



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2019. 7. évfolyam, 2–3. szám

Koragyermekkori kutatások metodológiája



Főszerkesztő:

Endrődy Orsolya

A tematikus szám szerkesztője:

Böddi Zsófia

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dávid Mária

Hunyady Györgyné

Kéri Katalin

Kollár Katalin

Lénárd András

Orosz Ildikó

Pálfi Sándor

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Barbara Surma

Szabolcs Éva

2019/2–3. szám szerzői

B. Németh Mária

Barrett, C. Karen

Böddi Zsófia

Düll Andrea

Endrődy Orsolya

Golyán Szilvia

Gyöngy Kinga

Hódi Ágnes

Irina Markovina

Janek Noémi

Juhász Fruzsina

Józsa Gabriella

Józsa Krisztián

Keszei Barbara

Kruppa T. Éva

Kurt, Gökce

Lénárt István

Morgan, A. George

Pálfi Sándor

Serfőző Mónika

Takács Nikolett

Tesznyi Eleonóra

Tóth Edit

Borítóterv (2020):

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Kedves Olvasó!

A hosszú téli estéken szívesen merülünk bele egy izgalmas tanulmány olvasásába a kényelmes fotelben, kezünkben egy illatos teával vagy forró kakaóval. Ilyen írásokból nyújtunk át egy csokorral most. Koragyermekkori kutatásra fókuszálunk tematikus blokkunkban, a megfigyelés és szóbeli kikérdezés mellett, különleges és kipróbált módszereket adunk a kutatók kezébe, a lehető legpontosabb leírással, bízva abban, hogy ezáltal mélyebben megismerhetjük a kisgyermek világát.

Mikor a lapszám írásaira felhívást adtunk ki, még nem tudtuk, hogy elveszítjük a koragyermekkori kutatás jelentős kutatóját, volt főigazgatónk és lapunk szerkesztőbizottságának tagját, Hunyady Zsuzsát, aki lapszámuk szerzői közül sokunk szeretett mentora, támogatója volt, így a lapszámot az ő emlékének ajánljuk. Lapszámunk szerkesztője Böddi Zsófia és állandó szerkesztőnk M. Pintér Tibor nevében is tartalmaz kapcsolódást és töltekezést kívánok!

Budapest, 2020. január 27.

Endrődy Orsolya

Előszó a „Koragyermekkori kutatások metodológiája” című tematikus számhoz

A koragyermekkor fejlődésben betöltött szerepe megkérdőjelezhetetlen. Napjainkban a koragyermekkori gondozás és nevelés jelentősége vitathatatlan, így egyre inkább a kutatások fókuszában is megtalálható.

Ugyanakkor a koragyermekkorban végzett kutatások kihívás elé állítják a kutatót, hiszen a vizsgált populáció fejlődési, életkori sajátosságához kell igazítani a kutatások módszertanát.

Tematikus számunkban olyan írásokat mutatunk be, amelyek kifejezetten koragyermekkorban, gyermekekkel folytatott kutatásokat írnak le, részletesen kitérve a módszertani sajátosságokra.

A koragyermekkori kutatások metodológiájában kézenfekvő módszer a megfigyelés, melyről több írást is olvashatunk. Megismerhetjük a megfigyelési kategóriarendszerek alkotásának, kódolásnak kihívásait, olvashatunk a játékmegfigyelés skálákat alkalmazó típusáról, majd egy-egy óvodai környezetben végzett megfigyeléses vizsgálatról. Az óvodáskorban szóbeli kikérdezésen alapuló kutatások szintén sajátos metodológiát igényelnek, hiszen meg kell találnunk az utat a gyermekekhez, melyen keresztül megismerhetjük vélekedéseiket. Tematikus számunkban erre is találunk két példát. Továbbá olvashatunk egy számítógépalapú technikát alkalmazó, koragyermekkorra kifejlesztett eljárásról is. Végül kitekintünk a pszicholingvisztika és a koragyermekkor-kutatás határterületére.

Tematikus számunk kiegészül négy, az óvodai nevelés témaköréhez szorosan kap-

csolódó írással. Két empirikus kutatás az óvodai csoport jellegével, illetve a pedagógusok élethosszig tartó tanulásával foglalkozik, a harmadik tanulmány a hazai óvodáztatás és óvodapedagógus képzést tekinti át.

A negyedik írás a kutatásmetodológiai fókuszunkba illeszkedik, egy az óvodások IKT-használatára vonatkozó kérdőíves módszer adatelemzésének eljárását járja körül.

Úgy vélem, a Gyermeknevelés folyóirat ezen számával egy, a koragyermekkor kutatásmódszertan szempontjából hiánypótló összefoglalást sikerült összeállítanunk.

Jó olvasást kívánva,

Böddi Zsófia
vendégszerkesztő

Ajánlás

A Gyermeknevelés folyóirat ezen számát ajánljuk Hunyady Györgyné Zsuzsa emlékének, aki váratlanul hagyott itt bennünket. Hunyady Györgyné a koragyermekkori nevelés, pedagógusképzés és neveléstudományi kutatások kiváló művelője és elkötelezett híve volt. Többünket indított el, és támogatott kutatói utunkon. Fájó szívvel veszünk Tőle búcsút, emléke szívünkben örökké élni fog.

A kisgyermeknevelő-gyermek interakciók megfigyelésével kapcsolatos kihívások

GYÖNGY KINGA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Számos tudományban, köztük az etológiában, fejlődéslélektanban, illetve a kisgyermeknevelésben is alkalmazzák a megfigyelést mint adatgyűjtési technikát. Ez az írás a kisgyermek nevelők-gondozók közti interakciók megfigyeléséről szól, ezen belül áttekintjük a megfigyelés (1) klinikai/terápiás, (2) kisgyermeknevelési/pedagógiai és (3) kutatási célú felhasználási lehetőségeit. Végezetül ismertetjük, hogy a kutatási célú megfigyelési kódrendszerek összeállítása milyen lépéseken keresztül zajlik. Áttekintjük a leggyakoribb buktatókat, és leírjuk, hogyan kerülhetők el a megfigyelés adatok kódolásának nehézségei. Noha a módszer idő- és energiaigényes, a megfigyelés révén részletgazdag és pontos információhoz jutunk a kisgyermekről, és gondozóikkal való interakcióikról. Mindezek miatt az interakciók megfigyelése megkerülhetetlen.

Kulcsszavak: megfigyelés, interakció, kutatómódszertan, kisgyermeknevelés, kódolás

1. Bevezetés

Mint ahogy *Martin és Bateson* (2007) írják a megfigyelésről szóló tankönyvük elején „Azok, akik még sosem próbálkoztak a viselkedés mérésével, karosszékük biztonságából feltételezhetik, hogy a feladat könnyű és egyértelmű, melyhez nem szükséges különleges tudás vagy készség. Hiszen csak leírjuk, ami történik! Ezzel éles ellentétben, akik a viselkedés szisztematikus mérésével első ízben próbálkoznak, visszariadnak a feladat bonyolultságától. Hogy fogják észrevenni mindazt, ami történik? A rögzítés kihívásairól nem is szólva... Az igazság az, hogy a viselkedés megfigyelése egy készség, melyet nem különösebben nehéz elsajátítani, ha ismerjük az alapelveket és tisztában vagyunk a buktatókkal.” (*Martin & Bateson*, 2007. 1. o., ford.: Gy. K.) Tehát a laikus felfogással szemben a szisztematikus megfigyelés készsége tanulás eredménye.

Onnan is látszik, hogy a megfigyelést gyakorolni kell, hogy a kezdő megfigyelők tipikus hibákat vétenek. Sokszor nem tudják, mely viselkedéselemeket rögzítsék és milyen részletességgel. Egyesek nem képesek a viselkedés objektív leírása és interpretációja közti különbségtételre, vagy szakmai véleményüket belekeverik a viselkedés leírásába. Ezek a hibák megakadályozzák, hogy a megfigyelés révén választ kaphassunk kérdéseinkre, illetve a köznapi megfigyeléseink szintjére degradál-

ják a tudományos módszert.

A megfigyeléssel kapcsolatos további félreértéseket jól tükrözi az is, hogy az egyetemi szakdolgozók fel szokták tenni a kérdést, hogy a megfigyelés helyett vagy mellett nem lenne-e szükség valamilyen „rendes” kutatási módszerre (pl. kérdőívvezésre vagy interjúra).

Ha a pszichológiai kutatási trendeket vizsgáljuk, akkor elmondható, hogy a papír-ceruza tesztekhez vagy egyéb eljárásokhoz képest kutatói körökben is inkább mellőzött módszer a megfigyelés. Egy 2010-ben publikált vizsgálat szerint az angol nyelvű, 2000 és 2007 közt készült iskolapszichológiai témájú doktori disszertációk (N=1119) közt a természetes megfigyelést alkalmazó disszertációk aránya 6% körüli volt (*Lekwa & Ysseldyke*, 2010).

Egy másik vizsgálatban az 1999-ben a PsychINFO-n jegyzett 35878 empirikus tanulmányból véletlenszerűen kiválogatott 200 elemes mintán megvizsgálták, milyen arányban használják a különböző kutatási eljárásokat az egyes pszichológiai szakterületek (*Bodner*, 2006). Az 1. táblázatból láthatjuk, hogy a megfigyelést általában csak minden negyedik vagy ötödik kutató választja – bár a szakterülettől is nagyban függ, hogy mely módszereket preferálják. A fejlődéslélektani vizsgálatok közt szerepel a megfigyelés a legnagyobb arányban, ott a vizsgálatok egynegyede használ megfigyelést.

	AlkalmazottΨ	KlinikaiΨ / egészségΨ	FejlődésΨ	Kognitív Ψ/ Agy / Viselkedés	SzociálΨ / SzemélyiségΨ
Önkítöltős kérdőív	45%	52%	27%	13%	45%
Interjú	48%	59%	36%	4%	33%
Megfigyelés	19%	6%	27%	10%	11%
Viselkedésmérés (pl. feladatteljesítés, reakcióidő)	3%	0%	45%	58%	23%
Fiziológiás mérés	3%	13%	9%	50%	19%

1. táblázat: A különböző pszichológiai tudományterületek által használt kutatási eljárások (Bodner, 2006. 267. o.)

A fent említett vizsgálatok (Lekwa & Ysseldyke, 2010; Bodner, 2006) is arra utalnak, hogy a megfigyelést inkább mellőzik a vizsgálatok, mivel a jó megfigyelés idő- és energiaigényes, azaz költséges kutatási eljárás.

Mindamellet fontos látnunk, hogy a kisgyermek viselkedésének jellemzésére megbízhatóbbnak tűnik a viselkedés közvetlen megfigyelése a gondozók kikérdezése helyett. A kisgyermeknevelés procedurális minőségének jellemzésére részletesebb és pontosabb adatokat szolgáltat az interakciók közvetlen megfigyelése, mint az interakcióban résztvevő felnőttek utólagos beszámolója.

