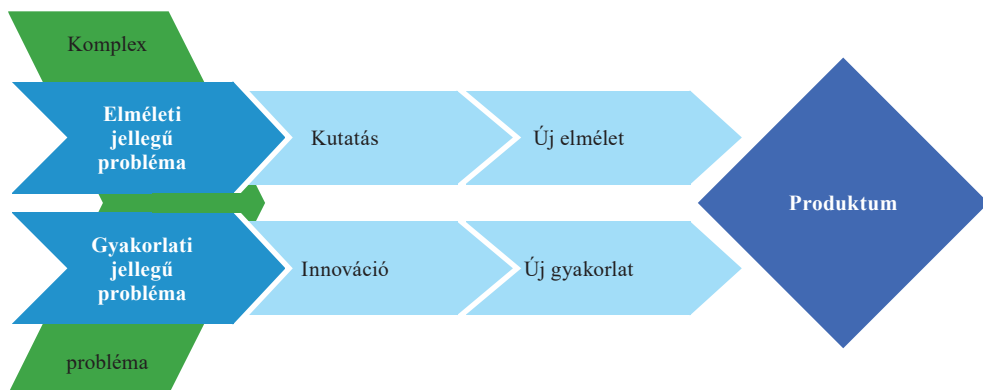
A problémamegoldás során a hipotézisalkotás és a hipotézisek igazolása egyre tökéletesebb innovációs és problémamegoldó gondolkodást feltételez. Ez összecseng a kognitív terhelésteória genézis-elvével, mely úgy fogalmaz, hogy a problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni. A generálási eljárás a hipotézis-alkotásnak és a hipotézisek igazolásának vagy elvetésének, a tesztelési eljárás az ezt követő reflexiónak feleltethető meg.

A problémamegoldás tehát egy olyan alkotó, új információt „teremtő”, létrehozó stratégia, mely a digitális oktatásnak is kitüntetett stratégiája, új szerepet jelöl ki a mindenkor tanuló számára, az új tudás teremtőjévé nevezi ki. Természetesen ez egy ún. tacit tudást jelent, mely azonban kiállhatja a nyilvánosság próbáját és explicit

¹⁹ Nahalka: *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben?* 52.

tudássá válhat.²⁰ A tudásalkotás folyamata a probléma felismerésével, megfogalmazásával kezdődik.

A probléma természete függvényében a megoldás lehet kutatás alapú vagy innovációra, invencióra irányuló alkotás alapú (4. ábra). A kutatás alapú problémamegoldás eredménye a hipotézisek igazolásán vagy elvetésén túl egy új elmélet alkotása. Az alkotás alapú problémamegoldás eredménye egy új gyakorlat. Azoknál a problémáknál, amelyeknek elméleti és gyakorlati aspektusai is vannak, komplex eredmények születnek a tanulás eredményeként, melyek egyszerre rendelkezhetnek új elméleti és gyakorlati aspektussal, valamint konkrét kézzelfogható produktumként is megmutatkoznak.



4. ábra. A tudásalkotás folyamatai (saját szerkesztés)

A pedagógus a problémát segít felismerni, megfogalmazni, és támogatja a tanulót a megoldás felismerésében, kidolgozásában a következő szakaszok szerint (3. táblázat).

Az elméleti keretkből (PIC-RAT modell, kognitív terheléselmélet, konstruktivizmus) egyértelműen kitűnik, hogy az alkotás, a produktivitás a 21. századi tanulás központi kategóriája.

A Pedagógiai lexikon két formáját is megkülönbözteti az alkotásnak:

- reprodukív alkalmazások (gyakorlás), amelyek a készségfejlesztést szolgálják;
- produktív, alkotó alkalmazások, amelyek a feladatok és problémák sokrétűbb, bonyolultabb megoldását eredményezik.

Mindkét formának van helye és létjogosultsága a tanulás folyamatában amennyiben úgy tekintünk a tanulásra, mint „egy nyitott végű, kreatív folyamatra, amelynek végén születik valami, amit meg lehet mutatni egymásnak”.²¹ Minden produktum magában hordozza alkotója kognitív konstrukcióit, kreativitását, személyiségét és egyúttal lehetséges választ is egy problémában felmerülő kérdésre. Papert az oktatást

²⁰ Nonaka, I. – Konno, N.: The concept of „Ba”: Building foundation for Knowledge Creation, *California Management Review*, Vol. 40, 1998/3, Spring. [Link](#)

²¹ Seymour Papert 1990, id. Kimmons–Graham–West: *The PICRAT model*.

egy organikus folyamatként értelmezte újra, amiben nem válnak külön szigorúan a tantárgyak: „a gyermekek, akik programozni tanulnak, képet alkotnak a mozgásról, megismerik a műszaki tervezés alapjait, és mindenekfelett megtanulják, hogy a tudás nem magáért való dolog, a tudományos és a matematikai ismeretek nem választhatók el a játékok iránti szenvedélyüktől, azoktól a dolgoktól, amiket kisgyermekkoruk óta örömmel művelnek.” Ezt a ma is érvényes és komplex szemléletét a tanulásnak 1990-ben írta le Papert és Harel.²²

3. táblázat. Az alkotás és a kutatás alapú tanulás szakaszai

Alkotás alapú tanulás (ITEC project Link)	Kutatás alapú tanulás (Pedaste és mtsai. 2012, 2015)	
Mi a probléma?	Orientáció	
Mi az előzetes tudásod a problémáról? – Idézd fel!	Koncepcióalkotás	Kérdésmeghatározás
Mi a felismerésre váró ismeretlen? Mi a válaszra váró kérdés? – Fedezd fel!		Hipotézisalkotás
Melyek a lehetőségek a kérdés megválaszolására? – Álmold meg!	tanulmányozás	Feltárás
Mit kell létrehoznod, elkészítened? – Alkoss! Tevékenykedj! Működj együtt!		Kísérlet
Mit lehetne/kellene változtatni? – Gondold újra!		Adatelemzés
Próbáld ki mit hoztál létre? – Reflektálj!	Következtetés	
Mutasd be!	Megvitatás, értelmezés	Közlés, kommunikáció

A 21. századi tanulás céljai és az alkotás

A bemutatott modellek alapján a genézis elvével összefüggésben, a következőkben lehet meghatározni a 21. századi tanulás céljait:

- a tanulók legyenek képesek tudásfejlesztésre és adaptálásra a problémamegoldás folyamatában; ez szakértelmet és nagyfokú kreativitást feltételez;
- a tanulók legyenek képesek alkotásra, új, innovatív produktumok létrehozására;
- a tanulók legyenek képesek olyan produktumokat létrehozni, melyek integrálják az elméleti és a gyakorlati problémák megoldása során keletkezett elméleti modelleket és gyakorlati eljárásokat;
- a tanulók legyenek képesek az új produktumok, új tudások létrehozása által adaptív módon viszonyulni az új információkhoz;

²² Papert–Harel, 1990; id. Kimmons–Graham–West: *The PICRAT model*.

- a tanulók legyenek képesek az iskolát és egyéb tanulási színtereket tudásépítő közösségekké alakítani, ahol felkészülhetnek a tudásalapú munka világára, amelyet a tudásproduktumok közös létrehozása, a szisztematikus tudásfejlesztés és -gazdagítás, valamint a szakértelem megosztása jellemez.²³

Az iskola és az egyetem akkor válhat tudásalapú munkára felkészítő színterré, ha tudásépítő szervezetként a tanulók, a hallgatók és a tanárok szakértői kutatócsoportokat alkotva, közös tevékenységeken keresztül, kollektív tudás létrehozásával tudnak részt venni problémamegoldásában és kutatásban. Ennek érdekében érdemes a tudományos kutatás/vizsgálódás kultúráját mintának tekinteni, szerkezetét, mechanizmusait és különböző módszertanait tanulmányozni.²⁴

A 21. századi digitális oktatási környezetben az alkotás szerepe azért értékelődik fel, mert ahogyan azt a PIC-RAT modell bemutatja, a digitális eszközök kreatív alkalmazása minden tanulási helyzetben (helyettesítő, megerősítő, átalakító) sajátos 21. századi tanulássá alakíthatja a tanulási folyamatot.²⁵ Minél inkább képes a digitális eszköz használata átalakítani a hagyományos tanulási környezetet, annál korszerűbb digitális pedagógiai gyakorlatot eredményez, melyben tudásalkotás történik. A tudásalkotás kreatív, termékeny közösségi tevékenységekben való részvételt igényel, amihez nem elegendő a közös tevékenységek pusztá átvétele, hanem olyan innovatív, felfedezés-központú megközelítés, ahol új elképzelések, új eszközök és új tevékenységek jöhetnek létre. A folyamat során az eredeti ismeretek jelentősen gazdagodhatnak vagy átalakulhatnak, a tevékenységek és eszközök által új ismeretek formálódását eredményezheti.²⁶

Vizsgáljuk meg egy példával!

A 8. osztályban a 20. századi történelem feldolgozása során a tanulók azt a feladatot kapják, hogy kutassanak 56-os túlélők után és készítsenek velük viedóinterjúkat. Külön követelmény, hogy egy másik település iskolájának 8. osztályos tanulóival együtt kell működniük és a begyűjtött információkat meg kell egymással osztaniuk. Végül, külön-külön osztályonként egy-egy dokumentumfilmet kell készíteniük, melyben a főszereplők az interjúalanyok, a riporterek és a technikai feladatok felelősei a 8. osztályos tanulók. Ahhoz, hogy a feladatot teljesíteni tudják, nemcsak az osztálytársakkal, hanem egy másik iskola tanulóival is együtt kell működniük a digitális platformokon. Az együttműködés kezdeményezése, kereteinek kidolgozása,

²³ Lakkala, M. – Lallimo, J. – Hakkarainen, K.: Teachers' pedagogical designs for technology-supported collective inquiry: A national case study. *Computers & Education*, Vol. 45, 2005/3, 337–356.

²⁴ Hakkarainen, K.P.J. – Palonen, T. – Paavola, S. – Lehtinen, E.: *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives: ElsevierScience*, 2004. [Link](#)

²⁵ Szőke-Milinte Enikő: Tanulási környezetek sajátosságai a 21. században, in Imre Anna – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Dialógusok határtalanul. A pedagógiai kultúraváltás kérdései*, Budapest, Szaktudás Kiadó Ház, 2020, 11–25. [Link](#)

²⁶ Hakkarainen–Palonen–Paavola–Lehtinen: *Communities of networked expertise*.

lebonyolítása sajátos tanulási kompetenciákat feltételez. Emellett stratégiát kell kialakítani a tanulóknak arra vonatkozóan, hogyan fogják felkutatni, majd meggyőzni az interjúalanyokat, hogy vállalják a videointerjút. Ki kell dolgozniuk, elő kell készíteniük az interjúk kérdéseit, az állandó kérdéseket, amelyek mentén összehasonlíthatják az 56-os eseményeket a túlélők szemszögéből. Az interjúk forgatása, utólagos szerkesztése, vágása és véglegesítése szintén sajátos képességeket és professzionális együttműködést feltételez. A megosztáson alapuló internetes kultúra bemutatathatóvá teszi a tanulók alkotásait, ami nemcsak az ismertség szempontjából, hanem a tanulásra motiválás szempontjából bír jelentőséggel.

4. táblázat. Az alkotómunka előnyei

Termék	Produktum	Facilitáció
Társadalom	Tanuló	Pedagógus
Új tudás létrejötte	Élményszerű tanulás	Értékelhető tudás
Gyakorlati haszon	Gyakorlati alkalmazás	Továbbfejleszthető gyakorlati alkalmazás
Társadalmi fejlődés	Tudáskonstruálás	Komplex készségfejlesztés
Humán tőke minőség	Alternatív számonkérés	Divergens gondolkodás fejlesztés
Innováció	Fejlődés	Inspiráció
GDP	Alkotás	LEO – tanulási eredmény

Az alkotó tanulás mind a tanuló, mind a pedagógus, mind a társadalom szempontjából nagyon sok nyereséggel jár (4. táblázat). A társadalom számára az alkotó tanulás hosszú távon új tudás létrejöttét, innovatív megoldásokat, a humán tőke minőségi fejlődését, GDP-ben mérhető hasznot eredményez. A pedagógus megfigyelhető, alternatív módon értékelhető tudást és tanulási eredményeket lesz képes tervezni és megvalósítani, módszertani kultúráját az inspiráló tanulási környezet megteremtése, a komplex készségfejlesztés, a divergens gondolkodás fejlesztése és a gyakorlati alkalmazhatóság szempontjai fogják meghatározni. Végül a tanuló alkotó tevékenységet végez, élményszerű tanulásban, tudáskonstruálásban, gyakorlati feladatok és problémák megoldásában vesz részt, melyek eredménye kézzelfoghatóan értékelhető számára, miközben folyamatosan fejlődik. Dron, J. és Anderson, T. (2014)²⁷ az autentikus környezet és életvitel jelentőségét hangsúlyozza a 21. századi tanulás szempontjából. Szerintük a tanulás akkor érdemi, jelentéssel teli, ha a tanuló számára értékes, motiváló, ami a legtöbb esetben úgy érhető el, ha a tanulás autentikus környezetben történik, és a tanuló a tanulást érdekesnek és hasznosnak észleli. Az előzőekben bemutatott példa azáltal, hogy valódi szereplők tanulásba való bevonását szorgalmazta, ennek az igénynek kívánt megfelelni.

²⁷ Dron, J. – Anderson, T.: *Teaching crowds: Social media and distance learning*, Athabasca, AU Press, 2014.

A tanulmány gondolatmenetét követve megállapítható, hogy a 21. századi tanulás éppúgy nem nélkülözheti az alkotást, mint a 20. század elején a reformpedagógiák vagy a kognitív fordulat idején a problémamegoldást központi tanulási tevékenységnek tekintő pedagógiák.²⁸ Az újdonság az, hogy a problémamegoldásban az új, ismeretlen információ felfedezéséhez képest a 21. századi digitális tanulási környezetben a tudás megalkotásáról, genéziséről kell beszélnünk, és nem készen preparált problémák iskolapéldáiról, bár a hagyományos szemléletű tankönyvekben és pedagógiákban még ez a szemléletmód érvényes. Amennyiben a jövő érdekében kíván a pedagógus munkálkodni, úgy a mindenkori tanulót a tudásalkotásra, tudáskonstruálásra kell rávezetnie, ebben a digitális oktatási környezet széleskörű és radikális megoldásokat kínál.

Felhasznált irodalom

- Anderson, L.W. – Krathwohl, D. R. – Bloom, B. S.: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, NY, Longman, 2001. [Link](#)
- Bruner, Jerome: *Az oktatás kultúrája*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1996.
- Clark, R.E.: Media will never influence learning, *Educational Technology Research and Development*, Vol. 42, 1994/2, 21–29. [Link](#)
- Dron, J. – Anderson, T.: *Teaching crowds: Social media and distance learning*, Athabasca, AU Press, 2014.
- Hakkarainen, K.P.J. – Palonen, T. – Paavola, S. – Lehtinen, E.: *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*: ElsevierScience, 2004. [Link](#)
- Harel, I. – S. Papert: *Software Design as a Learning Environment*, E&L Memo, 1990/7, 1–32. [Link](#)
- Hughes, J. – Thomas, R. – Scharber, C.: Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework, *Proceedings of SITE 2006: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2006, 1616–1620.
- ITEC project, [Link](#)
- Kimmons, R. – Graham, C. R. – West, R. E.: The PICRAT Model for Technology Integration in Teacher Preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 20, 2020/1, 176–198. [Link](#)
- Kozma, R. B.: Learning with media, *Review of Educational Research*, 1991/61, 179–211. [Link](#)
- Lakkala, M. – Lallimo, J. – Hakkarainen, K.: Teachers' pedagogical designs for technology-supported collective inquiry: A national case study, *Computers & Education*, Vol. 45, 2005/3, 337–356.
- Molnár Gyöngyvér: A problémamegoldó gondolkodás fejlődése: az intelligencia és a szocioökonómiai háttér befolyásoló hatása 3–11. évfolyamon, *Magyar Pedagógia*, CXII. évf., 2012/1, 41–58. [Link](#)
- Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.

²⁸ Bruner, Jerome: *Az oktatás kultúrája*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1996.; Piaget, Jean: *Az értelem pszichológiája*, Budapest, Kairosz Kiadó, 1997.; Molnár Gyöngyvér: A problémamegoldó gondolkodás fejlődése: az intelligencia és a szocioökonómiai háttér befolyásoló hatása 3–11. évfolyamon, *Magyar Pedagógia*, CXII. évf., 2012/1, 41–58. [Link](#)

- Nonaka, I. – Konno, N.: The concept of „Ba”: Building foundation for Knowledge Creation, *California Management Review*, Vol. 40, 1998/3, Spring. [Link](#)
- Oberauer, K. – Eichenberger, S.: Visual working memory declines when more features must be remembered for each object, *Memory & Cognition*, Vol. 41, 2013/8, 1212–1227. [Link](#)
- Pedaste, M. – Mäeots, M. – Leijen, Ä. – Sarapuu, T.: Improving students' inquiry skills through reflection and self-regulation scaffolds, *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, Vol. 9, 2012/1–2, 81–95.
- Pedaste, M. – Mäeots, M. – Siiman, L. a. – Jong, T. d. – van Riesen, S. a. N. – Kamp, E. T. – Manoli, C. C. – Zacharia, Z. C. – Tsourlidaki, E.: Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle, *Educational Research Review*, Vol. 14, 2015/1, 47–61.
- Piaget, Jean: *Az értelem pszichológiája*, Budapest, Kairosz Kiadó, 1997.
- Schweller, John: Visualisation and Instructional Design, *Australian Educational Review*, 1999, 1501–1510. [Link](#)
- Schweller, John – Jeroen, J. G. van Merriënboer – Paas Fred: Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later, *Educational Psychology Review*, 2019.
- Szőke-Milinte Enikő: Tanulási környezetek sajátosságai a 21. században, in Imre Anna – Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Dialógusok határtalanul. A pedagógiai kultúraváltás kérdései*. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház, 2020, 11–25. [Link](#)

A TEHETSÉGGONDOZÁS KRITIKUS PONTJAI GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK GONDOLATAI ALAPJÁN

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán több éve sikeresen zajlanak képzéseink Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szakon. Az oktatás folyamán igyekszünk mindazokra a pedagógiai tapasztalatokra, előzetes ismeretekre építeni, melyekkel hallgatóink érkeznek. A 2019/2020. tanév első félévében, az akkori képzés kezdetén kérdéssort állítottunk össze annak érdekében, hogy hallgatóink tehetséggondozással kapcsolatos prekoncepcióit felmérjük. A csoport tagjai a szakma több szegmenséből érkeztek: óvoda-pedagógusok, tanítók, felső tagozatos tanárok (anyanyelv, idegen nyelv, matematika, történelem), valamint fejlesztő pedagógusok voltak. A válaszok közül azokat mutatjuk be jelen írásban, melyek a szakma elé is tükröt tartva, társadalmi, ugyanakkor szakmapolitikai kérdésként is tekintenek a tehetséggondozás kritikus pontjaira.

A tehetségazonosítás gyakorlatának nehézségei

Az azonosítás módszerei

„Mára számos tehetségazonosításra szolgáló intelligencia- és kreativitásmérő eszköz, viselkedésjellemző elemzést szolgáló vizsgálat, a tehetséges gyermekek erősségeit feltérképező módszer, tantárgyi teljesítménymérés, különböző tanulmányi versenyek állnak rendelkezésre. A tehetségazonosító tesztek alkalmazása nem könnyű feladat, a vizsgálóeszközök közti eligazodás sokunk számára nehézséget jelent.” – hangzik egy vélemény. Hallgatóink közül néhányan korábban részt vettek a Nemzeti Tehetség Központ által indított képzéseken, melyeken megismerkedhettek e tehetségazonosító eszközökkel¹, azonban a szerzett ismeretek mellett is megbizonyosodtak arról, hogy a tesztek önmagukban nem elegendők.

Nagyon sokféle tehetségazonosító mérés létezik, de egyiket sem lehet csak önmagában szemlélni, vagy alapul venni egy tehetséges gyermek beazonosítására. Nem mindegy, hogy a képességeket mérünk különböző intelligenciatesztek, kreativitástesztek, vagy speciális képességtesztek segítségével, vagy teljesítményt mérünk kompetenciatesztek, tanulási eredmények vagy

¹ A válaszadók által alkalmazott módszerek közül mind megtalálható az alábbi forrásban: Dávid Mária – Dávid Imre: A tehetségígéreték keresése, azonosítása, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 95–153. [Link](#)

különböző produktumok, például projektek segítségével, vagy a motivációt, viselkedést mérjük. Szerintem nagyon fontos, hogy mindezeket egységben vizsgáljuk és ne csak egy-egy terület felmérése alapján állapítsuk meg, hogy tehetséges-e egy gyermek vagy sem.

A gyermekek megismerésének alapja az *aktív figyelem*. Vizsgálják, hogy milyen tevékenységet választ a tanuló szívesen, mivel lehet hatékonyan motiválni, vagy mi tölti el meglelégedéssel. Ez a megfigyelés nem korlátozódik a tanórai keretekre, kiterjed a szakkörökre, egyéb szervezett programokra és a szabadidős tevékenységekre is. „Minden kínálózó élethelyzetet igyekszem felhasználni a gyermek tökéletesebb megismerésére, mely lehet egy kiállítás, iskolai ünnepély, családi nap, csendes nap, hospitálás, szakköri bemutató stb.”

A gyermek teljesebb megértéséhez, az életkoron túl egyéni sajátosságuk megismerésére szükség van a tanár-diák együttes tevékenységére, a gyakori együttlétre, a szülőkkel való kapcsolattartásra és egyéb, a gyermekekkel foglalkozó szakemberek ismeretére, valamint a velük való szoros szakmai együttműködésre. Többen említették a tanulókkal történő beszélgetést, és az érdeklődéstérkép készítését, mely során fény derülhet személyes motivációira, erősségeinek, fókuszterületeinek feltárására. Ezek a beszélgetések azért is fontosak, mert a gyermekek tanulási szokásait, megismerési folyamataik módját átbeszélve, esetleges hatékonyabb módszerek felajánlására, kipróbálására is lehetőség nyílik. Részlet az egyik hallgatói véleményből:

Hiszem, hogy ha az egyéni erősségekre alapozunk, az egyéni utak választását támogatjuk, felelősséget rendelünk hozzá és fejlesztő módon értékeljük a gyermek adott folyamatban végzett tevékenységét, kialakulhat benne saját sikerei kimunkálásának igénye, erősödhet kompetencia élménye, ami a további próbálkozásokra, tevékenységek végzésére ösztönözheti. Ez a folyamat záloga lehet a tehetségek fejlődésének, de a hátrányok leküzdésére való támogatásnak is.

A megismeréshez szorosan kapcsolódik a szülői jellemzés, az otthoni szokások, sajátos tevékenységek feltérképezése. A pedagógusi és szülői megfigyelésen túl lehetőség van a gyermekkel foglalkozó szakemberekkel (edző, fejlesztő pedagógus, osztályfőnök, pszichológus stb.) konzultáció kezdeményezésére, mely többszempontú megközelítés segíti az objektíven látást, a téves diagnózisállítás elkerülését. Ezen a ponton említik többen, hogy szükségesnek érzik külső erőforrások, tehetségfejlesztésben jártas szakemberek bevonását. „Azt sem lehet biztosan kijelenteni, hogy mi, pedagógusok fel lennénk készítve a tehetség felismerésére, gondozására. Érdemes tehetségfejlesztő szakembereket, pszichológusokat is bevonni a tehetség felismerésébe, a tehetséggondozásba. Ennek gyakran anyagi akadályai vannak.”

Hallgatóink a fenti két módszer mellett az azonosításban nagy szerepet tulajdonítanak a *versenyeredményeknek*, *kompetenciaméréseknek*. Bár a pedagógiai gyakorlatban megoszlanak a vélemények a versenyeztetés feltétlen előnyeivel kapcsolatban, a legújabb kutatások a versengést és az együttműködést nem egymás ellentétének

tekintik.² Tauer és Harackiewicz (2004) kísérleti kutatására utalva Fülöp megjegyzi, hogy azokban a feladatokban érzik legjobban magukat a tanulók, amelyekben az együttműködést csoportközi versengéssel kombinálják.³ A tehetségesfejlesztésben gyakorló pedagógus hallgatóink szerint sem kérdés a versenyeztetés szükségessége. A tehetséges személynek sikerélményre, megmérettetésre van szüksége. Szinte minden képességterületen tehetséges gyermek belső igénye, hogy megmutathassa kiválóságát. A versenyek segítenek, hogy növeljék teljesítményüket, gyarapítsák tudásukat, megtanulják legyőzni az akadályokat, önmagukat. A verseny természetes velejárója a siker és a kudarc. Mindkettő megélése társas támogatást igényel. Mind a felkészítő pedagógus, mind a szülő komoly felelőssége, hogy ezeken az érzelmi hullámokon átsegítse a gyermeket. Az eredmények együttes feldolgozása segít a társas kompetenciák fejlődésében, a megküzdési stratégiák kialakításában, a helyes önértékelés kialakulásában. Ebben a kontextusban a kudarc elhordozása már nem demoralizáló, sokkal inkább további munkára sarkalló élménnyé válhat. Azonban vannak olyan gyermekek, akik nagyon jól teljesítenek az iskolai körülmények között, kreatívak, de versenyhelyzetekben blokkolnak, alulteljesítenek. Ezeket a gyermekeket más úton kell fejleszteni. A válaszadók egyikének szavaival: „A tehetséggondozás nem jelent minden esetben versenyzést, a küzdeni tudás eredményképpen a siker megszülethet egy jól tervezett, lebonyolított tanórán, vagy tehetséggondozó foglalkozáson is.”

Pedagógusaink egy része problémaként említi, hogy a versenyeztetés során nem tud teljesen objektív versenyfeltételeket teremteni, illetve nem minden esetben valósul meg ez a feltétel. További megfontolásra érdemes szakmai vélemény, mely korlátozná az egy tanuló által egy tanévben benevezhető versenyek számát. Ezzel elkerülhető lenne a túlzott stressz, valamint jutna figyelem a versenyek mellett az egyéb tanulmányi feladatok megoldására.