Miért interakciók megfigyeléséről beszélünk? A 20. század pszichológiai kutatásait áttekintve (bővebben lásd Gyöngy, 2017), elmondható, hogy a nevelők szerepéről alkotott felfogásunk több szempontból fejlődött. Egyik fő előrelépésnek azt tekintjük, hogy az egyirányú, nevelőtől a gyermek irányába való hatásról való gondolkodást átvette a diádok egymásra hatásának vizsgálata, az empirikus vizsgálatok egyre inkább az interakciók (azaz „viszonyvázlatok”: verbális kommunikáció, non-verbális/cselekvéses válaszok, társas megnyilvánulások) tanulmányozására tértek át (Maccoby, 1992). Az 1970-es évektől beszélhetünk interakciós kutatásokról, melyek a nevelő és a gyermek társas helyzetben lezajló, kölcsönös, egymáshoz viszonyított viselkedését vizsgálták. Ezeknek a vizsgálatoknak a hozománya, hogy már diádok egymásra hatását vizsgálják, nem egyes személyeket. Nem csupán a felnőtt gyermekekre gyakorolt nevelői eszközeiről (*top-down folyamatról*), hanem a gyermek sajátosságaihoz igazított hatásrendszeréről beszéltek.

A nevelő és kisgyermek közti interakciók megfigyelése három célból történhet: terápiás helyzetben vagy a pedagógiai gyakorlat részeként, illetve tudományos érdeklődésből. Ezeket tekintjük át a következőkben.

2. Interakciók megfigyelése terápiás célból

Az interakciók klinikai helyzetben való megfigyelésére két Magyarországon is alkalmazott terápiás célú módszert, és egy külföldi megfigyelési szempontrendszert mutatunk be.

2.1. Szülő-csecsemő konzultáció

Az egyik terápiás eljárás a szülő-csecsemő konzultáció, mely Magyarországon a kétezres évek elején került be a szakmai köztudatba. 2005-ben indultak el az első továbbképzések, melyekre a kisgyermekkel foglalkozó különböző szakemberek (gyermekorvos, védőnő, pszichológus, csecsemő- és kisgyermeknevelő) jelentkezhetek (Hédervári-Heller, 2008).

A szülő-csecsemő konzultáció pszichoanalitikus és kötődélméleti gyökerű konzultáció, melynek központjában a baba-mama kapcsolat áll. Azokban az esetekben tud segítséget nyújtani, ahogy a szülő-csecsemő kapcsolat patológiásan fejlődik, valamilyen okból terheltté válik (Hámori, 2016). A tüneteket általában a csecsemő vagy kisgyermek viselkedésében látjuk: az együttműködés, a viselkedés szabályozása, valamint a táplálás és a megnyugtathatóság terén nehézségek lépnek fel. A konzultációhoz szükséges a kap-

csolati nehézségek azonosítása, mely az interakciók megfigyelése révén lehetséges.

A konzulensek kiképzése során a megfigyelés oktatásához a Bick-féle csecsemőmegfigyelés elemeit használják (Hámori és Rajnik, 2018). A pszichoanalitikus Esther Bick a családok otthonaiban végzett megfigyelés fontosságára és létjogosultságára mutatott rá, amikor a csecsemőmegfigyelés technikáját kidolgozta. A családokban megnyilvánuló kapcsolatokat és ezek jellemzőit akarta tetten érni a heti rendszerességű megfigyelések révén. Utólag írt (retrospektív) jegyzeteket használt, melyek abban a tekintetben törekedtek objektivitásra, hogy a megfigyelő saját érzelmi válaszait figyelembe vették, illetve azt, hogy ezek az érzelmi válaszok mikor, hol és hogyan segítettek a megfigyelt megértését (Hollway, 2012). Ezeknek a megfigyeléseknek célja volt, hogy a megfigyelő minél függetlenebbül, minél kevésbé beavatkozóan tudjon megfigyelni, ugyanakkor tudatosítsa, hogy jelenléte és érzelmi involváltsága révén nagyon is részesévé válik a folyamatnak. A lejegyzett megfigyeléseknél törekedett arra, hogy az „objektív” megfigyeléseket különválassza a benne keletkező benyomásoktól, érzésektől. Tehát ezeknek a megfigyeléseknek célja – a családban zajló események rögzítésén túl – a terapeuta szenzitivitásának fokozása is volt. Ezek a törekvések megjelennek a szülő-csecsemő konzulensek képzésében is, azzal a kiegészítéssel, hogy a szülő-csecsemő konzulensek képzésében már videófelvételeket is használnak (Hámori és Rajnik, 2018).

2.2. Videótréning

Egy másik terápiás eljárás a holland eredetű videótréning, melynek során családi vagy tanár-diák interakciók videófelvételeinek felhasználásával nyújtanak segítséget a klienseknek. Magyarországon 1999-től elérhető a módszer. A videótréning során egy-egy specifikus készség célzott fejlesztésére van mód, hatásosságát kontrollcsoportos vizsgálatokkal igazolták (pl. Fukink & Tavecchio, 2010).

Segítő Kamerának is hívják az eljárást, mivel a videófelvétel központi szerepet játszik benne. A rögzített felvétel a valós idejű megfigyelésnél több lehetőséget ad az aprólékos elemzésre, mivel többször megtekinthetők a részletek, ezáltal nagyító alá kerülnek az interakciók.

A segítő folyamat azzal kezdődik, hogy a kliens egy kérdést vagy megrendelést fogalmaz meg. Ezt követően a kliensről egy videófelvétel készül abban a természetes helyzetben, melyben a probléma jelentkezni szokott. Ezt a felvételt elemzi a videótréner. A felvételtől kiválasztja azokat a részeket, melyekben a kliens interakciója sikeres volt, majd ezeket megmutatja neki, ezáltal megerősítve őt abban, hogy képes a jól működő kommunikációra (Sallai, 2011).

Az interakciók elemzése öt alapelv (Schepers & König, 2002; 2. táblázat) alapján történik, melyeket sikeres családi interakciókban azonosítottak be (a gyermek kezdeményezéseire való nyitottság, a válaszkészség, az interakciók pozitív légköre, a „sorra kerülés”, és az irányítás).

Kapcsolati alapelv	Az alapelv megnyilvánulása a sikeres családi interakciókban
A gyermek kezdeményezéseire való nyitottság	1. A szülők követik a gyermek kezdeményezéseit
Válaszkészség	2. A szülők megerősítik a gyermekek kezdeményezéseit, elismerik jelzéseiket azzal, hogy reagálnak rá
Az interakciók pozitív légköre	3. A szülők pozitívan építik fel az interakciókat, a pozitív mintákat verbális és non-verbális „igenekkel” megerősítik
„Sorra-kerülés”	4. A szülők gondoskodnak arról, hogy a családtagok kölcsönös váltakozó figyelemben részesüljenek
Irányítás	5. Általában a szülők vezetik /irányítják az interakciókat.

2. táblázat: A jól működő családok jellemzői a családi videótréning szerint (Schepers & König, 2002. 32–33. o.)

A kisgyermeknevelő-gyermek interakciók megfigyelésével kapcsolatos kihívások

„A videotréningben a kinagyított interakciók leírására szolgáló mikroelemzés kódrendszere Trevarthen munkásságát alapul véve tartalmaz elfogadó és elutasító válaszokat, valamint figyeljük a kezdeményezéseket és azok fogadását. A kódrendszer minden kategóriájához rendelhetünk konkrét és a felvételeken is megfigyelhető viselkedés-elemeket. A tréning során általában az a célunk, hogy a rendszer tagjai között növeljük az elfogadó válaszok arányát, javítsuk azok minőségét, és növeljük a kezdeményezés-fogadás ciklusok számát és spontaneitását. A módszer lényegéhez tartozik, hogy a felvételek visszajelzése során csak ezeket a jó mintákat mutatjuk meg a kliensnek.” (Gombás, 2018. 251. o.)

A videó a megfigyelésnek olyan szintű megbízhatóságát hozta magával, mely korábban csak sejtett összefüggések bizonyítását lehetővé tette. Például, a családi interakciós minták videóval történő rögzítése és mikro-elemzése révén lehetővé vált a transzgenerációs traumák átadásának tetten érése is az anya-csecsemő interakciójának mintázatában. *Stupiggia* egy olyan esetet említ, melyben a csecsemő fulladásos tüneteket mutatott. A megfigyelés révén derült ki, hogy az anyja az interakcióban olyan tempót diktált, mely mellett a természetesen jelen levő szünetek hiányoztak, ezáltal „levegőtlenység” alakult ki a kettejük kommunikációjában. Miután az anyának megtanították az interakció helyes tempóját, a csecsemő fulladásos tünetei elmúltak (*Stupiggia*, 2011).

2.3. PICCOLO

A klinikai felhasználású megfigyelési rendszerek közt még egy külföldi példáról mindenképp érdemes szólni. Védőnők, szociális munkások, családsegítők, fejlődépszichológusok és egyéb klinikusok által használt mérőeszköz a PICCOLO, melyet szülő-gyermek interakciók megfigyeléséhez fejlesztettek. A PICCOLO a *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes* rövidítése, melynek jelentése: „Szülő-gyermek interakciók: Fejlődési kimenethez kapcsolódó megfigyelések szempontlistája” (Roggman, Cook, Innocenti, Vonda, & Christiansen, 2013). A PICCOLO-t arra fejlesztették, hogy családlá-

togató szakemberek észrevegyék a pozitívumokat a szülők gyermekekhez való viszonyulásában, és támogathassák őket a kapcsolat javításában. A PICCOLO egy 10–47 hónapos korú gyermek és egyik (vagy mindkét) szülője közt zajló interakció jellemzésére való (ha mindkét szülőt jellemezzük, értelemszerűen külön-külön jellemezzük a gyermekkel való kapcsolatukat). A PICCOLO szempontjait legkönnyebben a szülő és a gyermek játéka során tudjuk megfigyelni, 10 perc elegendő hozzá. A családlátogatás során a szakember tanúja a szülő és a gyermek közt zajló interakciónak, és egy ellenőrzőlista segítségével rögzíti, hogy látott-e pozitív elemeket a felnőtt gyermekére adott viszonyválaszaiban.

A PICCOLO eszköz (Roggman, Cook, Innocenti, Vonda, & Christiansen, 2013; Roggman és mtsai, 2013; ill. Clarke, é.n.) négy szempontból vizsgálja a szülők és gyermekek közti interakciót (1. érzelmi viszonyulás, 2. válaszkészség, 3. bátorítás, 4. tanítás). Egy-egy szemponton belül hét jellemző megjelenését figyeljük 10 perc alatt. Az adott szempontok jelentkezését egy háromfokú skálán jelöljük: egyértelműen, alig vagy nem láttuk megjelenni a megfigyelés ideje alatt.

A megfigyelési szempontrendszer egyszerűsége miatt a családlátogatók általában egyetértenek abban, hogy látták-e az adott jelenséget vagy sem. A megfigyelés elsajátítása egy oktatófilm segítségével történik. Ismételt látogatások során a családokat támogatják a pozitív válaszokban, és az eszköz segítségével monitorozni tudják a fejlődést.

A szakemberré válás útján a PICCOLO szempontsora abban tud segítséget nyújtani, hogy felhívja a figyelmünket a szülő-gyermek interakciók fejlődésileg jelentős momentumaira. Ezeknek a jeleknek a felismerése minden olyan szakember számára hasznos, akik kisgyermekkel és családjuk támogatásával foglalkoznak.

3. Pedagógiai megfigyelés a kisgyermeknevelésben

A kisgyermeknevelésben a megfigyelés célja, hogy minél jobban értsük a gyermek igé-

nyét, viselkedését, hogy minél jobban tudjuk támogatni a fejlődését. Tesszük ezt azért, mert a bölcsődében gondozott-nevelt gyermekek nyelvi készségei, illetve önismerete még nem olyan fokú, hogy el tudnák mondani igényeiket, egyértelműen ki tudnák fejezni szükségleteiket, indítékaikat stb. Így az önki-fejezés korlátolt volta és esetlegesen a nyelvi készségek teljes hiánya mellett kell tudnunk a gyermekek jelzéseit értelmezni, szükségleteikre válaszolni, kommunikálni velük. Ezen túl megfigyeléseink célja saját pedagógiai cselekedeteink hatásosságának monitorozása, illetve a gyermekek fejlődésének nyomon követése.

3.1. Általános kívánalmak a pedagógiai megfigyeléssel kapcsolatban

Ahhoz, hogy a gyermekek viselkedésének értelmezésére alkalmas legyen, a pedagógiai megfigyelést bizonyos szempontok szerint érdemes végezni.

3.1.1. Objektív viselkedésleírás

A megfigyelési jegyzőkönyv szövege következtetések nélküli, értelmezésre váró szöveg. Amikor az események zajlanak, elsősorban adatot gyűjtünk, az elemzést későbbre hagyjuk. A jegyzőkönyvírás közben olyan szavakkal írjuk le az eseményeket, melyek nem tartalmazzak értékelést vagy értelmezést, „... inkább a konkrét tényeket figyeljük meg, azonosítsuk és jegyezzük fel, ne pedig az általánosságokat, elvont fogalmakat, vagy hamarjában kialakult benyomásainkat.” (Szántó-Féder, 2017. 176. o.) Ez a törekvés ellentétben áll azzal a sokszor automatikusan alkalmazott tendenciával, hogy a mások viselkedése mögött meghúzódó okokra és mozgatórugókra próbálunk következtetni.

A megfigyelés tanulásakor érdemes videófelveteleken gyakorolni a készséget, hiszen így a bizonytalanságok a felvétel ismételt megtekintésekor tisztázhatók. Továbbá nagy segítség a videófelvétel megállíthatósága, mivel a kezdő megfigyelőknek általában nehézséget okoz a viselkedés szavakkal való megragadása, illetve a szándéktulajdonítás helyett

(„a csecsemő meg akarja szerezni a labdát”) a megfigyelhető viselkedés leírása („a csecsemő bal oldalán fekvő bal kezét feje fölé emelve, középső ujjával a labda felé nyújtózkodik”).

Mivel a gyermekmegfigyelések esetében gyakran olyan kisgyermeket figyelünk meg, akiket nem tudunk kikérdezni szándékaikról, ezért az apró viselkedéses jegyekből tudunk csak következtetni belső indítékaikra. Ahhoz, hogy valós indítékaikra tudjunk következtetni, meg kell hagyni annak a lehetőségét, hogy tévedhetünk azonnali következtetéseinkkel. Ezeket a tévedéseket elkerülendő ragaszkodunk a viselkedés leírásához a megfigyelési jegyzőkönyv készítésekor.

3.1.2. Részletgazdagság, konkrétumok említése

Ha a szöveg minél nagyobb pontosságra és részletgazdagságra törekszik, akkor mások számára is elemezhető lesz. „[...] ez azok szempontjából is fontos, akikkel megfigyeléseinket szeretnénk megosztani. Így például mondhatom a kollégámnak: »ma reggel minden rendben zajlott Julikával«, vagy »jól viselkedett« – a kolléga biztosan örülni fog. De ha precízebben akarok fogalmazni, akkor ilyesmit is mondhatok: »Képzeld, mennyi mindent csinált Julika ma reggel, többször is próbálkozott, és amikor végül sikerült neki, nevetett!« vagy »Amikor kértem, hogy nyújtsa a kezét, rám mosolygott, és nagy örömmel teljesítette a kérésemet.« Ha így fogalmazok, a kollégám pontosan meg tudja képzelni a jelenetet – úgy fogja érezni, mintha ő maga is ott lett volna.» (Szántó-Féder, 2017. 176. o.) A konkrétumok megnevezése és a részletgazdag leírás révén azok is el tudják képzelni a történeteket filmszerűen, akik esetleg nem voltak jelen (Tardos, 2018).

3.1.3. Kontextus

A megfigyelés kontextuális adatai is rögzítésre méltók: a megfigyelést végző személy kiléte, időpont, helyszín, kit figyel meg (maximum a gyermek keresztnévét írjuk le), hányan vannak jelen, mi történik épp a megfigyelés kezdetekor stb.

3.1.4. Kérdésfeltevés

A megfigyelés indítékát is érdemes rögzíteni a jegyzőkönyvben, azaz a kérdést, amire a megfigyelés révén választ remélünk. Ez a kérdés irányítja a figyelmünket a megfigyelés során. Így különbséget tudunk tenni a kérdésünk szempontjából lényeges és lényegtelen részletek közt.

Milyen kérdéseket szoktunk feltenni? A mindennapokban megfigyelhetjük a gyermekek érdeklődését, igényeit, ezáltal egyre szentívebb válaszokat tudunk adni igényeikre. Megfigyelést készítünk, amikor egy nevelési nehézség kapcsán a problémás viselkedés kiváltó tényezőit keressük. Gyakori, hogy ehhez a gyermeknél tapasztalt látványos viselkedés tünet közvetlen előzményeit kell minél objektívabban rekonstruálni. Az „előzmény nélkülinek” címkézett problémás viselkedés (például

látványos kétségbeesés, negatív indulatkitörések) kiváltó okai a szisztematikus megfigyelések révén beazonosíthatóvá válnak. Ehhez azonban szükséges elsősorban a pontos kérdésfeltevés, majd a gyermeki viselkedés szociális kontextusban való elfogulatlan megfigyelése, végül egy több szempontú elemzés, vagyis a megfigyelték logikus áttekintése.

3.2. A leggyakrabban használt megfigyelési jegyzőkönyvek típusai a kisgyermeknevelésben

A magyar kisgyermeknevelés leginkább narratív, azaz elbeszélő jellegű jegyzőkönyveket használ a viselkedés rögzítésére, melyekben verbálisan (írásban vagy szóban) adjuk vissza a történéseket. A jegyzőkönyveket megkülönböztetjük elkészítési időpontjuk és részletgazdagságuk tekintetében (ld. 3. táblázat).

	Anekdotikus feljegyzések	Teljes jegyzőkönyv	Szelektív jegyzőkönyv
Mikor készül?	Utólag	Az eseményekkel egy időben	Az eseményekkel egy időben
Részletgazdagság	* Elfelejtett részletek	✓ Teljességre törekszik	* Csak a megfigyelt szempont

3. táblázat: Narratív jegyzőkönyvek jellemzői

3.2.1. Anekdotikus feljegyzések

Anekdotikus feljegyzéseket akkor készítünk, amikor nem nyílik lehetőségünk az események azonnali rögzítésére. Az események után visszaemlékezve írjuk le a történéseket, egy-egy gyermeki megnyilatkozás beleszövéssel, ha ezekre emlékszünk. Az anekdotikus feljegyzés sokszor hasonlít egy rövid történetre, melynek van eleje, közepe, befejezése. A megfigyelési formák közül ez hasonlít a legjobbban a köznapi visszaemlékezéseinkre, azonban a mindennapos történetmesélésektől annyiban különbözik, hogy értelmezést nem tartalmaz. Az interpretációkat a kívülről megfigyelhető eseményektől elválasztva, az elemzésben írjuk csak le. Az anekdotikus feljegyzések kiegészíthetnek fotókat, gyermeki alkotásokat is. Mivel visszaemlékezésből történik az események leírása, ezért sokszor csak

megközelítőleg tudjuk megmondani, hogy mikor történtek a megfigyelték (dátum, nap-szak). Ez a megfigyelési forma teszi lehetővé azoknak az eseményeknek rögzítését, melyben a megfigyelő maga is részt vett. (Herr, 2008; Bruce, Louis & McCall, 2014)

3.2.2. Teljes jegyzőkönyv

A teljes jegyzőkönyv adott időszak alatt a történések teljes körű rögzítésére törekszik. Adott időtartam alatt figyelve a gyermek(ek) és felnőttek tevékenységét, írásban folyamatosan rögzítjük a cselekménysort. A megfigyelés végzése alatt passzív módon a háttérbe igyekszünk olvadni. Érdekes egy olyan helyet választanunk, mely közel van a megfigyelt cselekményhez, ahol halljuk a beszélgetést, de próbáljuk a távolságot tartani annyira, hogy a gyermekeket ne feszélyezzük. Taná-

csos pár percig várni az írás elkezdésével, hogy a gyermekek megszokhassák jelenlétünket. Miközben kívülállásunkkal célunk a történetek tőlünk független rögzítése, természetesen számolunk azzal, hogy a gyermekekre valamilyen szinten hatással lesz jelenlétünk. A történetekkel egyidejű jegyzetelés csak korlátozott időtartamig fenntartható, mivel az események általában gyorsabban zajlanak, mint ahogy képesek vagyunk szavakkal megfogalmazni és leírni őket. Ezért, amennyiben nincs lehetőségünk videófelvétel készítésére és az arról való utólagos jegyzőkönyvírásra, akkor érdemes a verbális megnyilatkozásokat szó szerint leírni, a non-verbális jegyekre pedig rövidítéseket alkalmazni, a megfigyelés végeztével pedig ezek alapján kiegészíteni, letisztázni a jegyzőkönyvet (Tassoni, Beith, Eldridge & Gough, 2002; Bruce, Louis & McCall, 2014; Falus, 2014).

3.2.3. Szelektív jegyzőkönyv

A szelektív jegyzőkönyv készítésekor egy szempont előfordulását keressük. Tehát a kérdés az, hogy egy hosszabb (akár 1,5 óras) megfigyelési időszak alatt hányszor és hogyan fordul elő egy adott dolog (optimális esetben rögzítjük az előfordulás időpontját és hosszát is). A jegyzőkönyvvezetéshez azonnali kiértékelés szükséges a helyzetről, hogy a jelenség a megfigyelési szempont kritériumába illik-e. Azaz, ha például a nevelő érzelmi biztonságot teremtő tevékenységeit figyeljük meg, akkor a nevelőnek mindazon viselkedésformáit rögzítjük, melynek érzelemszabályzó funkciója van a gyermekek számára, de más viselkedéseit nem írjuk le (Tassoni, Beith, Eldridge & Gough, 2002).

3.3. A megfigyelés elemzése

A pedagógiai megfigyelések elemzésekor általában nem használunk kódrendszert, az elemzési szempontokat a kérdésfeltevés irányítja. A szakmai vélemény megfogalmazásakor a jegyzőkönyvből azokra a történetekre érdemes hivatkozni, melyek a kérdésfeltevéshez kapcsolódnak, ezáltal lesznek visszakövethetők, és nem légből kapottak a kö-

vetkeztetések. Mivel általában egyetlen eset megfigyeléséről van szó (*single case design*) vagy esetleg ugyanannak a gyermeknek a visszatérő megfigyeléséről, ezért a megfigyelés elemzése túlnyomórészt kvalitatív jellegű.