A tehetségfelismerés a fentiek alapján komoly szakmai felkészültséget igényel, mellyel a pedagógusok meglátásuk szerint nem rendelkeznek. Képzésünk során igyekszünk a tehetségazonosítási módszereket bemutatni és elősegíteni azok professzionális használatát. Elemezzük, hogy miként lehet ezeket az intézményi sajátosságokhoz igazítani. Bemutatjuk azt az intézményi hálót, melyekkel a tehetséggondozás kapcsán kapcsolatba kerülnek. Megjegyzendő, hogy a pedagógusok meglehetősen sok tehetségfejlesztő programot ismernek, némelyekkel már közvetlen szakmai kapcsolatban is állnak. Hallgatóink már a képzés elején jól látják, hogy a fókusz nem önmagán a tehetségazonosításon van, a diagnosztika csak az első lépés, a cél, a tehetséges gyermek fejlődésében valósul meg, mely hosszú folyamat eredménye. Ennek a folyamatnak része a tehetségprogramokban való részvétel, valamint e programok hatásvizsgálata.

² Fülöp Márta: *Verseny a társadalomban – verseny az iskolában*, [Link](#)

³ Uo.

A tehetségazonosítás gátjai

E korai szakasz ugyanakkor veszélyeket is tartogat. Ilyen veszély a rejtett tehetségek fel nem ismerése, melynek oka sokszor a gyermek szociális státusza, a közösségben elfoglalt helye, emocionális állapota, vagy az elvárttól eltérő viselkedése. A tehetségazonosítás gátjának tekinthető a *sztereotípiák* megléte, melyek egyrészt csodagyermeknek, másrészt sajátos személyiségjegyei miatt kezelhetetlennek címkézik a tehetséges gyermekeket. A vizsgálatokból az is kiderülhet, hogy egy jó tanuló, a tanórákon kiemelkedő teljesítményt nyújtó gyermek nem feltétlenül tehetséges, ami gyakran tévútra vezeti a tanárokat.

A beazonosítás további nehezítő tényezői közé sorolhatjuk, ha a gyermek nem találkozik képességének, tehetség típusának megfelelő minőségű, nehézségű feladatokkal. „Az alulterhelt gyermek számára lassú a haladás üteme, kevés az ismeret, vagy az egyszerű feladatokban nem talál megfelelő kihívást.”

A tehetséges gyermek fejlődése általában nem egyenletes és nem is szimmetrikus. Míg a gyermek kiemelkedően teljesít egyes képességterületeken, másokban lemaradást mutathat. Az egyenetlen képességszint a tehetségazonosítás gátjává válhat. A szinkronicitás hiánya megmutatkozhat az értelmi, érzelmi, és a mozgásfejlődés területén egyaránt.⁴ Fontos, hogy a tehetségterület megtalálása mellett figyelmet fordítsunk a lemaradások kezelésére is, hiszen az egyenetlen fejlődés elbizonytalaníthatja a tehetséges tanulót. Ugyanakkor sokszor éppen a lemaradások kompenzálása, a rosszul működő képesség, képességegyüttes fókuszba kerülése miatt homályosodik el a tehetségfejlesztés. Ezért a fejlesztés tervezése során a párhuzamos erősítést részesítik előnyben. Részlet az egyik hallgatói véleményből:

Gyakran a gyors szellemi fejlődés messze megelőzi az amúgy életkornak megfelelő szinten álló testi, érzelmi és szociális fejlődést. Ezekben a helyzetekben sok pedagógiai tapintatra, ötletességre van szükség, hisz nem képesek olyan testi, érzelmi, szociális reakciókra, melyeket intellektuális képességeik alapján elvárnánk.

Több hallgatónk említi a tanulók „elkoptatásának” veszélyét, melyet leginkább a burnout jelenséggel hozhatunk kapcsolatba. Az alsó tagozattól kezdődő sok, akár több tudományterületen, tantárgyból történő folyamatos szakkörre járás, versenyeztetés a gyermekek egy részénél akár kiegészít eredményezhet. Hallgatóink tapasztalata szerint a tanulók 6. osztálytól kezdődően, a növekvő terhek és délutáni elfoglaltságaik miatt nem szívesen vesznek részt többféle tantárgyi megmérettetésen. Ennek figyelembevételével, a versenyterhelések optimalizálásával éppen azt érhetjük el, hogy a fókusz az érdeklődési területre, az optimális tartományba essen, melynek következtében fokozódik az elmélyülés és a teljesítmény.

⁴ Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011.
[Link](#)

A differenciált fejlesztés nehézségei

A beazonosítás után a következő lépés, és egyben problémakör a specifikus tehetségek alapján történő *differenciálás*. A megfelelő módszer, eszköz megtalálása a fejlesztéshez talán a legkritikusabb pontja a tehetséggondozásnak. Az egyéni különbségek figyelembevétele, az azokhoz való alkalmazkodás a hétköznapi pedagógiai folyamat része, a tehetséggondozás terén azonban kiemelt jelentősége van. Többen jelzik, hogy a főiskolán elsajátított tudásuk és az intézményi pedagógiai gyakorlatuk az életkori sajátosságokhoz igazodó normatív koncepciót preferálja az egyéni sajátosságokat előtérbe helyező, segítő pedagógiai koncepciók helyett, amely a tehetséges tanulók fejlesztése szempontjából hátrányt jelent.⁵ Hallgatóink egyikének válasza alapján:

A differenciálásnál sok szempontot figyelembe kell venni, ezek közül a legfontosabbak, hogy az ismeretszerzéshez, feldolgozáshoz rendelkezik-e megfelelő tudással, a műveltségzéshez szükséges képességekkel, motivált-e az önálló munkavégzésre, jártas-e a szükséges munkaeszközök használatában, képes-e társaival együtt dolgozni, és milyen fejlettek a szociális képességei.

A leggyakrabban alkalmazott módszerek közé tartozik hallgatóink körében a frontalistól eltérő munkaforma-választás, a kooperatív technikák, az egyéni tehetségfejlesztő programok alkalmazása, vagy az alkalmazott módszerek szélesítése, pl. gyakori projektek, melyek lehetőséget teremtenek a tanórai és azon kívüli tevékenységek összekapcsolására. További lehetőségek a tanulói előadások, saját munkák bemutatása, a dúsítás, illetve a gyorsítás, valamint olyan feladatok adása, melyek több alternatívát kínálnak és magukban hordozzák a döntési szabadság lehetőségét. Tantárgytól függetlenül mindenki alkalmazza a csoportbontást. A módszerek bemutatásánál találkozhatunk egyrészt homogén csoportok kialakításával, melyben a tehetséges gyermek a gyorsabban haladókkal több, elmélyülést, kreativitást kívánó feladatot tud megoldani, illetve a heterogén csoportbontással, melyben a tehetséges gyermek mentorrá, segítővé válik csoportjában. A csoportok jól szervezhetők a kooperatív módszerekkel, melyek alapelvei az építő egymásra utaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel. A kooperatív tanulás ezen kívül a társas készségek fejlesztésében, az iskolai teljesítményhez való pozitív viszonyulásban, valamint az önismeretre is pozitív hatást gyakorol.⁶ Ezen módszerek következetes megvalósítása a mindennapokban a magas csoportlétszámok mellett nehézségre ütközik.

Ne még több rutinfeladatot kapjon, hanem érdeklődésének, gondolkodásának megfelelő szintű, kihívást jelentő problémával találkozasson. Törekedni kell arra, hogy a külön feladatokhoz olyan célokat fogalmazzunk meg, amelyek érdekessé teszik ezeket a tehetséges gyermekek számára, és amelyekről osztálytársaiknak beszámolhatnak. Komplex gondolkodásra adjon lehetőséget, történjen meg a fogalmak kialakítása, elmélyítése, ne csak ismeretmennyiség

⁵ Bővebben: Nagy József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*, Szeged, Mozaik Kiadó, 2007.

⁶ Turmezeyné Heller Erika: *A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*, Debrecen, Diktakt Kiadó, 2011. [Link](#)

legyen. Tudja a tanultakat felhasználni, alkalmazni, lássa meg az ismeretek összefüggéseit. Legyen egyértelmű, hogy nem csak foglalkoztatjuk őket, hanem tevékenységük hasznos, értelmes, mások számára is fontos.

A pedagógusok kiemelik, hogy a technikák megválasztásánál különös tekintettel kell lennünk a szociális készségek fejlesztésére, az ön- és társismeret, valamint az ön- és társértékelés és más, a tehetségfejlesztést segítő szociális kompetenciák fejlesztését segítő eszközökre, amire a hagyományos módszerek nem, vagy kismértékben alkalmasak. A fejlesztésnek gátat szabhat a diák szociális vagy anyagi háttere, az iskola lehetőségeinek korlátozottsága (pl. egy vidéki, hátrányos helyzetű település intézményében), holott a tehetséges gyermekeknek tanulmányaik alatt végig szükségük van külön programokra és szolgáltatásokra.

A tehetségfejlesztés kreatív és adaptív működtetésének nehézségei

Ha tovább tanulmányozzuk a tehetséggondozás kritikus pontjait, megállapítható, hogy a kiválasztás és differenciálás mellett a tehetségfejlesztés kreatív és adaptív működtetése is nehézségbe ütközhet. A szorgalmas, de kevésbé kreatív pedagógusok merev ragaszkodása a tematikához, a tartalomtól való eltérés hiánya sokszor éppen azt veszi el a gyermekektől, hogy az érdeklődésüknek, adottságaiknak megfelelő irányba térjen el a fejlesztésük. Ezek az egyéni léptetési utak kreatív újragondolással segíthetők mind a tartalmi tervezés, mind a gyakorlati megvalósítás terén. Részlet egy hallgatói válaszból:

A gyorsan változó és fejlődő gyermeki érdeklődés és képességstruktúra miatt többféle tevékenységet kell biztosítanunk számukra, közös munkánk során aktív figyelemmel kell lennünk mellettük, hogy kialakulhasson az a bizalmi légkör, melyben képességeiket felfedezik és vállalják azokat, ugyanakkor fel tudunk ajánlani számukra egy önálló fejlődési utat.

Nem elhanyagolható kérdés a különböző, tehetségterületeken kívüli tevékenységek biztosítása. A töltődésre lehetőséget adó sport, zenei, vagy más művészeti tevékenységek egyensúlyt teremtenek a tehetséges gyermek számára. Ezek tervezésére, időkeret biztosítására tudatosan kell törekedni a fejlesztés során, konszenzusra jutva a szaktanárokkal, szakemberekkel, a szülőkkel, és elsősorban a gyermekkel. Ez a kiegészítő tevékenységkör a válaszadók véleménye szerint a diákok jelentős részénél az egyéb tanulmányi terheik miatt elmarad.

A motiváció kérdése

A következő kritikus pont a *belső motiváció* kialakításának elsődlegessége. A belső hajtóerő mértéke alapvető fontosságú a tanulási folyamatban, a tehetségfejlesztésben pedig elengedhetetlen. A pedagógusok úgy vélik, hogy a jelenlegi oktatási rendszer működése, a túlzott mértékű tananyag, az elavult oktatási módszerek és eszközök nem minden esetben alkalmasak a tehetségek támogatására. Amennyiben a gyermekben nincs meg a belső hajtóerő, a szenvedély, az akarat, akkor önmaga nem tud

hozzájárulni tehetsége kibontakoztatásához. Ez a tehetségterület iránti szenvedély segíti a gyermeket a kudarcok elviselésében, valamint ösztönzi az egyre fokozottabb teljesítmény elérésére.⁷ Fontos kérdés még a tantárgyi integráció, a tantárgyközi megvalósítása.

Amíg tantárgyakat tanítunk egymástól függetlenül, gátolt a fejlesztés lehetősége, különösen akkor, ha a tehetség a mi szaktárgyunktól eltérő területen mutatkozik meg. Ebben az esetben is szoros együttműködésre van szükség a pedagógusok között.

Hallgatóink igyekeznek a saját tárgyukon belül egyéni utak, megoldásmódok keresésére, akár projekt, előadás, felolvasás, bemutatás, vagy egyéb, az adottságnak megfelelő lehetőségek megtalálására, a tanulási források sokszínűsítésére. Kérdés ugyanakkor, hogy a jelenlegi tananyagmennyiség és az általánosan elterjedt alkalmazott módszerek milyen mértékben támogatják a tehetségek kibontakoztatását? Tudjuk-e a tanulási folyamatot individualizálni?

A motiváció terén lényegi kérdés a pedagógus, valamint a szülő motiváltsága is. Hallgatóink tapasztalata alapján e két szereplő elkötelezettsége elengedhetetlenül fontos a tehetségfejlesztés terén. Jól tudjuk, hogy csak abban az esetben hatunk megfelelően tanítványainkra, ha tevékenységünk során magunk is átéljük a flow-élményt. Szakmai eredményességünk fokozása érdekében gyakran olyan feladatokat is el kell látnunk, amelyekre korábban nem véltük alkalmasnak magunkat. Érhetnek kudarcok, sikertelenségek minket, ám ezek megélése taníthat bennünket arra, hogyan segítsük át diákjainkat az esetleges nehéz periódusokon, melyek a fejlődés természetes velejárói.

A környezeti katalizátorok szerepe

Hallgatóink mindennapos tapasztalata, hogy az újabb tehetségmodellekben megjelenő környezeti katalizátor szerepe releváns felismerés. Az egyén és a környezete közötti interakció fontos faktor a tehetségfejlesztés tekintetében. Ugyanakkor a pedagógiai munka során gyakran látjuk, hogy a tehetséges gyermek nemhogy utat nem tör magának, de sokszor rejtegeti kimagasló képességét, érdeklődését. Egy hallgatói vélemény szerint „sok fiatal a körülményei áldozata”.