4. Interakciók megfigyelése tudományos érdeklődésből

Amikor a megfigyelést empirikus adatgyűjtési célra használjuk, tipikusan egynél több eset megfigyelését tervezzük olyan szempontok szerint, melyeket objektíven és megbízhatóan kell tudnunk alkalmazni.

4.1. Az interakció rögzítése kutatási célra

Az interakciót rögzítenünk kell valamilyen módon, hogy az elemzésre alkalmas adatokat szerezzünk. Ez történhet a megfigyeléssel egy időben vagy utólag hang- vagy videófelvétel segítségével.

A kezdeti vizsgálatokban az interakciókat valós időben gyorsírással vagy hangfelvétellel rögzítették. Például Milton, Kagan és Levine (1971) az 1970-es évek elején a következőképp figyelte meg a felnőttek azokat az interakciós viselkedéseit, melyek célja, hogy a gyermekek viselkedését szabályozza. Anyák és 27 hónapos kisgyermekük otthon zajló interakcióit úgy rögzítették, hogy egy megfigyelő kézzel írt feljegyzéseket készített az interakciókról két alkalommal, két és fél óras megfigyelések alatt. Az összesen ötórányi megfigyelésnek csak töredékét rögzítette a megfigyelő. Akkor kezdte el leírni az interakciót, ha a gyermek kért valamit az anyjától vagy (az anya szemében) normaszegő viselkedést követett el; illetve, ha az anya megróttá, figyelmeztette vagy utasította a gyermeket, hogy valamit tegyen, vagy ne tegyen meg. A későbbiekben ezeket a kézzel írt feljegyzéseket kódolták a kutatók (Milton, Kagan & Levine, 1971).

Az 1980-as évektől a technika fejlődése lehetővé tette a mikroanalitikus vizsgálatok végzését is, lassított és visszaporgetett videófelvételek segítségével. Kuczynski és munkatársai laboratóriumában berendezett apartmanban figyelték meg anyák és tipegő

gyermekeik természetesen előforduló interakcióit. Étélkészítés, étkezés, az azt követő rendrakás, játék stb. közben és az eközben előforduló irányítási epizódokat vizsgálták (*Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Ginius-Brown, 1987*).

Mára az anyák és típegő gyermekük interakcióinak elemzése kiterjedt szakirodalommal rendelkezik; az interakcióról tipikusan videófelvétel készül (pl. *Parpal & Maccoby, 1985; Crockenberg & Litman, 1990; Kochanska & Aksan, 1995; Laible & Thompson, 2002*).

4.2. Videófelvételek készítésének technikai buktatói

Az interakciók elemzésére alkalmas videófelvételek készítésének számos buktatója van. Ezek megelőzéséhez néhány technikai akadályt kell leküzdeni. Mára már alapelv a digitális képrögzítés, így lesz alkalmas a felvétel a számítógépen való tárolásra, (vágásra), megtekintésre, elemzésre. A képminőség jó legyen (HD, optimális tömörítés mellett) és az operatőr úgy helyezkedjen a teremben, hogy a felvételen látszódjanak a felnőtt(ek) és a gyermekek közt zajló interakciók részletei (pl. arckifejezések, gesztusok stb.). A teret lássa be a kamera (legyen rászerezhető széleslátószögű vagy halszem objektív), vagy több kamerát alkalmazzunk különböző irányokból.

A megfelelő képminőséget eredményező videokamera beszerzésén túl az interakciók rögzítésének, különösképpen a többszereplős, például gyermekcsoportban zajló interakciók felvételének másik nagy kihívása a megfelelő minőségű hangrögzítés. Ennek hiányában a meglehetősen hangos környezetben halk hangon szólók verbális interakciói elemezhetetlenné válnak, és a non-verbális kontextus is értelmezhetetlen. A kamerába épített mikrofon nem képes olyan hangfelvételre, melyből a távolabb állók beszéde kivehető lenne, mivel a csoportszoba egyéb zajai elnyomják a felnőtt egy-egy gyermekhez szólásának hangját. A kamerába épített mikrofon amúgy is torzító képet ad a csoportszoba hangzó világáról, mivel minden egyes zajt

ugyanolyan erősséggel vesz fel, az emberi fül által való szűrést és emberi beszédhang-preferenciát képtelen kivitelezni. Ennek technikai megoldása a vezeték nélküli, felnőttre erősített mikroport lehet.

A viselkedés megfigyelésével kapcsolatos nehézség, hogy a megfigyelő – videófelvétel készítése esetén az operatőr – jelenléte a gyermekek viselkedését befolyásolhatja: félnétség vagy épp ellenkezőleg magamutogatás jelentkezhet a játéktevékenység helyett.

Az operatőr személyének a gyermekek viselkedésére gyakorolt hatása kétféleképp küszöbölhető ki. Az egyik megoldás az, ha csak a kamera van a csoportszobában. Ezzel az elrendezéssel több gond lehet. A csoportszobában állandóan mozgó felnőttek és gyermekek kimehetnek a kamera látószögéből, arcukkal elfordulhatnak a kamerától. Azok az elrendezések, melyek nem alkalmazzak csoporton belüli operatőrt (*Bayer, Whaley & May, 1995; Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen, 2016*), minimum három különböző ponton elhelyezett távirányítású kamerát használnak, és a felvételt egy kontrollszobából felügyeli és irányítja az operatőr. Ha ennek az elrendezésnek az anyagi költségei túlmutatnak kutatásunk lehetőségein, másik stratégiát kell választanunk.

A másik megoldás a gyermekek kamerához és az operatőr jelenlétéhez szoktatása. Ennek is két módja lehetséges. Egyrészt, a tényleges felvételt megelőző napon próbafelvétel készíthetünk, bár nem jár annyi előnnyel (a gyermekek viselkedése tekintetében), mint amennyi fáradtság. Mivel a kisgyermeknél gyakoriak a hiányzások, ezért előfordulhat, hogy a felvétel napján nem pont azok a gyermekek vannak jelen, mint a próbafelvételkor. Érdemesebb helyette a másik módot választani: a felnőtt résztvevőknek egy szóbeli tájékoztatón a felszerelést kézbe adva bemutatni (őket is szoktatva a felszereléshez), megkérni őket, hogy a gyermekekkel beszélgessenek arról, hogy „egy néni jön majd, hogy megnézze, hogyan játszanak”. A felvétel napján a felvétel kezdete előtt legalább 15 perccel érdemes a csoportszobába belépni. Elsősorban a felnőtt-

tel beszélni és a felszerelést előszedni a táskából. Ha egy gyermek megszólítja az operátort, barátságosan, de csak röviden válaszolni neki, nem meglepedezve arról, hogy a cél az, hogy a gyermekek az operátor jelenlétét megszokják, de ne akarjanak vele kapcsolatba kerülni.

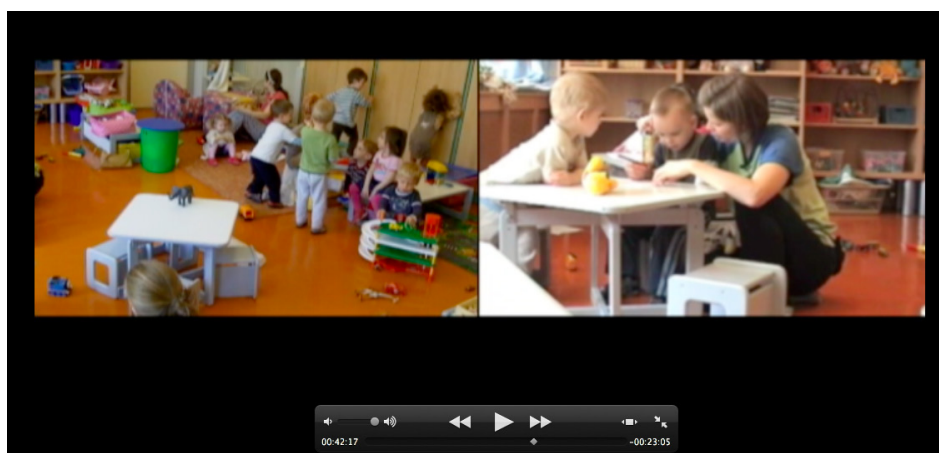
Hogyan rögzíthető egy csoportszobán belül az összes történés? Példaként vegyük kutatásunkat (Gyöngy, 2017), melyben bölcsődés gyermekek és kisgyermeknevelők interakcióját rögzítettük. A bölcsődei csoportszobák térisleg tagoltak, a terelválasztók, mint például a polc vagy a virágtartó, többé-kevésbé átláthatóak. A gyermekek szabad játék során a szoba bármely pontján tartózkodhatnak, maguk

döntik el, hogy a kisgyermeknevelő közelségében, vagy a felnőttől távol helyezkednek el. Amennyiben a megfigyelés során célunk az összes gyermek tevékenységének rögzítésre, akkor nem elegendő egyetlen kamerával a kisgyermeknevelőről és a környezetében elhelyezkedő gyermekekről készíteni felvételt, hanem szükség lesz egy második kamerára is, mely állványra rögzítve, halszemoptikával el látva a csoportszoba történéseit veszi. Így két szögből készülhet ugyanarról a történésről felvétel (1. ábra).

Kérdés, hogy az így nyert két videofelvételt hogyan érdemes használni az elemzéskor. Egy lehetséges megoldás, hogy a két felvételt



1. ábra: A bölcsődei csoportszobában használt két videokamera képe



2. ábra: A videófelvelelek osztott képernyős elrendezése

A kisgyermeknevelő-gyermek interakciók megfigyelésével kapcsolatos kihívások

osztott képernyős módon egymás mellé helyezzük egy videó szerkesztő programmal (2. ábra).

Az osztott képernyős elrendezésről tudni kell, hogy a két független kamerával készülő felvételt össze kell szerkeszteni. Erre lehetőséget ad a többcsatornás videórögzítés (felszerelésigénnyel kell számolni), vagy utólag a videoszerkesztő programok kép a képben üzemmódja (időigényes).

Továbbá, a két különböző időpontban elindított kamera felvételében kell találni egy referenciapontot, amely alapján a két felvétel időben egymással átfedésbe kerül (ehhez szokás használni a csapót, vagy legalább taposólást). Ha a két kamera különböző minőségben vagy formátumban rögzíti a felvételt, csak a rosszabb minőségű kép felbontásában menthető az összevágott videó. Az osztott képernyő miatt kisebb lesz a felvétel, hiszen egy képernyőn két videó játszódik egymás mellett. Végül zavaró nézni a kétféle különböző mozgást a két képen, visszanezéskor a kódoló önkéntelenül is csak az egyik felvételt nézi.

Ezek miatt, bár csábítónak tűnik az osztott képernyős videó használata, egyszerűbb a következő elv használata. Az elemzés alapján azt a felvételt használjuk (tipikusan az operatőr által kezelt kézi kamera felvételét), melyen közelebről látszik az interakció, és a halszemoptikával készített másodfelvételt akkor vesszük elő, ha az első számú felvételen nem látható egy történés.