Kortársai előtt nem szeretne kitűnni, vagy családi helyzete miatt nincs lehetősége a fejlődésre. Vannak bizonyos jellemvonások, melyek elfedik a különleges képességeket. Ilyenek lehetnek az introvertált személyiség, az érzelmi élet zavara, az egyéni látásmód, magatartásproblémák, beilleszkedési nehézségek, hátrányos helyzet, kisebbségi csoporthoz való tartozás, az elvárások elleni lázadás stb. Ugyanakkor pedagógiai hátráltató tényezőként említik hallgatóink a divergens gondolkodás elnyomását, a konformizmusra törekvést, a normatív értékelést, a túl direkt pedagógiai hatásrendszert, valamint a „túlsegítő” vezetéset. Az érdeklődés, tanulás, tudás értéke

⁷ Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.; Gyarmathy Éva: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2006.

elsősorban az iskola és a pedagógusok közvetítő tevékenységének eredménye. Meg kell találni azokat a direkt és indirekt közvetítő módszereket minden korosztály, csoport számára, amelyek eredményeként a tehetséget nem kizáró tényezőnek, hanem egyéni és közérdeknek tekintjük.

Hallgatóink ismerik a tehetség elkallódásának jelenségét, amely a fejlesztésben nem részesülő, elhanyagolt tehetségkezdemény visszafejlődését jelenti. Válaszadóink közül többen idézik Szent-Györgyi Albert gondolatát: „Van egy téveszme, hogy a lángelmét nem lehet elnyomni, az utat tör magának. Csudát tör utat! Nincs könnyebb dolog, mint a lángelmét elnyomni, mert az nagyon érzékeny. Azt úgy lehet elnyomni és taposni, mintha ott sem lett volna.” A család, a szociális helyzet sokszor hátráltatják a tehetségeket, és hiába van meg az általános értelmesség, a kreativitás, a speciális mentális képességek, ha a többi elem hiányzik. A szociokulturális öröklődés, valamint a családi minta hiánya vezet a tehetségek elsovadásához. Gyakorló pedagógusaink véleménye szerint a tehetséggondozásban kritikus területnek tekinthető a családi háttér minősége:

Más a helyzet az olyan tehetség esetében, ahol mi tudjuk, hogy a gyermek kiemelkedő képességű, de a szülő nem veszi ezt figyelembe, esetleg a család szociokulturális háttere nem teszi lehetővé a tehetség kibontakoztatását. Ha ilyen tanulóval találkozunk, fokozott a felelősségünk. Egyrészt mentorként biztosítanunk kell őt arról, hogy mindig számíthat ránk, másrészt a tudás átadásának a felelőssége is a mi vállunkat nyomja. Ilyen esetben a szülők nem biztosítanak a gyermek számára délutáni plusz elfoglaltságot, szakköröket, főként, ha fizetni is kell érte.

A tanulási teljesítményt a szocioökonómiai státusz, a szociális, kulturális és gazdasági háttér egyaránt befolyásolja. Ma hazánkban sok olyan település van, ahol a gyermekek döntő többsége halmozottan hátrányos helyzetű, a család mindennapi megküzdései mellett nincs meg a kellő motiváció a tanulásra. Ezekben a családokban nem tudnak a gyermek érdekében áldozatot hozni, nincs meg a tanulásra ösztönző háttér, nem tudnak a képességek kibontakozásához optimális klímát teremteni. Az iskolába többnyire azonos társadalmi helyzetű gyermekek járnak, így a pedagógusok elsődleges feladata a felzárkóztatás, kevesebb idő és energia jut a tehetséggondozásra.

A családra jelentős szerep hárul az erős énkép és az önbizalom kialakításában, állandó visszacsatolást nyújtva a gyermeknek, ezzel fejlesztve szociális képességeit is. A tehetségfejlesztésben a család, az otthon klímája kiemelkedően fontos. A tehetség felismerésén túl jelentős szerepe van a szülőknek abban, hogy a gyermek pozitív fejlődésére figyeljenek, megerősítő légkört teremtsenek gyermekük számára. Egy hallgatói gondolat:

A család feladata az értékrend átadásán, a norma, a minta bemutatásán, a nevelésen túl számos, más és sokrétű kötelezettség teljesítése, ha részt akar vállalni a tehetségfejlesztésben. Ez a szándék dönti el véleményem szerint a család, a szülők viszonyulását és végeredményben a folyamatban betöltött szerepük hatékonyságát. Ahogy az iskolai, vagy kortársközösségben ezen a területen is

vannak nehézségek, ismeretlen utak, amiket be kell járni, készségek, amiket el kell sajátítani, látens, vagy manifest konfliktusok, amiket kezelni kell.

A családi mikrokörnyezet mint a értékrendszerben, az ismerethez való viszonyulásban, a feladatra történő fókuszálásban, a munkavégzésben. A szülői munka a tehetséggondozás terén összetett. Objektíven fel kell ismernie gyermeke képességeit, támogatnia kell a fejlesztést, fizikai és érzelmi támogatással kell gyermeke mellett állnia, mentorálnia kell gyermekét, sőt, sokszor az anyagi támogatás megteremtése céljából menedzselnie kell őt. Mindezen feladatokat akkor tudja maradéktalanul betölteni a szülő, ha aktívan részt vesz a gyermek életében, érdeklődik a gyermeke iránt, elfogadja sajátosságait és együttes tevékenységekben támogatja őt. A szülők iskolai végzettsége, személyisége, munkahelyi leterheltsége, a család működése, közeli és távolabbi kapcsolatrendszere és számos egyéb ok hatással van a gyermek iskolai teljesítményére, ezért különösen fontos a pedagógus számára gyermek mikrokörnyezetének alapos megismerése.⁸

A tehetségfejlesztés időigényes feladat. Hallgatóink mindennapi gyakorlatukban a lemaradást felzárkóztatással kompenzálják, melynek következményeként a tehetséges gyermekekre sokszor kevesebb figyelem jut. A pedagógus szakma az alulbérezés problémájával is küzd, sokan anyagi biztonságuk érdekében kénytelenek túlmunkákat vállalni. Gyakorló pedagógusaink panasza, hogy a kötelező 22–26 tanórán felül már nem tudnak több terhet vállalni. Részlet egy véleményből: „A tehetséggondozásra időt kell szánni. A kötelező 25 órás terhelésen túl nem tudok többet vállalni. Tudomásom szerint vannak olyan iskolák, ahol ezt a problémát a tehetségfejlesztésben részt vevő kolléga órakedvezményével oldják meg.”

Hallgatóink véleménye és tapasztalata szerint a család, a kortársak, illetve egy-egy *nagyszerű tanár* állhat a gényuszok mögött. Olyan pedagógus, aki *szakmailag felkészült*, képes a teljesítmény és a képesség elkülönítésére, rendelkezik a tehetségazonosítás eszközrendszerének felhasználói szintű ismeretével, valamint megfelelő idő- és energiakapacitással, szociálisan érzékeny és képes a gyermek személyiségét komplexen tekinteni. Megfelelően kreatív, a tematikán változtatni képes, a gyermekekkel és a szülőkkel együttműködésre törekvő személy. Az együttműködés alapja az őszinteség, valamint a kongruencia. A *hiteles pedagógusnak* tettei igazolják szavait.

Látjuk, hogy a tehetséggondozás a korábbiaktól eltérő, új típusú pedagógusszerepeket, kompetenciákat kíván meg. Az ideális pedagógus mára mentorrá vált, akinek vállát már nem csupán az ismeretátadás terhe nyomja. Hallgatóink válaszaikban kitérnek a pedagógus kívánatos személyiségjegyei közül a *segítő szándék* jelentőségére. „Ez egyrészt jelenti azt a kutatómunkát, mely keresi, felismeri, támogatja az egyedit, másrészt azt a bátorságot, mely nem ijed meg a szabálytalantól, az egyedi eljárási utaktól, az átlagtól eltérőtől. A kapcsolatrendszer kialakítása során törekednünk kell a nyugodt, érdeklődő, lelkesedő és lelkesítő atmoszféra megteremtésére.”

⁸ Bővebben: Dávid–Dávid: *A tehetségigérek keresése, azonosítása*, 105.

Sajátos személyiségjegyek mint gátló tényezők

A tehetséges diák szocio-emocionális sajátosságai a fejlesztés útjában állhatnak. Viselkedésük nem konform, nem fogadják el a tekintélyalapú irányítást, ami hazánkban még mindig jellemzője a pedagógiai módszertannak. Gyakran provokatívak, vállalják másként gondolkodásukat, nagy igazságérzetük miatt gyakrabban kerülnek társaikkal vagy tanáraikkal konfliktusba. A viselkedéskultúra javítása az ő esetükben is ugyanúgy része kell, hogy legyen a személyiségfejlesztésnek mint a helyes önismeret, vagy a motiváció kérdése. Kritikus szakasz a kamaszkor, amikor az iskolai hatásoknak ellenállva, a családi háttértámogatás esetleges hiányában a korábban tehetségesnek ígérkező diákok teljesítménye jelentősen visszaeshet. Idézet egy hallgatói válaszból:

Én is tanítottam igen tehetséges diákokat, aki a kamaszkorba belépve visszaestek. Az iskola nem tudta folytatni a fejlesztésüket a gyermekek ellenállása, és a család nemtörődomsége vagy hiánya miatt. Különösen a hátrányos helyzetű régiókban gyakori ez a jelenség. A diákok nem látnak pozitív otthoni mintát. Az iskola egy idő után inkább nyüggé válik, és ígéretes sport, vagy zenei tehetségek kallódnak el.

Ebben a kontextusban jelentős kérdés, hogy a tehetséges gyermek hogyan viszonyul saját tehetségéhez. Sok hallgatói válaszban megfogalmazódik, hogy az osztálylégkör javításával igyekeznek egyrészt a tehetség számára az önelfogadást segíteni, másrészt a többi gyermek számára is törekednek megteremteni azt az elfogadó környezetet, hogy a tehetségesebb tanuló gyors és helyes válaszai ne szegjék kedvét a gondolkodásnak és a problémamegoldásnak. Az osztálylégkör javítása érdekében lehetőség van annak ösztönzésére, hogy a tanulók az egyes tárgyakból korrepetálják egymást, így válhat a tehetséges gyermek talentuma közkinccsé.

Tehetségfejlesztés mint keresztyén kötelezettség

Egyetemünk arculatából adódóan hallgatóink jelentős része gyakorló keresztyén. Fontosnak tartjuk, hogy ebből az aspektusból is megismerjük nézeteiket. Arra a kérdésre, hogy keresztyén pedagógusként hogyan viszonyulnak a tehetségfejlesztéshez, a válaszokban első helyen a *felelősség* kérdése jelentik meg. „A tehetség adomány, amelyet kegyelemből, cél érdekében kaptunk és amelyet gyarapítani kötelesek vagyunk.” A Máté evangéliuma 25,14–30. részében olvashatjuk a téntumok példázatát. A történetben a gazda elutazik és három szolgájára bízta vagyonát. Az első két szolga megduplázza a rá bízott téntumot, míg a harmadik elássa és a gazda visszaérkezésekor ugyanakkora összeget ad neki vissza. Ezt a példázatot az elmélettel összhangban magyarázva, egyik hallgatóink kifejti, hogy a tehetség az adottságok, a motiváció, a kreativitás, valamint a külső tényezők és katalizátorok együttes megjelenése által bontakozik ki, és számos esetben Czeizel által sors-faktornak nevezett tényezőegyüttes hatására erősítést nyer, ellenkező esetben visszafejlődhet. Itt jelentik meg a keresztyén pedagógus felelőssége, aki sáfára a rá bízott tehetségnek. Felelős

a kibontakoztatásért és erkölcsi kötelessége az isteni adomány kiteljesítésére törekvés. Nem lehet közömbös a tehetségkezdeménnyel szemben, mint ahogy általában embertársaival szemben sem.

Korábbi fejezetben szóltunk a versenyeztetéssel kapcsolatos nézetekről. Jelen kontextusban két alapfogalom körvonalazódik ki a gondolatsorokból. Első a *kiszámíthatóság*, mely azt jelenti hallgatóink számára, hogy a tanulót biztosítani kell arról, hogy értéke nem a versenyeredménytől függ. Ehhez keresztyén pedagógusaink közül többen az *ima* lehetőségét választják. A verseny előtt *hálát* adnak a tehetségért, a felkészülés lehetőségéért és segítséget kérnek, hogy a tanulók tudásukat a lehető legsikeresebben kamatoztassák. Ehhez szorosan kapcsolódik a hála, mely független kell, hogy legyen az eredménytől. Hálát a keresztyén pedagógusaink akkor is megfogalmaznak tanítványaikért és tanítványaik előtt, ha egy versenyen nem szerepeltek sikeresen. Az Istenbe vetett bizalom mértéke számukra nem a sikerek számától és mértékétől függ. Másik körvonalazódó fogalom a *helyes önértékelés*. Értékem nem sikereimtől, eredményeimtől függ, hanem Krisztus értem hozott áldozatától. Kapott talentumaimat hálából kamatoztatom Isten dicsőségére, embertársaim javára. Hallgatónk szavai által:

Isten számára mindannyian fontosak vagyunk. Mindenki kapott valamiféle talentumot, amit kamatoztathat, sőt egyenesen kötelessége is kamatoztatni élete során. Számomra nagyon fontos, hogy tudatosítsam a tehetséges gyermekekben, hogy tehetségüket ne kizárólag öncélúan használják. A tehetség felelősség, amit az egyéni boldogulás mellett a közösség céljainak elérése érdekében kellene állítani. Talán ez az elvárás ütközik leginkább a mai társadalmi szokásokkal, „elvárásokkal” és gyakran a szülők törekvéseivel is.