4.3. Videóra rögzített interakció elemzése – „offline” kódolás

Ha az interakciót videóra rögzítjük és aztán kódoljuk, ezzel összességében időigényesebbé

válík a kódolás, azonban számos előnye van a valós időben végzett megfigyeléssel szemben. Ilyenkor rövidebb időtartamú megfigyelés is elegendő. A kódrendszer kidolgozása a videófelvétel elkészítése után is lehetséges. A kódolás megbízhatósága újrakódolással ellenőrizhető. A megbízhatósági kódoláshoz nem kell, hogy egyidejűleg jelen legyen több kódoló. Később további videofelvételekkel bővíthető az adatbázis, újabb szempontok szerint elemezhető lehet a felvétel (Martin & Bateson, 2007).

4.4. Mások által kialakított kódrendszerek használata

Amennyiben ismerünk kutatási kérdésünknek megfelelő kódrendszert, akkor érdemes ezt használni.

Ezekkel a kódrendszerekkel kapcsolatos alapvető kérdés, hogy a kódolást milyen felbontású elemzéssel végzik. A kódolás szintje lehet makro- vagy mikroszintű elemzés.

4.4.1. Globális becslőskálák, avagy makroszintű elemzés

Számos olyan kódrendszer létezik, mely globális becslőskálákon (*rating scale*) jellemzi a viselkedést. Ekkor a megfigyelt személyt vagy viselkedést a megfigyelés időtartama alatt adott szempont szerint egy pontszámmal jellemezzük egy ordinális skálán (példák a 4. táblázatban).

Szerző	A globális becslőskála elnevezése
Thomason & La Paro, 2009	CLASS-toddler (Classroom Assessment Scoring System)
Dowling, Smith Slep, & O’Leary, 2009	proaktív (preemptive) nevelői viselkedés
Feldman, 2012; [franciául: Viaux-Savelon és mtsai, 2014]	CIB: Coding Interactive Behavior
Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink & Tavecchio, 2014	Caregiver Interaction Profile Scales

4. táblázat: Példák a nevelő-gyermek interakciók kódolására alkalmas globális becslőskálákra

Egy adott konstruktum megfigyelése történhet különböző dimenziókon, melyeket külön-külön osztályzunk. Például, a CLASS-kódrendszer tipegőcsoportra alkalmazott verziójában (La Paro, Hamre & Pianta, 2012) a nevelő-gyermek interakciók jellemzése két területen belül nyolc dimenzió történik. A két fő terület az (A) érzelmi és viselkedéses támogatás, illetve a (B) az elkötelezettség a tanulás támogatásában. Ezekben belül a dimenziók: (A1., A2.) az érzelmi klíma (ezen belül megkülönböztetnek pozitív és negatív klímát), (A3.) a nevelői szenzitivitás, (A4.) a

gyermek szempontjának figyelembe vétele, (A5.) viselkedésirányítás, illetve (B6.) a tanulás és fejlődés támogatása, (B7.) a visszajelzések minősége és (B8.) a nyelvi minta adása. A dimenziókon belül alsókálák segítik az interakció jellemzését, például az (A5.) viselkedésirányítás főkategórián belül három alsókála található: 5.1. nevelői proaktivitás, 5.2. pozitív viselkedésformák támogatása, illetve 5.3. a gyermekeknél jelentkező problémás viselkedések, melyeket a megfigyelők 1 és 7 közt pontoznak (5. táblázat).

	A5 viselkedésirányítás		
	Alacsony (1, 2)	Közepes (3, 4, 5)	Magas (6, 7)
5.1. nevelői proaktivitás <ul style="list-style-type: none"> a gyermekek viselkedésének aktív figyelemmel követése egyértelmű elvárások kommunikálása a gyermekek tisztában vannak az elvárásokkal 	A nevelő nincs tudatában a csoportszobájában levő gyermekek viselkedésének. A nevelő a szabályokat és elvárásait nem tisztázza a gyermekek számára, és a gyermekek is úgy tűnnek, mint akik nincsenek tisztában a csoportszobai viselkedéses szabályokkal és elvárásokkal.	A nevelő következetlenül követi a gyermekek viselkedését. Néha elmondja a szabályokat és elvárásokat, és/vagy a gyermekek viselkednek úgy, mint akik némileg ismerik ezeket a szabályokat és elvárásokat.	A nevelő következetesen és aktívan monitorozza a gyermekek viselkedését. Esetleg el is mondja az elvárásait, és vagy a gyermekek úgy viselkednek, mint akik tisztában vannak a csoportszobai viselkedéses szabályokkal és elvárásokkal.
5.2. pozitív viselkedésformák támogatása <ul style="list-style-type: none"> pozitív viselkedések megerősítése hatékony elterelés az elterelések, illetve a kérések specifikusak az elvárt viselkedés pozitív megfogalmazása 	A nevelő elmulasztja a gyermekek pozitív viselkedéseinek támogatását. Az elterelésre vonatkozó kísérletei hatástalanok vagy elhúzódoák, ismételték, illetve következetlenek. Utasításai, megerősítései vagy átirányításai általánosok vagy a tiltott viselkedésről szólnak a kívánatos viselkedés helyett.	A pozitív viselkedések támogatása következetlen a nevelő részéről. Néha hatékony a nemkívánatos viselkedés eltérítése, máskor sikertelen. A nevelő keverten alkalmazza utasításaiban a pozitív felszólításait (mit tegyenek a gyermekek) és a tiltásokat („Nem!” vagy „Ne tedd ezt, ne tedd azt!”).	A nevelő következetesen használ hatékony stratégiát a gyermekek pozitív viselkedésének támogatására. Az elvárásoknak megfelelően viselkedő gyermekek pozitív megerősítést kapnak, a problémás viselkedést csökkenti hatékony elterelés révén. A nevelő konzekvensen a kívánatos viselkedést kommunikálja a gyermekek felé, nem a tiltottat.
5.3. a gyermekeknél jelentkező problémás viselkedések <ul style="list-style-type: none"> minimális császklálás minimális várakozás a bomlasztó és potenciálisan veszélyes viselkedések hiánya 	A gyermekek az idő jelentős részében várakoznak vagy bóklásznak. Elképzelhető, hogy hosszabb időszakokon keresztül diszruptív vagy problémás a gyermekek viselkedése.	A gyermekek tevékenykednek, vagy valamilyen feladatot végeznek bizonyos időszakokban, máskor azonban várakoznak vagy a csoportszobában járkálnak. Rövid ideig elképzelhető diszruptív vagy problémás viselkedés.	A gyermekek folyamatosan tevékenykednek. Kevés esetben fordul elő diszruptív vagy problémás viselkedés, ha egyáltalán előfordul.

5. táblázat: A CLASS-toddler Behavior Guidance dimenziójának áttekintése (ford. Gy. K.)
(La Paro, Hamre & Pianta, 2012: Dimension Overview)

A kisgyermeknevelő-gyermek interakciók megfigyelésével kapcsolatos kihívások

Ezek használatával kapcsolatban tudnunk kell, hogy a publikációkban többnyire csak a skálák nevei szerepelnek. A kódrendszer pontos értelmét és használatának módját meg kell tanulnunk, mely gyakran csak fizetős kurzus keretében valósítható meg (például a CIB és a CLASS-toddler esetében), és csak sikeres kódolói megbízhatósági vizsga után használható az eljárás.

4.4.2. Mikroszintű elemzés

A mikroszintű elemzés azt jelenti, hogy a viselkedés elemi egységeit azonosítjuk, és ezeknek előfordulási gyakoriságait rögzítjük a megfigyelés során. Akkor szoktuk a viselkedésnek ilyen finom elemzését választani, ha

azt szeretnénk tudni, hogy egy adott viselkedés milyen elemekből áll vagy egy hatásmechanizmus pontosan hogyan valósul meg.

Ezek a vizsgálatok munkaigényesebbek a makroszintű elemzésnél, emiatt általában alacsony elemszámot használnak. Vegyük példaképp ismét a felnőttnek azokat a viselkedésformáit, melyekkel kisgyermek viselkedését szabályozzák. A kisgyermeknevelési kontextusban végzett, finomelemzést használó a viselkedésszabályozásról szóló vizsgálatok összefoglalását lásd a 6. táblázatban (B – bölcsődéskorú gyermekekkel, Ó – óvodáskorú gyermekekkel; KGYN – kisgyermeknevelő, GY – gyermek).

Vizsgálat	Vizsgált kérdés	Gyermeki kimenet	B/Ó	Elemzés
Tardos, Dehelán és Szeredi, 1977	A Lóczy úti csecsemőotthon óvodaházában a kisgyermeknevelő erőszakmentes irányításának elemzése	–	B	KGYN: 1 GY: nem ismert, egyszerre 3-4 GY
Bayer, Whaley & May, 1995	A kgyn milyen viselkedési stratégiát alkalmaz tipegők kortárskonfliktusai esetén?	Azonnali gyermeki reakció a viselkedésszabályozásra	B	KGYN: 12 GY: 14
Kontos, 1999	A kgyn szabad játék során mit tesz?	–	Ó	KGYN: 40 GY: nem ismert, 22 csoport
Wachs, Gurkas & Kontos, 2004	A gyermek engedelmisségét hogyan befolyásolja a kgyn-i kontroll erőssége, a gy temperamentuma, a környezeti káosz, és a minőség?	Azonnali gyermeki reakció a viselkedésszabályozásra	Ó	KGYN: nem ismert, 23 csoport GY: 86
Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010	A kgyn milyen viselkedésekkel támogatja a gyermekek társas kapcsolatait?	A gyermekek társas készségei 6 hónappal később	B	KGYN: 11 GY: 36
Degol & Bachman, 2015	Alacsony SES-ű családok gyermekeinek óvodáiban a viselkedésszabályozással töltött idő	A gyermekek önszabályozása a nevelési év végén	Ó	KGYN: nem ismert, 29 csoport GY: 216
Majorano, Corsano & Triffoni, 2015	Gyermekek közti konfliktusok kezelésének mikéntje a kgyn részéről, kgyn kommunikációs stílusának leírása	A konfliktus kimenetele	B	KGYN: 16 GY: 99
Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen, 2016	Szocio-emocionálisan kihívást jelentő helyzetekben a kgyn hogyan szabályozza a gyermekek érzelmeit, viselkedését, és utólag hogyan értelmezi?	–	Ó	KGYN: 8 GY: 30

6. táblázat: Kisgyermeknevelési kontextusban végzett finomelemzéses interakciós vizsgálatok, melyekben szerepel a gyermekek viselkedését kívülről szabályzó felnőtt magatartás

Bayer, Whaley és May (1995) vizsgálata jól példázza, milyen kérdések megválaszolására alkalmas a mikroszintű elemzés. Azt vizsgálták, hogy a kisgyermeknevelők milyen stratégiával indítják a viselkedésszabályozást, amikor a tipegők konfliktusaiba a beavatkoznak, s ennek milyen hatása van a gyermekek közti konfliktus megoldására. 135 konfliktushelyzet elemzésével arra jutottak, hogy alapvetően három beavatkozási típus volt tetten érhető a megfigyelt konfliktusok során. A leggyakrabban alkalmazott stratégia a gyermek verbális hívása volt, figyelmének megszerzése (CALL stratégia). Ahhoz, hogy a gyermek egy konfliktushelyzetben a vitát feladva a kisgyermeknevelőre tudjon figyelni, le kell állítania a konfliktusban való részvételt, és a figyelmét áttenni a konfliktusról a kisgyermeknevelőre. Ezt a vizsgálatban résztvevő bölcsődéskorú gyermekek általában nem voltak képesek megtenni, a konfliktusban való részvételt folytatták. Ha folytatódott a hívás után a konfliktus, akkor az ezt követő legvalószínűbb kisgyermeknevelői beavatkozási forma a viselkedés fizikai leállítása (STOP) volt (*Bayer, Whaley & May, 1995*).