Összegezve az elmondottakat láthatjuk, hogy a képzés kezdetén a hallgatók már rendelkeznek némi gyakorlattal a tehetségazonosítás terén, ismernek egyes tehetségazonosításra használható teszteket, használják azokat. Pontosan látják az azonosítás folyamatjellegét és komplexitását. Tapasztalataik alapján ismerik a tehetséges gyermek jellemző tulajdonságait, nevelésük buktatóit. Nagy eredménye a pedagógiai tudományos fórumoknak, hogy egyes fogalmak, mint pl. a diszszinkronia, vagy az alulteljesítés a pedagógiai szakszókincs részévé váltak.

A gyakorló pedagógusok tudják mely fejlesztő programok állnak rendelkezésre, de a módszertani repertoárjuk szélesítése szükséges. A tanulási technikák, mint a kooperatív módszerek gyakorlati alkalmazása és az önismeret fejlesztése tekintetében mindenképpen jó lenne kiegészíteni a pedagógiai alapképzéseken tanult korábbi ismereteket. További igényként merült fel a tanácsadói szerepkör tisztázása, a lehetőségek és feladatok megismerése, melyekkel kapcsolatban mára számos hazai és idegen nyelvű szakirodalom áll a hallgatóink rendelkezésére.

A szakmai életút során hosszabb-rövidebb ideig kísérhetjük tanítványainkat saját útjukon. Közben néha megadatik, hogy találkozhatunk egy-egy kiváló tehetségsű gyermekkel, akinek vezetése, képességeinek kamatoztatása komoly szakmai

kihívás, fejlődésének látványa, kibontakozása ugyanakkor ámulatba ejtő csoda. Teljesítünk, küzdünk, versenyzünk, és sokszor ámulunk. Azt kívánjuk már végzett és leendő hallgatóinknak, hogy tudják a nálunk szerzett ismereteiket oly módon kamatoztatni, hogy minél több tehetség kerüljön napvilágra általuk. Akkor mi is jól sáfárcodtunk. A gondolatsor lezárásaként egy hosszabb hallgatói véleményt szeretnénk megosztani az olvasóval:

Diákjaink tehetsége is adomány számunkra, a kibontakoztatását saját pedagógiai életutunk feladatának kell tekintenünk. A küzdeni tudásban számomra a türelem, a kitartás, az adott saját képességen, állapoton való túljutás, önmagam meghaladása lényeges és nem a másik emberé. Ha ezt helyesen értelmezem és formálom magamban, akkor már nem a másik legyőzése a fontos, hanem önmagamé, és azt magammal nem a társadalommal kell elrendeznem. Ha tudom, hogy mindent megtettem egy folyamatban, ami tőlem tellett, következetesen energiákat mozgósítottam egy dologért, nyugodt lehet a lelkiismeretem és ez lehet számomra siker. A vállalt felelőségek és utak teljesítése. Számomra így értelmezett a küzdeni tudás fontossága és a cél elérése. És még valami hitben járó emberként. Hogy az úton magam mellett építsek, és ne romboljak, ha lehet. Hogy úgy tehessek hozzá magamhoz bármilyen téren, hogy közben másnak ne ártsak. Ezt a példát mutatom a körülöttem élőknek és ezt tanítom a gyermekeknek is. És hiszem, hogy ezek a célok lehetnek jók arra, hogy felszabadítsanak a pozitív cselekvésekre. Ez a győzelem és út egysége és nem ellentmondása számomra.

Felhasznált irodalom

Dávid Mária – Dávid Imre: A tehetségígéretek keresése, azonosítása, in Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019, 95–153.

[Link](#)

Fülöp Márta: *Verseny a társadalomban – verseny az iskolában*, [Link](#)

Gyarmathy Éva: *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2006.

Harmatiné Olajos Tímea: *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011.

[Link](#)

Nagy József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*, Szeged, Mozaik Kiadó, 2007.

Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.

Turmezeyné Heller Erika: *A tehetséggondozás lehetőségei a kooperatív tanulásban*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011. [Link](#)

Kutatások kivonatai

BÉNYEI ERZSÉBET

TEHETSÉGGONDOZÁS AZ ÓVODÁBAN – LEHETŐSÉGEK ÉS KORLÁTOK

A tehetséggondozás kérdése nem újkeletű hazánkban, hiszen az elmúlt évszázad során számos jó példa áll előttünk a sikeres nevelésre, oktatásra vonatkozóan – akár Nobel-díjasainkra; sportolóinkra, művészeinkre gondolunk. Azonban a megváltozott, folyamatosan változó társadalmi, gazdasági környezet mind a gyermekeket, mind a pedagógusokat napi szinten új kihívások elé állítja. Ezek a kihívások didaktikai és módszertani kérdéseket, problémákat egyaránt magukban hordoznak.

Pályám során szinte minden pedagógus kollégámtól hallottam már, hogy „megváltozott a világ, megváltoztak a gyermekek”. Nem szabad elfelejteni, hogy ennek a változásnak mi is részesei, sőt, úgy vélem, formálói lehetünk, illetve vagyunk – attól függően, hogy miképp alakítjuk pedagógiai munkásságunkat. Kutatásom során célom az óvodai nevelés területére szűkítve a tehetséggondozás lehetőségeinek, továbbá korlátainak feltárása a gyakorlati szempontok elsődleges figyelembevételével. Fontosnak tartom elsősorban a különböző jó gyakorlatok, gyakorlati ötletek mellett azokat a mindennapi praktikus ötleteket bemutatni, melyek bárki számára könnyen beépíthetőek az óvodapedagógusi nevelőmunkába.

Úgy vélem, ezen ötletek beépítése a napi rutinba akkor válhat teljessé, ha már a tehetségígéretek felismerésétől kezdve részei tevékenységünknek, mindehhez pedig szükség van egyfajta hitre is. Munkám során az óvodai tehetséggondozás gyakorlati ötletein túl kitérek a tehetségfelismerés útjára, a tehetség elméleti kérdéseire, továbbá áttekintem Erikson *bizalom* fogalmát, a magunkba és másokba, különösen a gyermekekbe vetett hitünk kulcsfontosságú szerepét is. Úgy vélem, ez a komplex szemléletmód nem csupán a tehetségígéretek azonosításában, hanem a nevelőmunka tervezésében, szervezésében is segítséget nyújthat.

CSEKE-MAROSI ESZTER

A TEHETSÉGSEGÍTÉS LEHETŐSÉGEI AZ ÓVODAI HAGYOMÁNYÁTADÁSBAN

Kutatásom során az óvodai néphagyományátadásban megvalósítható tehetségtámogatás pedagógiai lehetőségeit tárom fel. Néphagyományunk sokszínűsége, kimeríthetetlen gazdagsága szinte egyedülállóan sokoldalú lehetőséget rejt az óvodában megmutakozó tehetségsírák felismerésére és kibontakozásának támogatására.

Egy olyan komplex, élményalapú hagyománypedagógiai módszer kerül bemutatásra, amelyben a foglalkozások minden tevékenysége (népi játék – tánc – mese – ének – népzene – vizuális tevékenység stb.) egy adott jeles nap, ünnepi időszak köré szerveződik, így a gyermekek változatosan, több oldalról megközelítve ismerkedhetnek eleink hagyományaival, kulturális anyanyelvünkkel. A módszer fontos célja az identitás megalapozása, a néphagyományból merített témák minél színesebb, változatosabb feldolgozásán keresztül, ami lehetőséget ad a gyermekekben rejlő tehetségkezdemények egész korai megmutakozására. Mivel a különböző tevékenységformákkal egy foglalkozáson belül találkoznak a gyermekek, fejlesztő erejük egymást támogatva, erősítve fejt ki hatását, mégpedig indirekt módon, az átélt élményeken keresztül. A tevékenységek készség- és képességfejlesztő hatása mellett fontos hangsúlyt kap az egyes témákban megjelenő emberi értékek személyiségfejlesztő hatása is. Egyházi óvodákban a népi vallásosság életkornak megfelelően kiválasztott mozzanatai lehetőséget adnak az óvodások hitre nevelésének támogatásához. Ennek a korosztálynak a hithez való kapcsolódása elsősorban történeteken keresztül valósul meg, melyet jól kiegészíthetnek bizonyos folklór és drámapedagógiai elemek. A néphagyomány teljességének megtapasztalása segíthet megteremteni a hazánkhoz, hagyományainkhoz, keresztény kultúránkhoz való kötődés alapjait.

Ezek a gyökerek fontos részét jelenthetik a gyermeki személyiség formálódásának, az identitás alakulásának, amelyre építve az egyéni legjobb képességek is hatékonyabban bontakozhatnak ki. Családok körében végzett kérdőíves kutatás is alátámasztotta, hogy a kisgyermekkorban, érzelmetli közegben megismert hagyományoknak akár egész életre szóló, identitást meghatározó hatása lehet. Mindez alátámasztja, hogy a képesség-kibontakoztatás hosszú távon is ebből a gyökerezésből merít, így a tehetséggondozás csírájában is lényeges üzenetként szolgál.

A bemutatott hagyományátadási szemlélet célja, hogy minél több kisgyermek tapasztaljon meg néphagyományunkhoz kötődő, valódi, átélhető élményeket, melyeken keresztül sokoldalúan fejlődhetnek készségeik, képességeik, bővíthetnek ismereteik, erősödhet identitásuk, a néphagyományban rejlő népi vallásos mozzanatok pedig megalapozhatják hitüket, keresztény értékrendjüket.

OZSVÁTH GÁBOR DÁNIEL

IDENTITÁS ÉS NÉPI ÖRÖKSÉG

*Megismerni, megismertetni a múltat;
szebbé, harmonikusabbá tenni a jelent,
felkészülten, hittel vállalni a jövőt.*

Kutatásom során egy számos előzménnyel bíró, újra és újra időszerű témával foglalkozom. Ismételten vizsgálom a TANÍTÓ helyét és szerepét az egyének, közösségek kisgyermekkorai identitásának formálásában, kiemelt figyelemmel az egyén-család-közösség-iskola-egyház keretrendszeren belül lezajló folyamatokra.

A *Tehetség – Hit – Identitás* konferencia hívó fogalmainak második és harmadik pillérére támaszkodva a mindennapi ember nézőpontjából kívánok közelíteni témámhoz, ugyanis csakis a közösségek elválaszthatatlan tagjaként értelmezhető a pedagógus, a tanító. Elengedhetetlen, hogy megismerje a helyi társadalom nonverbális jelrendszerét, megértse és eligazodást nyerjen benne. Mindehhez csupán alapul szolgál a szociális érzékenység, az empátia, a szociológiai, pszichológiai felkészültség, hogy megértsük egy-egy közösség rendkívül komplex, mindig egyedi és egyben változó, népi hagyományrendszerét, tárgyi, szellemi és társadalmi kultúráját. Ehhez vagy bele kell születni egy hagyományos közösségbe, vagy hosszú folyamat révén befogadást nyerni. Mindennek előfeltétele, hogy tisztában legyünk önmagunkkal, saját szűkebb közösségünk múltjával, jelenével, közösség- és jellemformáló pillanataival, miáltal el tudjuk fogadni önmagunkat, hisz másokat is csak így tudunk megérteni, tisztelni, és magunk megértést nyerni. Nem elég a nyelvet beszélni, hanem elengedhetetlen a kulturális anyanyelv megismerése; ez csakis hosszú, mindennapi kapcsolathálóban szerezhető meg. Erre is fel kell készíteni a fiatal, pályára lépő pedagógusokat. A hagyományos népelet megismertetésére hivatott *Hon- és népismeret* tantárgykör csupán azt az iránytűt tudja megadni, amely felvértezi a hallgatót, hogy valós életkörülmények közepette lépésről-lépésre megértse annak rendkívüli összetettségét.

Végezetül fel kívánom hívni a figyelmet, hogy a valóságban gyakran találkozhatunk a tudományterületnek egyik-másik iskola tantervébe való, maradványelvű beemelésével; gyakorlatilag nem ritka, hogy egyes pedagógusok úgy kaptak jogosítványt e szaktantárgyak oktatására, hogy valójában egy-két félévnyi kurzust vagy annyit sem hallgattak, teljesítettek. Zárásként a lehetséges megoldásokat veszem számba.

Ahhoz, hogy tudjuk, merre tartunk, mit akarunk, tudnunk kell, hogy kik vagyunk, és honnan jövünk.

CSEKE-MAROSI ESZTER

AZ ÓVODAI NÉPMŰVÉSZETI NEVELÉS SZEMÉLYISÉGFORMÁLÓ HATÁSA

A megmutatkozó tehetségek kibontakoztatásának későbbi lehetőségei

Jelen kutatásom segítségével az óvodai néphagyományátadás fontos alapozó szerepét mutatom be a népművészeti nevelésben megvalósuló tehetséggondozás szempontjából.

A bemutatott hagyománypedagógiai szemlélet fontos célkitűzése a néphagyomány komplex, sokoldalú átadása az óvodás gyermekeknek, a népi játékok és mondókák mellett a néptánc, a népzene, a népmese és a tárgyi népművészet motívumkincse is megjelenik a foglalkozásokon. Ez a sokszínűség ad lehetőséget arra, hogy minden gyermek a saját egyéniségének megfelelően tudjon kapcsolódni a néphagyományból merített témákhoz, és egyéni erősségeit tudja kibontakoztatni a tevékenységekben. Ez ad lehetőséget arra is, hogy a már óvodás korban is megjelenő tehetségsírákat, tehetségkezdeményeket fel lehessen ismerni, támogatni és a megfelelő irányba terelve továbblendíteni. A népművészet különböző területein tehetségesnek bizonyuló gyermekek az óvoda után alapszintű művészeti nevelésben részesülhetnek művészeti iskolák népzenei, illetve néptánc tagozatain, vagy néptáncegyüttesek gyermekcsoportjaiban. Vannak olyan alapfokú művészeti intézmények is Magyarországon, melyek a kizárólag népművészeti neveléssel foglalkoznak, innen középfokú népművészeti iskolákba léphetnek tovább a tehetséges gyermekek. Végül a legkiemelkedőbb tehetségeknek, akik hivatásként választják a népművészetet, egyetemi szintű képzésben van lehetőségük továbbtanulni.

Ezeknek a tehetséggondozási lehetőségeknek teremti meg az alapját a néphagyományon alapuló kisgyermekkorai nevelés. Az óvodai népművészeti nevelés fontos célja, hogy ezeket az alapokat a gyermekek élményeken keresztül szerezhessék meg.

A néphagyományból merített témákban megjelennek olyan emberi értékek, melyek eleink számára is fontosak voltak, és a mai világban is kiemelkedően aktuálisak, a bemutatott hagyománypedagógiai szemléletben ezek is fókuszba kerülnek. Ez a megközelítés azokra a gyermekekre is fontos személyiségformáló hatást gyakorolhat, akiknek később nem a népművészetben bontakozik ki a tehetségük. Számukra a kisgyermekkorban élményeken keresztül megismert néphagyomány fontos identitásalapozó és személyiségformáló lehetőséget nyújt, ami a későbbi életükben kapaszkodóként szolgálhat az élet számos területén.

DERGEZ-RIPPL DÓRA

LÉTMAGYARÁZÓ MŰVÉSZET – A „FESTŐI MAGATARTÁS” GERZSONI ESZMÉNYÉRŐL

Gerzson Pál (1931–2008) a magyar festészet kiemelkedő alakja. Lírikus absztraháló művész, akinek alkotói módszere a posztimpreszionista Cézanne és az expresszionista hatásokat újszerű módon kiaknázó Egry József művészetéből táplálkozott. Minde mellett határozottan kialakította saját szín- és formavilágát, ám egyedisége nemcsak a „saját” geometriai formák megteremtésében és színes árnyékábrázolások kidolgozásában áll, hanem komplex művészet- és életszemléletében is megmutatkozik. Szilárd művészi és etikai értékrendje művészetpedagógiai munkáját is felejtethetlenné tette. Gerzson szerint harmónia és rend művészi törvényei nem oldódhatnak fel az egyéni alkotómunka szubjektív szempontrendszerében. Ez nemcsak művészi megfontolás tárgya, hanem Gerzson erkölcsi magatartásának megnyilatkozása is egyben. Kutatásom nyomán művészetelméleti fogalmak alapján, valamint tanítványok, barátok visszaemlékezéseinek segítségével bemutatom a művészi tevékenység jellemformáló lehetőségeinek Gerzson Pál által képviselt gyakorlatát, amely alkotóművészi és művésztanári munkájában éppoly hangsúlyosan jelen volt, mint általános életbeli gesztusaiban. A művészi alkotómunka gyakorlata így életfeladattá szélesedett, elmélete pedig létmagyarázó szerepet kapott. E kettősség Gerzson művészetében egyensúlyban, harmóniában és rendben körvonalazódott, festői tevékenysége így „magatartássá” fejlődött. Ennek explicit példájával Gerzson Pál ritka és komplex művészetszemléletet képvisel a kortárs művészetben. Ezzel a szemlélettel az önmagunkban való hit mellé helyezte szakmai hitvallását, és elsősorban alázatot és szakmai tisztességet követelt saját magától és növendékeitől egyaránt. Festői magatartásának megismerése láthatóvá teszi azt az életbölcseletet, amellyel a hagyományörzés hangsúlyozása mellett a személyiségfejlődés harmonikus útját is kijelölte művésznövendékei számára. E művészi életszemlélet főbb gondolati elemeit ismertetem, szem előtt tartva Gerzson mester metafizikai megfontolását: „Mi csak médiumok vagyunk, egy nagyobb erő megnyilvánulásai néha a képeink, úgy sejtem.”

TAKÁCSNÉ SZABÓ MELINDA

A JÁTÉK ÉS A KOOPERÁCIÓ SZEREPE AZ ÓVODAI TEHETSÉGGONDOZÁSBAN ÉS A TANULÁSI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉBEN

A tehetséggondozás során is a gyermek teljes személyiségére kívánunk hatni. Az óvodai nevelésben célirányos tehetséggondozás nem történik, nem emelünk ki egyetlen képességet, mint a fejlődés iránymutatóját. A gyermekek képességei már megmutatkoznak ugyan, de előre nem belátható, hogy melyik adottság lehet majd ígéretes. Minden gyermekben fel kell fedeznünk az értékeket, melyekre érdemes építeni. Figyelembe kell vennünk a gyermekek érdeklődését és erre építve újabb tanulási utakat kell biztosítani. A felfedezés, megismerés egyik útja lehet a játékos tevékenységekbe épített tapasztalatszerzés. A gyermek alaptevékenysége a játék, így adott a lehetőség a képességek azonosítására és fejlesztésére is a játéktevékenységen keresztül. A kooperatív tevékenységek szintén alkalmasak erre a célra, mindemellett kiválóan fejlesztik a társas-érzelmi készségeket is. Érdemes ezeket a tevékenységeket rendszeresen alkalmazni oly módon, hogy minden gyermek számára a tanulás örömét tudja nyújtani.

DURÓ ZSUZSA

KÉPESSÉG- ÉS TEHETSÉGFEJLESZTÉS FEKETE-FEHÉRBEN

Az óvodai és iskolai sakkoktatás pedagógiai és pszichológiai hatásai

Mint a sakkoktatás képességfejlesztő hatásainak kutatóját, engem is nagy örömmel töltenek el a hírek, hogy választható tantárgyként a sakk bekerülhet a hazai oktatásba és iskolai keretek között is tanítható lesz. Az iskolai sakkoktatás népszerűsége annak is köszönhető, hogy a szakemberek felismerték a benne rejlő képességfejlesztő lehetőségeket. Jelentősen javul a diákok rendszerfelismerő képessége, valamint a többirányú gondolkodás és a logikus gondolkodás iránti érzékenysége. A sakkozó gyermekek szocializációs képességei is fejlettebbek másokénál.

Éveken át végeztem kutatásokat, melyek tárgyául a legkisebbek: óvodás és kisiskolás sakkozó gyermekek képességeinek fejlődését választottam. Hipotézisem szerint a sakkozással rendszeresen foglalkozó gyermekek képességeinek fejlődésére kedvező hatást gyakorol a szellemi sport űzése, és ez a pozitív hatás transzfer, vagyis több tanulási területen megmutatkozik.

Kutatásom eredményei alapján elmondható, hogy a kreativitás, a feladat iránti elkötelezettség (motiváció) valamint az intellektuális képességek fejlődésére kedvező hatással van már a heti 1-2 alkalommal játszott sakk is. A vizsgált sakkozó és sakkkal nem foglalkozó gyermekcsoportok teljesítménymutatóinak és magatartásjegyeinek összehasonlításából vontam le következtetéseimet a sakk óvodai és iskolai tanításának hasznosságára vonatkozólag, miszerint a sakk oktatása a gyermekek személyiségfejlődésére pozitív hatással van. A sakkjáték tanulása és gyakorlása kedvező hatást fejt ki a gyermek egész intellektuális fejlődésére is. A sakk becsületességre, a következmények vállalására, önuralomra, helyzetértékelésre, gyors megítélésre és döntésre, felelősségérzetre, a versenytárs tiszteletére, kitartásra, önbizalomra, a kudarcok elviselésére, lényeglátásra, fegyelmezett viselkedésre, a szabályok, normák és törvények tiszteletben tartására stb. nevel.

A fentiek alapján rendkívül fontosnak tartom, hogy a sakkoktatás már az óvodában és az általános iskola első éveitől kezdve képezze részét az ismeretátadásnak. Ezért az óvo- és tanítóképzésben is helyet kell adni ezen kezdeményezésnek.

GRÓZ ANDREA

A TEHETSÉGVÉDELEM 19. SZÁZADI ÚTTÖRŐJE

Mindig nagy szellemi kaland és érdekes historiográfiai kihívás letűnt korok pedagógiai koncepcióit megismerni. Amikor a tehetséggondozás múltjába tekintünk vissza, fontos üzeneteket ragadhatunk meg azzal, ha a korábbi századok, a nagy elődök nevelési elképzeléseit megismerjük, melyek fontos elméleti-gyakorlati letéteményesként jelenkori kihívásainkhoz fontos, meghatározó adalékot, kiindulópontot jelenthetnek.

Szitnyai Elek (1854–1923) főgimnáziumi tanár, filozófus. A budapesti egyetemen szerezte meg magyar-latin-filozófia szakos tanári oklevelét. A Magyar Philosophiai Társaság titkára, s a társaság közleményeinek szerkesztője is öt esztendőn keresztül. Számos logikai és lélektani tárgyú tankönyv, illetve pedagógiai folyóiratcikk szerzője. Írásai jelentek meg az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közleményében, a gimnáziumok, valamint az Akadémia értesítőiben.¹

A tehetség értelmezése kapcsán kiemelkedik munkái közül *A szellemi tehetségek eredete* című könyve². A tanulás, az önfejlesztés folyamatának fontossága a tehetség kialakulása szempontjából elsődleges pedagógiai tényezőként jelenik meg koncepciójában. Munkájában ugyanakkor figyelmet szentel a tehetséggondozás és az iskolai nevelés együttes feladatai értelmezésének is.

Szitnyai Elek, a tudós tanár szakmai munkásságában előremutató pedagógiai elveket egyértelműsít tehetségvédelemmel kapcsolatos gondolatainak kifejtése során, amelynek feltérképezése nyomán méltó szellemi örökséggel gazdagodhatunk a tehetséggondozás kérdéskörének teljessé tételéhez.

¹ Csáky Károly: *Híres selmebányai tanárok*, Dunaszerdahely, Lilum Aurum, 2003.; Sitnyai Elek: *Hajlam és tehetség*, in uő: *Lélektan és logika*, Budapest, Franklin Társulat, 1899, 74–77.; *Új magyar életrajzi lexikon*, 6. kötet. Budapest, Helikon, 465–466.

² Sitnyai Elek: *A szellemi tehetségek eredete*, A Magyar Filozófiai Társaság felolvasó ülése, 1904 december 18. Írta és felolvasta: dr. Palágyi Menyhért. Filoz. Társ. Közl. XIII–XIV. 1–34.

GRÓZ ANDREA

EGY SAJÁTOS TEHETSÉGFELISMERÉSI KONCEPCIÓ A 20. SZÁZAD ELEJÉRŐL

A tehetségek gondozása, fejlesztése nemzeti ügyünk. Mindehhez a pedagógiai alapot a talentumok felismerése jelenti. Ebben az összefüggésben igazi szellemi kalandozást jelent korábbi korszakok tehetség-felismerési rendszereinek megismerése, hiszen amellet, hogy historiográfiai szempontból képet kaphatunk a tehetség értelmezéséről, egyszersmind a jelen tehetség-pedagógiai értelmezési keretből a jövőbeli szakmai megoldások és lehetőségek is sokoldalúbban artikulálódnak.

Érdekes és előremutató a jelzett kérdéskörben Révész Géának, a neves pszichológus, pszichiáter, zenetudós, egyetemi tanár koncepciójának a megismerése, melyhez méltó kiindulási alapot jelenthet *A korai tehetség felismerése* című munka. A mű a Franklin Társulat gondozásában 1918-ban jelent meg.

Munkájában Révész Géza „a tehetségre irányuló hajlamok” vonatkozására, felismerésre hívja fel a figyelmet, amely megállapításhoz szükséges hozzárendelnünk azt a pedagógiai intenciót, miszerint legfőbb törekvésünk a tehetségre utaló jegyek felismerése, s a személyiség komplex fejlesztése. Elsődleges forrásrészletek segítségével nyomon követhetjük Révész abbéli meggyőződését, miszerint a produktivitás a tehetség legfontosabb komponense, olyan összetevője, mely nélkül nem is beszélhetünk talentumról. (E tulajdonság megléte csupán a zenei tehetség-ígéreteknél egyértelműsíthető; így gyermekkorban ebben az összefüggésben a tehetségcsírák megléte értelmezhető.)

Nézete számos tehetség-pedagógiai kérdésnek kiindulópontja, ezért mindenképpen meghatározó lehet Révész Géza koncepciójának szisztematikus körüljárása, mely kutatói törekvésnek nem titkolt szándéka olyan előremutató gondolatok, üzenetek megfogalmazása, melyek méltán szolgálhatnak elméleti-gyakorlati alapként, de felvázolhatnak megoldási lehetőségeket is, komplex tehetség-pedagógiai kérdések megválaszolásához.

GÁL REBEKA

ZENEI KÉSZSÉGEK ÉS TEHETSÉGEK ÓVODÁSKORBAN

A gyermekek zene iránti fogékonysága igen korán megmutatkozik, széles körben meg tapasztalható hatásmechanizmusa a személyiség képességeinek gazdagításában. A zenei készségek családi halmozódása egyaránt kifejezi az öröklés szerepét, egyúttal a környezeti meghatározók fontosságát is a gyermekek zenei tehetségének kibontakoztatásában. Leendő óvodapedagógusként célom a gyermekek zene iránti fogékonyságára építve tudatosan is fejleszteni készségeiket, hogy ezáltal a zene transzferhatása is minél gazdagabban bontakozhasson ki az érzelmi készségek fejlesztésén túl kognitív vonatkozásban is.