A második leggyakrabban alkalmazott indító beavatkozási forma rögtön a viselkedés fizikai leállítása (STOP) volt. Amennyiben a beavatkozás során a kisgyermeknevelő bármikor fizikai leállítást alkalmazott, utána a leginkább szabályállítással folytatta a beavatkozást, azaz a gyermekekkel ismertette az elvárt viselkedést, melyhez esetenként indoklást fűzött. A fizikai leállítást, szabályok ismertetése, az elvárt viselkedés megmondása és az indoklás addig ismétlődött, míg a gyermek együtt nem működött a felnőttel (*Bayer, Whaley & May, 1995*).

A fenti esetekben a gyermekek nem maguk jutottak el a konfliktus feloldásához, hanem a kisgyermeknevelő irányításának engedelmeskedtek. A konfliktushelyzetek 10%-ában a fentihez képest másként követték egymást az események. Amennyiben a kisgyermeknevelő a beavatkozást olyan kérdéssel indította, mely a gyermekek szempontjait akarta feltárni (és nem kérdésbe burkolt szemrehányás volt), akkor válaszként a gyermek elmondta

neki, hogy mit akar. A szándék verbalizálását a kisgyermeknevelő állványozó viselkedése, a tárgyalást segítő tanács („Mondd meg neki, hogy...”) vagy pozitív megerősítés („köszönöm...”) követte, ennek révén a tipegők az esetek felében képesek voltak megegyezésre jutni egymás közt (*Bayer, Whaley & May, 1995*).

Összefoglalva *Bayer, Whaley és May* eredményeit, azt látjuk, hogy a kisgyermeknevelők a gyermeki konfliktusok esetén a beavatkozást szükségesnek találják, céljuk a konfliktusok minimalizálása, csökkentése. A konfliktushelyzetben a beavatkozás formája legnagyobb valószínűséggel direkt beavatkozás: a viselkedés leállítása vagy a konfliktusban levők szétválasztása. Ezeket a megállapításokat a pontos viselkedésformák beazonosítására alkalmas kódrendszerek alkalmazásával lehetett megtenni.

4.5. Saját kódrendszer kialakítása

Amennyiben mások által használt kódrendszereket nem találjuk megfelelőnek saját kérdésfeltevésünk szempontjából, akkor saját kódrendszert kell készítenünk. Ekkor is ajánlatos azonban irodalomkutatást végezni és áttekinteni, hogy más vizsgálatok tartalmaznak-e olyan kódokat, melyek részben beépíthetők saját kódrendszerünkbe. Az irodalomkutatás során tartsuk szem előtt, hogy mások kódrendszere milyen témára készült, milyen életkorú gyermekek megfigyelésére lett kialakítva, illetve a viselkedés szegmentálásának szintje hasonló-e az általunk alkalmazni kívánthoz.

A kódrendszerek eltérnek egymástól abban, hogy egy viselkedés leírására hány kódot használnak. Több dologtól függ, hogy hány kódot tartalmaz egy kódrendszer. Egyrészt kérdés, hogy a kódrendszer mennyire átfogó a viselkedésformák tekintetében (mi tartozik a témához?, átfogóan vagy szűken értelmezve ragadja meg a vizsgált viselkedést a kódrendszer?), másrészt kérdés, hogy milyen aprólékosan szegmentálja a viselkedést (hány kódot és milyen kódokat hoztak létre?). Ugyanaz a viselkedés megragadható egy kóddal (például utasít) vagy két kóddal (például tilt, illetve pozitív formában szólít fel). Hasonlóan, a szegmentálás aprólékosabb lesz, ha külön kódol-

juk a viselkedés verbális, illetve non-verbális vagy fizikai komponenseit. A szegmentálás szintjének beállításakor nem csupán az egyes kódok aprólékosságára kell odafigyelnünk, hanem arra is, hogy a kódrendszerünk különböző kódjai megközelítőleg azonos részletzettséggel ragadják meg a viselkedés elemeit.

A viselkedés kódokkal való leírásakor arról is döntést kell hoznunk, hogy mit tekintünk alapegységnek. Egyrészt gondolkodhatunk idői egységekben. Ekkor például másodpercenként, vagy 3, 5, 10, 15, esetleg 30 vagy 60 másodpercenként írjuk le, hogy az adott időszakban mi az adott időszakra leginkább jellemző viselkedésforma, avagy ennyi másodpercenként készítünk „pillanatfelvételt” a viselkedésről.

Ha az időközönkénti „pillanatfelvételt” választjuk, akkor a megfigyelt viselkedéshez illeszkedjen az időbeli felbontás, azaz lehetőleg kevés olyan viselkedés legyen, melyet nem rögzítünk amiatt, hogy időben rövidebb, mint az általunk választott rögzítési ráta. Például, ha a gyermekek nagymozgását szeretnénk rögzíteni a bölcsődei csoportszobában, és x másodpercenként készítünk pillanatfelvételt a csoportszobai pozíciójukról, akkor, ha 10 másodperces felbontást választunk, az alatt lehet, hogy egy gyermek a csoportszoba egyik feléből a másikba elmegy, majd eredeti pozíciójába visszatér, így a két egymást követő rögzítési pont az adott gyermeket közel ugyanazon a helyen találja. Ha azonban részletesebb az idői felbontás (3 vagy 5 másodpercenként történik a rögzítés), egy ilyen elmozdulást tetten tudunk érni.

Hasonló az elv akkor is, ha nem csupán a minden x . másodpercben megfigyelhető viselkedést rögzítjük pillanatfelvételnél, hanem az elmúlt x másodpercre jellemző viselkedésformát írjuk le. Ekkor azt a viselkedésformát fogjuk megnevezni, mely az eltelt idő több, mint felében látható volt. Itt a megfigyelt személyeinknél tipikusan előforduló viselkedésváltások sebességéhez kell igazítanunk a megfigyelés felbontását, hogy a megfigyelés gazdaságos legyen a lehető legkevesebb adatvesztés mellett.

A viselkedés leírásakor gondolkodhatunk viselkedési alapegységekben is. Ekkor azt

rögzítjük, hogy a teljes megfigyelési időszakon belül milyen viselkedésformák, összesen milyen hosszban jelentkeztek, például, ha a gyermekek játékát figyeljük meg, akkor az egyes gyermekeknél milyen játékformákat láttunk. Ennél a megfigyelési formánál a tevékenységváltások jelzik, hogy más kódot kell adnunk a megfigyelt személyeknek. Különösen akkor működik jól ez a fajta kódolás, ha videós kódolóprogrammal dolgozunk, melyben a videó alatt egy idői síkon tudjuk jelölni az egyes viselkedéstípusokat, majd a program automatikusan összeszámolja a különböző kódok gyakoriságait és időtartamát, egymáshoz viszonyított százalékos arányát.

Hányféle kódra van szükségünk ahhoz, hogy le tudjuk írni a viselkedést? Erre leginkább az adatokban találjuk meg a választ. Például egész más kódokra lesz szükségünk akkor, ha atipikusan viselkedő anyákat figyelünk meg az Idegen Helyzet Tesztben, mintha képzett bölcsődei kisgyermeknevelőket veszünk videóra a bölcsődében. Noha mindkét esetben fontos lehet a válaszkészség, az előbbi esetben inkább van értelme az inszenzitív válaszformák keresésének, míg az utóbbinál a kódrendszerünknek inkább a szenzitív válaszok tekintetében kell differenciálnia. Logikailag vagy elméleti alapon ugyan felállíthatunk előre egy kódrendszert, azonban csak az adatokon kipróbálva látjuk, előfordul-e az adatokban az adott kódvariáció.

Lényeges szempont, hogy amennyiben egy főkategória vagy dimenzió alá több kód is tartozik, akkor ezek az alkategóriák egymást kölcsönösen kizáróak legyenek, például ha érzelmi állapotot kódolunk csecsemőknél, akkor az érzelmi állapotokon belül megkülönböztethetünk pozitív, semleges és negatív érzelmi állapotot (Remete, 2015).

Számolnunk kell azzal, hogy az adatokból kiinduló kódrendszer-fejlesztés körkörös jellegű lesz. Többszöri nekifutásra értjük meg saját kódjainkat, a kódolás szempontjai finomodnak a kódolás folyamata alatt.

A kódoláshoz érdemes kódkönyvet készíteni. Ebben szerepel a kódok hierarchiája, egymáshoz képesti viszonya, és meghatározásaik. Nem csupán a kódjainkat érdemes

egyértelmű definícióval és a meghatározást alátámasztó példákkal ellátni, hanem a kódok közti különbségtételről is érdemes szólni – főleg, ha vannak egymáshoz tartalmilag közel álló kódjaink.

4.6. Kódolói megbízhatóság

Amikor véglegesítettük a kódrendszert, megkezdődhet a kódolás, melynek megbízhatóságáról a vizsgálat közlésekor be kell számolnunk. A kódolók optimális esetben csak a kódrendszer használatát tanulják meg, sem a kutatási kérdés(ek)e)t, sem a vizsgálati csoportok jellemzőit és a vizsgálati személyek csoportba sorolását nem ismerik, ezáltal nem torzítják kimondatlan elvárásaik a kódolást. Ezt hívjuk „vak” kódolásnak. A vak kódolás biztosításához ügyelnünk kell arra, hogy a vizsgálati személyek személyazonosítói ne tartalmazzanak információt például a csoportba sorolásukról.

A kódolók olyan vizsgálati anyagon tanulják meg a kódrendszer használatát, mely nem része a megbízhatósági kódolás számítására szolgáló adathalmaznak. A betanításra érdemes több egyéni konzultációt tartani, hogy a kódolók magabiztosan tudjanak különbséget tenni a különböző kódok közt. Elsőként a kódkönyvvel érdemes megismertetni a kódolókat (tipikus példákat bemutatni az egyes kódokhoz a videóból), majd közösen kódolni, a kódok jelentését átbeszélni, majd ez alapján független kódolási feladatokat végezni. Ezt követően az ezekben előforduló típushibákat összegyűjteni és megbeszélni. A kódok elsajátítását tanulókártyákkal is segíthetjük. Mikor a másodkódoló a kódok kétharmadán 0,8 feletti ICC-értékkel kódol, áttérhetünk a független kódolásra.