Zeneóvodába járó gyermekek szüleit és pedagógusait szólítottam meg, vizsgálatomban pedig kiemelten tekintek a gyermekek bevonódásának, érzelmi reakcióinak megragadására, kreatív készségeikre a zene által, továbbá kognitív funkciók köréből többek között az emlékezeti készségekre. Mindezek meghatározójaként bemutatom az óvodások zenei foglalkozásainak módszertani sajátosságait, célom megvizsgálni, hogyan tudjuk pedagógusként tudatosan gazdagítani mindezt a gyermeki képességek minél hatékonyabb fejlesztése, kibontakoztatása reményében. A következő kérdésekre keresem a választ:

- A zeneiskola mennyire támogatja az óvodás korú gyermekek zeneiskolába járását?
- Milyen motivációja van a szülőnek arra, hogy gyermekét beadja egy zeneiskolába, írás és olvasástudás nélkül?
- Milyen motivációjuk van a gyermekeknek arra, hogy már ennyire fiatalon írás- és olvasástudás nélkül elmenjenek zeneiskolába? (Ha van egyáltalán)
- Ha az óvodáskorú gyermek még nincs, vagy nem lehet beíratva zeneiskolába, mert a szülők nem gondolják elég érettnek rá gyermeküket, illetve a zeneiskolának van életkori kikötése, akkor van bármilyen lehetőség, hogy előkészítőre vagy bármilyen zenei foglalkozásra járhasson a gyermek?
- Ha a gyermek járhat előkészítő foglalkozásra, akkor milyen gyakorisággal zajlanak ezek az alkalmak?
- Az óvodáskorú gyermekek zeneórája mennyiben különbözik, ha különbözik egy iskolásétól?
- Az óvodáskorú gyermekek elméleti órája mennyiben különbözik, ha különbözik az iskolásokétól?

Témavezető: Tamás Margit, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Hittanoktató- és Kántorképző Intézet

TÖMÖSVÁRI GÁBORNÉ STOCKER NOÉMI

TEHETSÉGGONDOZÁS KISGYERMEKKORBAN – KOMPLEX ALKOTÓMŰHELY

**Tehetségkoordinátori szemmel
a Szigetszentmiklósi Napraforgó Óvodában**

A pedagógusok egyéniségükkel, tudásukkal támogatják, mentorálják, motiválják a gyermekeket. Nagyon lényeges, hogy olyan óvodapedagógusok vegyék körül a kicsiket, akik szaktudásuk, módszertani ismereteik által meglátják készségeit és komplex fejlesztéssel kísérik őt, amíg iskolába nem lép.

Óvodás korban biztosan kirajzolódik a matematikai, zenei, vizuális, motoros, mozgásos tehetség. Tapasztalataim nyomán arra keresem a választ, hogy hogyan tudjuk mindezeket gondozni, milyen is egy jó tehetségműhely.

Olyan pedagógus vezet, aki abban a műhelyben maga is tehetséges, illetve tisztában van azzal, hogy folyamatosan képezze magát, szaktudásában modern módszereket alkalmaz, magas szinten áll. Komplexen támogatja a gyermekek személyiségét, hagyja kutatni, felfedezni őket, mögöttük áll jó támogatóként. Sokoldalúan, komplexen fejleszt, miközben szabad légkört biztosít a gyermekek számára készségeik kipróbálásához.

A pedagógus felismerve a gyermekek erősségeit, épít azokra, egyúttal erre építve a kevésbé erős, esetleg gyengébb oldalt is támogatja. A tudás gyarapítása mellett a lelki töltődésre, pihenésre is lehetőséget biztosít.

A kisgyermekkorai tehetséggondozás teljességéhez hozzátartozik a szülőkkel való közvetlen kapcsolat is, együtt tudnak leghatékonyabb segítséget nyújtani a gyermek legjobb képességeinek kibontakoztatásához.

Intézményemben, a Szigetszentmiklósi Napraforgó Óvodában elkötelezetten szervezzük tehetséggondozó tevékenységeinket, módszereinkről és eredményeinkről szeretnék beszámolni.

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

AZ ALKOTÁS MINT PEDAGÓGIAI ALAPELV A 21. SZÁZADBAN

Az emberi alkotóképesség megértése G. Allport és J. P. Guilford óta, foglalkoztatja a pszichológiát és a pedagógiát. A 20. század technológiai és tudományos felfedezései sokszorosan bizonyították az emberi kreativitás társadalmi fejlődésben betöltött jelentőségét: a tudomány és a technika összes vívmánya, az emberi életminőséget meghatározó művészeti alkotások összessége az emberi kreativitás eredménye. A 21. század gazdasági, társadalmi, egészségügyi és szociális kihívásai ráirányítják a pedagógia figyelmét az emberi kreativitásban rejlő lehetőségekre, a kreativitás szociális fontosságára. A fenntarthatóságra nevelés, a teremtett környezet, egymás és önmagunk iránti felelősségvállalás egyre nagyobb kreativitást igényel az emberektől. A kreativitás tehát humánértéket képvisel, ezért kialakítása és fejlesztése az intézményes nevelés kitüntetett feladata.

A kreativitás fogalmának meghatározásakor, áttekintve a legkorszerűbb tanulás- és fejlődéstudományokat megállapíthatjuk, hogy egy kivételesen összetett, számos folyamatból és képességből szerveződő, örökletes alapokkal rendelkező mentális struktúra, személyiségbeli kvalitás.

Kutatásaim nyomán áttekintem, hogyan értelmezhető az alkotóképesség (kreativitás) a 21. századi pedagógia kitüntetett alapelveként, az alapelv jellegének tanulás-szervezésre gyakorolt következményeit, továbbá fejlődésének és fejleszthetőségének lehetőségeit a digitális oktatási környezetben.

SOMOGYI ÉVA

ÓVODÁS TEHETSÉGIGÉRETEK GONDOZÁSA A „VILÁGOT LÁTOK” CÍMŰ KOMPLEX GAZDAGÍTÓ PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSÁVAL

Az előadás a kora gyermekkori vizuális irányú tehetséggondozás tagintézményi gyakorlatát mutatja be. Ismerteti az éves komplex gazdagító program tehetségkonceptióját, felépítését, tartalmi elemeit, módszereit. Betekintést nyújt a tehetséggondozó műhely munkájába. Bemutatja, melyek azok a gazdagító, fejlesztő, lazító típusú programelemek, tevékenységek, amelyek az 5-6 éves tehetségigérek személyiségfejlődését és vizuális adottságainak kibontakozását segítik elő.

A „Világot látok” gazdagító program a téri-vizuális területen tehetségjegyeket mutató gyermekek differenciált személyiségfejlesztését támogatja többletlehetőségek és tartalmak nyújtásával. Kiemelt gazdagítási területe a vizuális kultúra alkotói-befogadói összetevőinek fejlesztése, amely egyéb intelligencia területek – hangsúlyosan a természeti intelligencia integrálásával válik teljessé.

A program során a gyermekek egy-egy természeti terület különleges téri-vizuális világát fedezik fel és jelenítik meg alkotásaikban: a madarak, az óceán, a csillagok és a bogarak világát. A projektek folyamatában érdekes vizuális megfigyeléseket, játékos kísérleteket végeznek, változatos, újszerű rajzolási-, festési-, tárgyalakotási technikákkal ismerkednek meg. A gyermeki alkotótevékenységet az „Igazgyöngyös rajzmódszertan” vizuális nevelési gyakorlata támogatja.

A program hatékonyságát igazolják a szülők és külső partnereink pozitív visszajelzései, valamint gyermekek kreatív alkotásai, amelyek több alkalommal szerepeltek már sikerrel rajzpályázatokon és kiállításokon.

PAPP KATA

A TEHETSÉG KIBONTAKOZÁSA AZ ANAMNÉZIS TÜKRÉBEN

Kutatásom elsődleges célja, hogy megerősítse az anamnézis fontosságát a bölcsődei nevelés folyamatában, hiszen ez az a dokumentum, amelynek alapján a gyermekek fejlődéstörténetéről értékes információkat tudhatunk meg. További célja megismerni az anamnézis használatának pozitív hatásait különböző célcsoportokban, így a gyermekek korai fejlesztésének ügyében, valamint a kiemelkedően ügyes, „tehetségcsírákkal” rendelkező gyermekekhez kapcsolódóan is.

A témához kapcsolódó alapfogalmak tisztázását követően összegzem az anamnézis dokumentum felépítését és célját, illetve annak használatát a gyakorlatban. Bemutatom a tehetséges személyiség fejlődésében megragadható korai, anamnesztikus sajátosságokat, amelyek a képességek kibontakoztatását is célzottabban segítenek megvalósítani. Mindezen túl kutatásom segítségével három különböző anamnézist hasonlítok össze: egy „sablon anamnézist”, egy fejlődéslélektani anamnézist, valamint a LongiKid©-et.

Kérdőíves vizsgálatom által a gyermekek szüleit szólítottam meg három kérdéscsoport mentén: a szülők demográfiai-társadalomstatistikai adatai, a bölcsődei anamnézishez kapcsolódó kérdések, valamint további nyitott, kifejtős kérdések. A kutatás során kapott eredményeket diagramokkal ábrázoltuk és ezeket számszerűsítettük, összevetettük és részletesen elemeztük. A nyitott, kifejtős kérdésekre kapott válaszok esetében a tartalomelemzés eszközt használtuk.

Eredményeinket összefoglalva az alábbi megállapításokat tesszük: a szülők többsége ismeri az anamnézist, mely ismeret kapcsán eltérés mutatkozik a kitöltők életkorának, iskolai végzettségének tekintetében; a válaszadók szerint az általunk „sablon anamnézisnek” nevezett anamnézis kellően részletes, ahol többségüknek a kitöltése során nem okozott nehézséget bizalmas adatok megosztása, még a jövedelmük közlése sem. Jelenlegi kutatásomon túl további céloom megismerni a bölcsődei munka során külföldön használt anamnéziseket, s azok elemzése, összehasonlítása a hazai gyakorlattal és tapasztalataimat a tehetséggondozás folyamatában is hasznosítani.

Témavezető: Veréb Lilla, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézet

SZIMA ZSUZSA – VALENTNÉ ALBERT ÉVA

POZITÍV HATÁSOK ÉLETÜNKBEN A SÉRÜLT GYERMEK ÉRKEZÉSE UTÁN?

Családi történetek a sérült gyermekről, a hitről és az elfogadásról az egyéni és a közösségi lét tükrében³

Leendő konduktorként mindig foglalkoztatott a kérdés, hogy mit adhatnék hozzá Pető András professzor módszeréhez. Pető András egy új módszert dolgozott ki, melynek alapgondolata az volt, hogy a központi idegrendszer a károsodás ellenére is rendelkezik új kapcsolatok kiépítésének lehetőségével, melyek tanulási-tanítási folyamat során mozgósíthatók. (Földesi, 2018)

Nagyon megfogott az egyik alapelve, miszerint a konduktív nevelés az egész személyiségre irányul, mivel „a gyermek egy egységes egész” írja Kállay Zsófia *A konduktív nevelés alapvetése* című tanulmányában (Kállay, 2019, 153). A testi fejlődések mellett szerepet játszik a lelki fejlődés is. Én az utóbbi témában kezdtem el kutatni. Bármilyen sérülés is történik egy családon belül, a körülötte élőkre hatással van. A sokak által kutatott megküzdések, elfogadási lépcsők mellett, én szeretnék mutatni egy olyan utat, ahol pozitív változások is tetten érhetők egy sérült gyermek elfogadásával kapcsolatban. Mindennek közvetlen szerepe lehet abban is, hogy a sérült személy további képességterületei kibontakozhassanak, egyúttal a sérültség hangsúlya helyett olyan lelki egyensúlyt, belső békét találhasson, amelyre építve a fejlődése is teljesebbé válhat. Kutatásom célja kiemelni a hit fontosságát az elfogadás folyamatában, a segítőkészség, az empátia alakulásában egy családon belül, ahol az egyik családtag sérült. Leírni a családtagok személyiségének kibontakozását és a változások tetten érését, melyek kapcsolatban állnak a hitvallással, bizonyosságtételekkel. Fontosnak találok kiemelni az Istenben vetett hitet. Jézus, Máté evangéliuma, 22-edik részében így szól a nagy parancsolatról a törvény szerint: Szeresd az Urat, a te Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből és teljes elmédből. Ez az első nagy parancsolat. Jövőbeli hivatásom során olyan értékeket szeretnék átadni a hit segítségével, ami társadalmi értéket is képvisel és kiegészíti a konduktív pedagógia rendszerét.

Dr. Kálmán Zsófia: Bánatkő című könyvének második fejezetében azt írja a családnak a valláshoz való viszonyulásáról, hogy: „Sok vallásos család számára erős kapaszkodót biztosít, egyrészt a hit, másrészt az a kapcsolatrendszer, amely a közös vallást gyakorlók között kialakul.” (Kálmán, 1995, 32)

³ A kutatás az Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjával a Kulturális és Innovációs Minisztérium, valamint a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatásával készült.

Módszerként a kikérdezés mellett döntöttem, mely írott formában valósul meg, egyénileg, előre egyeztetett időpontban. A fő kérdéseim vázát Dan P. McAdams: élettörténeti interjújának kérdéseiből adaptáltam (The life Story Interview II., 2007), melyet saját kérdéseimmel egészítettem ki.