A kódolás megbízhatóságát inter-rater és intra-rater reliabilitás számításával is ellenőrizzük Intraclass Correlation Coefficient (ICC) statisztikával. A kódolás megbízhatósága megfelelőnek tekinthető 0,75 érték felett (pl. Hallgren, 2012 és Koo & Li, 2016 szerint). A vizsgálatról szóló publikációban összesített ICC értéket szokás közölni, melynek kiszámításának módja akkor kérdés, ha több kóddal

(illetve skálával vagy dimenzióval) dolgozunk a kódolás során. Az összesített ICC-érték megállapításához a skálánkénti ICC-adatok számtani kiátlagolása helyett a nyers adatokból számíthatjuk ki az összesített ICC-értéket. Ekkor a válaszegységenként párokba rendezzük a két kódolás összehasonlítható értékeit (első kódolás – újrakódolás, illetve első kódoló – másodkódoló), és így számoljuk az összesített *intra-class correlation coefficient* értéket.

Az intra-rater reliabilitás az első számú kódoló önmagához képesti idői megbízhatóságát jelenti. Azaz a kódoló a teljes videós anyagot lekódolja, majd visszatér bizonyos random módon kiválasztott videófelvevételekre, melyek kódolását megismétli. A többször kódolásra azért van szükség, hogy meggyőződjünk arról, hogy a kódok videóról-videóra való alkalmazása konzisztens.

Az inter-rater reliabilitás a másodkódoló és az első számú kódoló közti egyetértést jelenti. A másodkódoló nem szükséges, hogy a teljes vizsgálati anyagot lekódolja, a minta nagyságától függően a minta egynegyede-egyharmada elégséges.

5. Összegzés

Írásunk arra hívja fel a figyelmet, hogy mind a kisgyermekkel foglalkozó szakemberek képzésének folyamatában, mind a pedagógiai vagy tudományos adatgyűjtés részeként, a megfigyelés figyelemre méltó eljárás. Tanulmányunkban összegyűjtöttük mindazokat a tudnivalókat, melyekre a megfigyelés tervezésekor érdemes gondolni. Noha a módszer idő- és energiaigényes, a megfigyelés révén részletgazdag és pontos információhoz jutunk a kisgyermekről, és gondozóikkal való interakcióikról. Mindezek miatt az interakciók megfigyelése megkerülhetetlen.

Köszönetnyilvánítás

Tapasztalataim egy részét kurzusokon tanultam (2009–2018 közt). Doktori tanulmányaim keretében vehettem részt a Videotrénings alapozó kurzusán, az AMBIENCE kódolói

képzésén, dr. Gervai Judit kötődés-megfigyelésről szóló kurzusán, illetve külföldi előadók pár órás workshopjain pl. Stupiggia, 2011. Doktori tanulmányaim lezárulta után 2018-ban volt lehetőségem a megfigyelés témájában rendezett Nemzetközi Pikler Szimpóziumon részt venni, illetve jelen lenni a Tardos Anna által vezetett „Megfigyelni és megismerni” c. szemináriumon. E tanulmány alapjául szolgáló további tapasztalatokat saját káromon tanultam meg a doktori kutatási anyagaim elemzése közben. Sokat tanultam témavezetőmtől, prof. Kalmár Magdától, illetve a témavezetőm korábbi és velem együtt végző doktoranduszaival és az ELTE Kognitív fejlődés programot végző doktoranduszokkal való eszmecsereből is, valamint a későbbiekben az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán tanuló hallgatók megfigyelés módszerével dolgozó szakdolgozatainak témavezetéséből

Felhasznált irodalom

- Bayer, C. L., Whaley, K. L. & May, S. E. (1995): Strategic assistance in toddler disputes: II. sequences and patterns of teachers' message strategies. *Early Education and Development*, **6**. 4. sz., 405–432.
- Bodner, T. E. (2006): Designs, participants and measurement methods in Psychological research. *Canadian Psychology*, **47**. 4. sz., 263–272. <https://doi.org/10.1037/cp2006017>
- Bruce, T., Louis, S. & McCall, G. (2014): *Observing young children*. Sage, London – Thousand Oaks – New Delhi – Singapore.
- Clarke, J. (é.n.): *Draft PICCOLO-B (for babies): Additional considerations for observations with infants 4-9 months old*. New Mexico. URL:<http://cdd.unm.edu/ecln/HVT/common/pdfs/PICCOLO%20Expansion%20Notes.pdf>
- Crockenberg, S. & Litman, C. (1990): Autonomy as competence in 2-year-olds: maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, **26**. 6. sz., 961–971. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.961>
- Degol, J. L. & Bachman, H. J. (2015): Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, **31**. 1. sz., 89–100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>
- Dowling, C. B., Smith Slep, A. M. & O'Leary, S. G. (2009): Understanding preemptive parenting: relations with toddlers' misbehavior, overreactive and lax discipline and praise. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, **38**. 6. sz., 850–857. <https://doi.org/10.1080/15374410903258983>
- Falus Iván (2014): A megfigyelés. In: Falus Iván; Tóth Istvánné Környei Márta; Bábosik István; Réthy Endréné; Szabolcs Éva; Nahalka István; Csapó Benő; Mayer Miklósné Nádasai Mária. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Elektronikus tananyag (6. fejezet): Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit. URL: http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_531_pedagogia/ch06.html
- Feldman, R. (2012): Parenting behavior as the environment where children grow. In: L. C. Mayes & M. Lewis, *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development*. Cambridge University Press, Cambridge, 535–567.
- Fukkink, R. G. & Tavecchio, L. W. (2010): Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, **26**. 8. sz., 1652–1659. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.016>
- Gombás Judit (2018): A videotrénings módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute sro., Komárom, 248–256.
- Gyöngy Kinga (2017): *Kezdő és tapasztalt kisgyermeknevelők viselkedésszabályozásának összehasonlítása*. PhD-disszertáció. Budapest: ELTE PPK – Pszichológiai Doktori Iskola.
- Hallgren, K. A. (2012): Computing Inter-Rater Reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, **8**. 1. sz., 23–34. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- Hámori Eszter (2016): *A korai kapcsolat zavarai. Pszichoanalízis, kötődéselmélet és csecsemőku-tatás a korai kapcsolati patológiák megértésében*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- Hámori Eszter és Rajnik Mária (2018. április 5.): A résztvevő csecsemő-megfigyelés speciális helyzetei: a videótechnika a kapcsolati folyamatok megértésében. Előadás. *Nemzetközi Pikler Szimpózium: „Figyelj, hogy megértsd”*. Nemzetközi Pikler Társaság, Budapest.

- Hédervári-Heller Éva (2008): *A szülő-csecsemő konzultáció és terápia. A viselkedésszabályozás zavarai csecsemő- és kisgyermekkorban.* Animula, Budapest.
- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G. & Tavecchio, L. W. (2014): Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, **25**. 5. sz., 770–790.
https://doi.org/10.1080/10409289.2014.840482
- Herr, J. (2008): *Working with Young Children* (6. kiad.). Goodheart-Willcox, Tinley Park.
URL: https://www.g-w.com/pdf/sampchap/9781590708132_ch03.pdf
- Hollway, W. (2012): Foreword. In C. Urwin & J. Sternberg, *Infant Observation and Research: Emotional Processes in Everyday Lives* (XIV–XV. old.). Routledge, Hove – New York.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (1995): Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, **66**. 1. sz., 236–254.
https://doi.org/10.2307/1131203
- Kochanska, G., Aksan, N. & Nichols, K. E. (2003): Maternal power assertion in discipline and moral discourse contexts: commonalities, differences, and implications for children's moral conduct and cognition. *Developmental Psychology*, **39**. 6. sz., 949–963.
https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.949
- Kontos, S. (1999): Preschool teachers talk, roles and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, **14**. 3. sz., 363–382.
https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016): A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, **15**. 2. sz., 155–163.
https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M. & Girnius-Brown, O. (1987): A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, **23**. 6. sz., 799–806.
https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.6.799
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016): How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, **76**. (febr), 76–88.
https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.002
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012): *Classroom Assessment Scoring System – Toddler Manual*. Paul H. Brookes Publishing Company, Baltimore.
- Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2002): Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, **73**. 4. sz., 1187–1203.
https://doi.org/10.1111/1467-8624.00466
- Lekwa, A. & Ysseldyke, J. (2010): Dissertation research in School Psychology: Changes in topics and methodology over the past 25 years. *Journal of Applied School Psychology*, **26**. 1. sz., 17–37.
https://doi.org/10.1080/15377900903386047
- Maccoby, E. E. (1992): The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental Psychology*, **28**. 6. sz., 1006–1017.
https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006
- Majorano, M., Corsano, P. & Triffoni, G. (2015): Educators' intervention, communication and peers' conflict in nurseries. *Child Care in Practice*, **21**. 2. sz., 98–113.
https://doi.org/10.1080/13575279.2014.1001812
- Martin, P. & Bateson, P. (2007): *Measuring behaviour. Az introductory guide*. Cambridge University Press, Cambridge.
https://doi.org/10.1017/CBO9780511810893
- Milton, C., Kagan, J. & Levine, J. A. (1971): Maternal control and obedience in the two-year-old. *Child Development*, **42**. 6. sz., 1873–1894.
- Parpal, M. & Maccoby, E. E. (1985): Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, **56**. 5. sz., 1326–1334.
https://doi.org/10.2307/1130247
- Remete Eszter (2015): *A csecsemőkorai érzelmszabályozás kapcsolata a kötődéssel, temperamentummal és korai affektív környezettel*. PhD-disszertáció. ELTE, Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Norman, V. J., Christiansen, K. & Anderson, S. (2013): *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO)*: Paul H. Brookes Publishing, Baltimore.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Vonda, J. N. & Christiansen, K. (2013): Parenting interactions with children: checklist of observations linked to outcomes

- (PICCOLO) in diverse ethnic groups. *Infant Mental Health Journal*, **34**. 4. sz., 290–306. <https://doi.org/10.1002/imhj.21389>
- Sallai Éva (2011): *Osztálytermi interakciók elemzése*. ELTE – Pedagógiai Doktori Iskola kurzusa a Magyar Videotrénings Egyesülettel együttműködésben, Budapest.
- Schepers, Guy & König, Claudia (2002): *Családi videotrénings. A családok segítésének új módszere*. Animula, Budapest.
- Stupiggia, M. (2011 március 22.): *A családi interakciós minták videóval történő mikro-elemzése. A nonverbális kommunikáció jelentősége a családsegítés gyakorlatában*. Előadás. ELTE-TÁTK, Budapest.
- Szántó-Féder Ágnes (2017): *Aktív gyerek, gondolkodó felnőtt*. Syllabus, Budapest.
- Tardos Anna (2018): *Megfigyelni és megismerni*. Szeminárium. Pikler Ház, Budapest.
- Tardos Anna, Dehelán Éva és Szeredi Lili (1977): A szociális szabályok betartását célzó nevelői magatartás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **34**. 3. sz., 269–276.
- Tassoni, P., Beith, K., Eldridge, H. & Gough, A. (2002): *Diploma in Child Care and Education*. Heinemann, Oxford.
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009): Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, **20**. 2. sz., 285–304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>
- Viaux-Savelon, S; Leclere, C; Aidane, E; Bodeau, N; Camon-Senechal, L; Vatageot, R; Feldman, R & Cohen, D. (2014): Validation de la version française du Coding Interactive Behavior sur une population d'enfants à la naissance et à 2 mois. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, **62**. 1. sz., 53–60. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.11.010>
- Wachs, T. D., Gurkas, P. & Kontos, S. (2004): Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings. *Applied Developmental Psychology*, **25**. 4. sz., 439–357. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.06.003>
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M. & Ontai, L. L. (2010): Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, **25**. 2. sz., 251–266. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.004>

Challenges in observing caregiver-child interactions

Observation is used for data collection in many sciences, including ethology, developmental psychology, and early childhood education. This paper aims to examine the observation of interactions between children and their caregivers in (a) clinical/therapeutic settings as well as in (b) early educational/pedagogical context and for (c) research purposes. Subsequently, the process of developing a code system is described. We review common pitfalls when coding observational data and present ways to avoid them. Observation can be time and energy consuming. Nevertheless, when compared with other research methods, it provides more detailed and accurate information about young children and their interactions with their caregivers. For all these reasons, observation of interactions is unavoidable and should be pursued.