Kutatásomban várhatóan olyan élettörténeti események, élmények bontakoznak ki, melyek választ adnak arra, hogy milyen pozitív változások érhetőek tetten a sérült gyermek családtagjainak személyiségváltozásában, valamint az érintett képességeinek kibontakoztatásában. Részkutatásomban az elemzés során az egyén és a közösségi létformákat kutatom a vizsgált családban.

Jelenleg a kutatásom az írott interjú kérdések kiosztása előtt áll, konkrét adatokat nem tudok közölni, csupán a módszert fogom bemutatni, de a tanulmányhoz már saját eredményeket is hozzáteszek.

VERÉB LILLA

HISZÜNK-E A TEHETSÉGEKBEN? A KÖRNYEZET SEGÍTŐ SZEREPE A TEHETSÉG KIBONTAKOZTATÁSÁBAN

A tehetségsegítés és tehetséggondozás mindig aktuális témája a hazai és a nemzetközi oktatáspolitikának és pedagógiának, hiszen folyamatosan új tehetség-ígérettek kerülnek a pedagógus szakma képviselőinek látókörébe. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről úgy fogalmaz, hogy a „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”. Minden gyermeknek kivétel nélkül, viszont a kiemelten tehetséges fiataloknak különösen szükségük van arra, hogy a környezetük támogatása mellett tudják végezni (a sokszor többlet) feladataikat. A tehetséggondozásban részt vevő pedagógusok, tanárok és oktatók a köz- és felsőoktatás színterein segítik a tanulók és hallgatók csoportjait a szakmai professzionizmusukkal, olykor kutatómódszertani tudásukkal, tehát állandó szakmai segítségnyújtást jelentenek a tehetségek számára formális közegben, hiszen ezen résztvevők köthetők valamely nevelési-oktatási intézményhez. Mindemellett nagyon fontos azokról a szereplőkről is beszélni, akik az intézményes nevelésen túl, informális úton segíthetik a tehetségek kibontakoztatását. Ennek értelmében előadásunkban részletezni kívánjuk azokat a szereplőket, akik egyéb módokon tudják segítőtleg kísérsni a tehetségeket. A család, a kortársak, a társadalom mind-mind kiemelten fontos szerepet töltenek és tölthetnek be a tehetségek életútjában, mely jelzi a tehetségsegítés folyamatának komplexitását. Előadásunkban elsődleges célja bemutatni, hogy milyen segítő szerepe van és lehet az említett kis- és nagycsoportoknak, közösségeknek a tehetséges gyermekek és tanulók mindennapjaiban.

VERÉB LILLA – VARGA-CSIKÁSZ CSENGE

A PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS A PEDAGÓGUSOK KOMPETENCIÁI – A TEHETSÉGSEGÍTÉS TÜKRÉBEN

A kompetencia fogalmának meghatározása mentén a következő további fogalmak jelennek meg előttünk: illetékesség, hatáskör, jogosultság, szakértelem, hozzáértés és alkalmasság. Ha ezt a fogalmat az egyénre vonatkoztatjuk, akkor annak minősége és minősítése a kompetens szóban kap értelmet: az egyén valamiben illetékes, feljogosított, jogosult, szakmailag hozzáértő és alkalmas. A kompetencia összetevői, elemei közé soroljuk az ismereteket, a tudást, a készségeket-jártasságokat, a személyes értékeket, az attitűdöt, a személyiséget és a motiváltságot is. (Falus, 2003) Különösen lényeges mindezek tudatosítása és fejlesztése a pedagógusok tehetséggondozásban betöltött szerepe kapcsán, amely egyaránt megmutatkozik ismeretek magas szintű átadásában, valamint komplex személyiségfejlesztés tekintetében.

A pedagógusok kompetenciáit az életpálya-modellt is leíró útmutató taglalja (Okta-tási Hivatal, 2013), míg a pedagógusképzők kompetenciáit először Falus és Estefánné (2015) határozta meg. A pedagóguskompetenciákat jelenleg kilenc és a pedagógus-képzők kompetenciáit aktuálisan nyolc elem írja le.

A pedagógusok és a pedagógusképzők kompetenciái között akár olyan közös kompetenciaelemeket is felfedezhetünk, melyek egymásra épülnek és/vagy egymást árnyalják. Ilyen például a pedagógusok kompetenciái közé tartozó szakmai és szak-tárgyi tudás, és a pedagógusképzők kompetenciái közé tartozó professzionális szak-mai tanítási gyakorlat modellezése. Ezek a kompetenciák egyértelműen és szorosan kapcsolódnak egymáshoz. Mindkét említett egység kompetenciái nagy eltéréseket mutatnak, ha azokat az egyén szintjén (pedagógusok és a pedagógusok formális képzésében résztvevő személyek) értelmezzük, hiszen egy összetett folyamat ré-szeként fejlődnek. Az egyes kompetenciákat egyik esetben sem tudjuk egymástól függetlenül és elszigetelten értelmezni, hiszen ezek a gyakorlatban sem így jelennek meg a pedagógusok személyiségében és pedagógiai tevékenységükben. A kompeten-ciák megjelenéséről elmondható és megállapítható, hogy azok integráltan, átszőve és egymást kiegészítve mutatkoznak meg a valóságban.

A pedagógusképzők kompetenciáinak leírására azért volt szükség, mert azok a pedagógusképző szakma egységét erősíthetik, valamint hozzájárulhatnak a peda-gógusképzők szakmai fejlődéséhez, minőségbiztosításához. Mindez a pedagógusok kompetenciáinak meghatározásánál is igaz, hiszen cél- és keretrendszer is biztosítanak a pedagógusok számára, és lehetőséget adnak az önreflexió gyakorlására is.

Korthagen és Wubbels (1996) a reflexiót öt lépésből álló spirális folyamatként értelmezik. Ezen elemekhez (a cselekvés; visszatekintés a cselekvésre; a lényeges mozzanatok tudatosítása; alternatív cselekvésmódok kialakítása; kipróbálás) különböző kérdéssorok is kapcsolódnak (például: Mit akartam? – Mit gondoltam? – Hogyan éreztem? – Mit csináltam?), céljuk a reflexió segítése. Amennyiben rálépünk az elvárt kompetenciák mentén az önismereti utunkra a szakmaiságunk tekintetében is, az feltehetően egy tudatosabb pedagóguslét felé vezeti a pedagógusszakma képviselőit. Bízunk abban, hogy mindezzel nemcsak hivatásuk útján fejlődhetnek, hanem a gyermekekben rejlő képességek kibontakoztatásában is hatékonyabbá válhatnak.

HOLLÓ DÓRA

EGYÜTT VAGY KÜLÖN? TEHETSÉGES GYERMEKEK AZ OKTATÁSI RENDSZERBEN

Bármilyen, amivel nem foglalkozunk, óhatatlanul az enyészete lesz – amint azt Csíkszentmihályi Mihály entrópia-elmélete tüpontosan kimutatja. A tehetség sem kivétel, nem fejlődik automatikusan, magától jó irányba; a jó fejlődéshez tápanyagra van szüksége. Axióma ma már, hogy a tehetséges gyermek számára „ösztönző közeg” avagy kreatív klíma szükséges az optimális fejlődéshez. Számos tanulmány szól arról, hogy a tanító, nevelő, szülő mit tehet a tehetséges gyermek lelki egészségéért, tehetségének fejlődéséért. De vajon az iskolai gyermekközösség mikor kreatív klíma?

Megfelelően szolgálja-e a például a tehetség kibontakozását, ha a kiemelkedően tehetséges gyermek átlagos gyermekek között tanul? Ha igen, akkor minden életkorban megfelelő ez? Ha nem, akkor van-e olyan életkor, amikor még bármilyen okból szükséges? Vagy az a megfelelő közeg, ha szelekciót alkalmazunk, és a hasonló képességű gyermekeket neveljük együtt? És ha igen, akkor mi legyen a szelekció elvi alapja és mi legyen a válogatás módszere? Esetleg az inklúzió a megoldás? Vagy a tehetséges gyermek inklúziója csak elméletben létezhetik és a hétköznapi valóságában illúzió?

A fenti kérdésekre fogalmaz meg az előadás egy lehetséges választ tudományos elméletek összeillesztése és tovább gondolása segítségével. Az elméletek között Ujma Przemislav Péter 2022-ben megjelent genetikaalapú IQ elmélete, Leta Stetter Hollingworth 20. század eleji intellektuális tolerancia zóna (communication range) elmélete, a Dunning-Kruger hatás, Csíkszentmihályi Mihály flow elmélete és Carol Dweck rögzült versus fejlődési szemlélet (fixed mindset / growth mindset) elmélete is helyet kap az előadásban, ahogyan Gordon Győri János esettanulmánya a Fazekas Mihály Gimnázium első speciális matematika osztályának utóéletéről és tapasztalatairól, és az is, hogy mi a mai tehetségpontos iskolák mindennapi terepi valósága.

Témavezető: Fehér Ágota, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézet

HOLLÓ DÓRA

SEIN ÉS SOLLEN

AZ ALSÓ TAGOZATOS TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

Arra a kérdésre keresem a választ, hogy a tehetséggondozásról alkotott pszichológiai és pedagógiai elméletet, valamint jogszabályi előírásokat mennyiben ismeri és valósítja meg a tehetséggondozás napi iskolai (oktatási, nevelési, pszichológusi, fejlesztőpedagógusi) gyakorlata a budapesti egyházi, illetve állami iskolákban.

Kutatásom során:

- feltérképezem a legfrissebb pszichológiai és pedagógiai ajánlásokat a tehetséges gyermekeknek javasolt programokat a tehetséggel kapcsolatos magyar és nemzetközi szakirodalom alapján, valamint a jogszabályi környezetet a hatályos magyar jogszabályok alapján;
- a fentiek alapján összeállított kérdéssor segítségével feldolgozom 2-2 római katolikus / református / evangélikus / izraelita valamint 8, a választott egyházi iskolákkal azonos budapesti kerületekben működő állami fenntartású általános iskola pedagógiai programjának tartalmát az alsó tagozatos tanulók számára elérhető tehetséggondozással kapcsolatos oktatásra /nevelésre vonatkozóan;
- részben kötött interjúkérdésekkel történő interjúztatás módszerével iskolánként összevetem a pedagógiai programok előírásait és lehetőségeit azzal, hogy az adott iskolában dolgozó pedagógusok mennyiben iktatják be napi tevékenységükbe a tehetséggondozásra vonatkozó pedagógiai programbeli elemeket.

A téma jelentőségét az adja, hogy a tehetséges gyermekek aránya a teljes gyermekpopulációban akár 25-30%-ot is kitehet, tehetségük megfelelő becsatornázása és pozitív irányba terelése emiatt alapvető társadalmi érdek. Úgy vélem, az elmélet nem jelenik meg maradéktalanul a napi gyakorlatban.

További vizsgálódásom tárgya, hogy van-e különbség az egyházi és az állami iskolák között abban, hogy melyik biztosít diákjai számára jobb háttérrel a tehetségekhez szükséges különleges bánásmód tekintetében, és amennyiben van ilyen különbség, úgy ennek mik az okai.

Végezetül pedig a talált jó gyakorlatok alapján ajánlásokat fogalmazok meg arra vonatkozóan, hogy milyen elemeket lehet problémamentesen bevezetni az alsó tagozatos tehetséggondozásban.

Témavezető: Fehér Ágota, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézet

A kötet szerzői

Ackermanné Kelő Kamilla

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
kelo.kamilla@kre.hu

Bényei Erzsébet

Szigetszentmiklósi Pitypang Óvoda – Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és
Jogtudományi Kar hallgatója
benyei.erszsebet@gmail.com

Cseke-Marosi Eszter

Napra-forgó Hagyománypedagógia Műhely
csekemeszter@gmail.com

Dr. Cseri Kinga

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és
Társadalomtudományi Kar
cseri.kinga@sze.hu

Dr. Dergez-Rippl Dóra

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
ripdor@gmail.com

Dr. Duró Zsuzsa

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
duroszuzsa@gmail.com

Gál Rebeka

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar hallgató
mgalrebeka08@gmail.com

Dr. Gróz Andrea

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és
Társadalomtudományi Kar
groz.andrea@sze.hu

Dr. Holló Dóra

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar hallgató
dorahollo@gmail.com

Kovács Alexandra Mária

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar hallgatója
kovacs.alexandra98@gmail.com

Dr. Ozsváth Gábor Dániel

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
ozsvath.gabor.daniel@kre.hu

Papp Kata

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar hallgatója
kata.papp.hu@gmail.com

Somogyi Éva
Szolnok Városi Óvodák Manóvár Tagintézménye
evasom70@gmail.com

Szima Zsuzsa
Semmelweis Egyetem Pető András Kar
szima.zsuzsa@stud.semmelweis.hu

Dr. Szőke-Milinte Enikő
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar
szoke.milinte.eniko@uni-eszterhazy.hu

Takácsné Szabó Melinda
Újpalotai Összevont Óvoda, Micimackó Tagóvoda
szabomelinda0507@gmail.com

Tömösvári Gáborné Stocker Noémi
Szigetszentmiklósi Napraforgó Óvoda
noemi@tomosvari.hu

Valentné Dr. Albert Éva
Semmelweis Egyetem Pető András Kar
valentne.albert.eva@semmelweis.hu

Varga-Csikász Csenge
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem NTDI
varga.csikasz.csenge@gmail.com

Veréb Lilla
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
vereb.lilla@kre.hu