Keywords: observation, interaction, research methods, ECEC, coding

Gyöngy Kinga (2019): A kisgyermeknevelő-gyermek interakciók megfigyelésével kapcsolatos kihívások. *Gyermeknevelés*, **7**. 2–3. sz., 2–19.

Observing young children’s play: a brief review

KURT, GÖKCE

Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education

The observational techniques are significant tools to inform educational practice and research. Thanks to their advantage of providing authentic data, these techniques are vastly used to inform theory and practice in the field of early childhood education and development. In this brief review; (1) the observational methods, (2) the observational settings, (3) the types of observations, (4) the observational tools, and (5) the ethical considerations have been delineated in the context of educational research and practice.

Keywords: *play, young children, observation, play assessment, observational studies*

Observational methods in early childhood education and development

In the field of early childhood education and development, the observational studies have been always popular because of their way of direct data collection from diverse settings such as homes, schools, and outdoor settings. Cohen, Manion, and Morrison (2002) described the data collected from observations as “live” data as this kind of data comes directly from the natural settings. Generally, the observational studies sought in the area of early childhood education and development aim to answer some specific research questions and they have some limitations within the scope of the study undergone. However, most of the developmental research and theories have their data collected through the observational techniques (Mukherji & Albon, 2015).

The observational studies refer to the research in which the observational techniques are used during the whole study (Mukherji & Albon, 2015). Besides, there are some studies in which the observational techniques are employed as a part of the study. Generally, the qualitative methodologies (e.g., case studies, ethnographies) employ prolonged hours of observations in the natural settings (Creswell, 2013). Even the experimental designs may involve observations although they are taken out in the structured settings with possible interventions (Punch & Oancea, 2014). The

observational studies do not only provide a deeper understanding of child development but also assist the researchers and practitioners about providing appropriate strategies, tools, and materials suitable for children. Hence, it’s not surprising that almost every teacher training program and educational programs for children include observational techniques to assess the child development and inform educational practice.

Observing is a valuable research and educational tool vastly used by the researchers and teachers. The best way to be acknowledged about young children’s learning and development is observing play. Through observing play, the teachers and researchers can elicit information about each child’s learning capacity and interests, motives underlying certain behaviors, and those observations can inform the best individualized educational practices and theories (Neaum, 2016). In the educational practice, observing brings individuality and better opportunities to know about the authentic traits of a child. Therefore, preschool teachers are suggested to use ongoing observations as a way of being proactive and prevent possible problems that would arise in the classrooms (PennState Extension, 2018). The observation of young children’s behavior in classrooms reveals significant data as a part of early childhood assessment. Lam (2008) suggested that since young children are familiar with their classroom surroundings,

the most appropriate way of assessment for young children would be the observation of play and classroom activities rather than using the standardized tests.

Play has been cited as a phenomenon rather than a scientific concept in the literature because of its complexity as a human behavior. Play is a quite complex human behavior together with its unique developmental and learning aspects. Then, the question would be how such a complex concept should be observed in a scientifically sound way? *Johnson, Christie and Yawkey* (1999) explained that according to the scientific research perspectives, the observation of play would be more systematic and objective, and the researchers should know what and how to look for. These scientific perspectives in observing play favored the use of structured tests, scales, and interviews in controlled settings (*Germeroth, Bodrova, Day-Hess, Barker, Sarama, Clements & Layzer*, 2019). However, *Palaiologou* (2017) discussed that play is an intrinsically motivated, creative and flexible human behavior which does not comply with the main principles of standardized assessment. Play is an adventurous behavior in nature and assessing play behavior in children would oppose to the ontological meaning of play. On the other hand, the early childhood education programs which are based on the academic goals in literacy and math rely in the structured environments and assessments rather than play based assessment. As a result of their participatory action research, *Palaiologou* (2017) concluded that a functional assessment of child's play was not possible because of rich interactions between play behavior and environmental context.

The play observations had been undertaken in diverse research areas about child development and education for decades. Some of the studies have been focused on free play observations in classrooms (*Berkhout, Bakkers, Hoekman & Goorhuis-Brouwer*, 2013) and outdoors (*Dowdell, Gray & Malone*, 2011), some of them focused on the play behaviors among children (*Rubin, Maioni & Hornung*, 1976), parent-child (*MacDonald &*

Parke, 1984) and teacher-child interactions in play (*Trawick-Smith & Dziurgot*, 2011). Furthermore, the studies undertaken in the field of special education and clinical psychology have sampled special populations in line with their research purposes. For instance; the playground observations have been conducted to assess the relationship between play date frequency and playground behavior of children with high-functioning autism spectrum disorders (*Frankel, Gorospe, Chang & Sugar*, 2011). *Nash and Schaefer* (2010) also pointed out the benefits of free play observations in psychotherapy with preschool children. They explained that the dramatic play tools, sandbox, miniatures would help in engaging the child in free play and reveals about his developmental and emotional state.

Since play behavior has been associated with almost every area of child development, the tools focusing on different aspects of child's play should also have a sound theoretical background anchored in child development. Some of these tools and their theoretical backgrounds are delineated in the following paragraphs.

The observational settings

Dating back to the Ancient Greeks, the observation and reasoning have been the main tools of understanding behavior as required by the positivistic scientific stance (*Cohen, Manion & Morrison*, 2002). Observations allow the researchers to reach generalizations. Researchers can choose to actualize their observations in natural or structured settings in line with their research purposes. *Mukherji and Albon* (2015) explained that laboratories are structured settings wherein the conditions are similar for all children which improves the scientific quality of study, at the same time in these structured settings, it would be difficult to see the everyday, typical behavior of children since these settings are not a part of children's daily life. However, they would allow to study the behaviors that are rare and difficult to observe in daily life (*Berk*, 2012).

On the other hand, the naturalistic observations take part in everyday settings wherein children are surrounded with familiar conditions. The naturalistic observation is more convenient for smaller samples and it's widely used to observe children's interactions at the preschool settings (Crandell, Haines Crandell & Vander Zanden, 2012). However, the naturalistic settings have the disadvantage of not providing the same conditions for all children surrounded by other "external variables" so that hypothesis testing would not be run through naturalistic observations (Crandell et al., 2012).

However, the naturalistic observations give the researcher the chance to observe the everyday behavior of children (Berk, 2012). Hence, naturalistic settings like home or classroom are favored especially for play observations since the play behaviors taking place in natural settings would be more authentic (Germeroth et al., 2019). Most of the observational studies of play take place in a non-participatory fashion wherein the researcher does not intervene in play so that authentic play behaviors of children would be observed. Johnson, Christie, and Wardle (2005) suggest that in order to observe a child's full range of play abilities there would be; (1) ample material to be involved in a variety of play types (e.g., balls, Legos, costumes), (2) enough time to be involved in more complex play behaviors, and (3) diverse settings like indoors and outdoors wherein children have the chance to involve in various behaviors.

Types of observations

Mukherji and Albon (2015) explained that if the researcher exactly knows what to look for and turns his data into numerical expression, then this type of research would be more quantitative in nature. Punch and Oancea (2014) also explained that the quantitative observations are highly structured and employ detailed observational agendas. On the contrary, if the researcher goes to the field with a common research purpose on his mind and

pays attention to many things at once, this would be more qualitative in nature. There are three main techniques of data collection in qualitative studies; (1) naturalistic observation, (2) interviews, and (3) document analysis (Fraenkel & Wallen, 2009). Qualitative data requires more time and effort devoted in the field. Generally qualitative observations are actualized in an unstructured and open-ended style, rather than evaluating behaviors on codes and classifications. Through open ended qualitative observations in the educational fields the researchers can generate hypothesis, and then through developing the structured observational tools, they can test those hypotheses in the quantitative studies (Punch & Oancea, 2014). In the educational practice, quantitative assessments would be more favored in terms of assessing the effectiveness of the curriculum (Lam, 2008).

The type of observation also differs according to the degree of involvement of the researcher or teacher in the observational settings. Participant observation would require the involvement of the observer in preschool settings. Taking field notes while observing play requires the presence of the observer in the settings, on the other hand videotapes and classrooms equipped with one-way mirrors can provide the conditions for non-participatory observation.

Tools to observe play

There are many observational tools for play in the field from the less structured ones (e.g. anecdotes) to the highly structured ones (e.g. scales). In the following sections, some examples of scales, tools, anecdotes, and their use in the educational settings is briefly delineated.

The Social/Cognitive Scale of Play Behavior

This scale is considered as a checklist which is used to classify the play behavior of children on the cognitive (functional, construc-

tive, dramatic, games with rules) and social (solitary, parallel, group) levels. Checklists provide the observers with the definitions of what and how to look for. They would also be a part of the child's portfolio (Lam, 2008). This tool is consisted of four types of cognitive play and three types of social play, in total it provides 12 play categories and additional non-play behavior categories such as "unoccupied, onlooking, transition" and "activities". For instance, functional play is defined as the "repetitive muscle movements with or without objects", or parallel play is defined as "playing with toys or engaging in activities similar to those of other children who are in close proximity...", academic activities or teacher led activities are examples of non-play behaviors (Johnson et al., 1999, p. 223).

Each of the cognitive play types can go with one of the three levels of social play. Rubin, Watson and Jambor (1978) developed these categories based on Piaget's cognitive levels and Parten's social levels of play. This tool can be used both by teachers and researchers and help in defining the children's overall play patterns. For instance, in their study of the observation of free play behaviors using this observational tool, Rubin et al. (1978) found that kindergartners aged 58-69 months displayed more group and dramatic play than preschoolers. In another study Christie, Johnson and Peckover (1988) observed the indoor free play time of preschoolers and concluded that longer times of observation revealed more play behavior whereas shorter times of observations yielded more unoccupied/onlooking behavior. They suggested the extensions in free play time in preschools. In their study of social-cognitive play patterns in the same-age and mixed-age classrooms, Mounts and Roopnarine (1987) concluded that some developmental differences have been detected in the same age classrooms but not in the mixed age classrooms. Although checklists are used to gather objective and scientific data in observing child's play, they are limited in their scope and only the target play behaviors would be the focus of observation.

Penn Interactive Play Scale

The *Penn Interactive Play Scale* (PIPS) is administered by preschool teachers to measure the interactive play behaviors of preschool children (Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning, Debnam, 1995). Play is considered as the most important tool for children to learn the social rules and values; hence preschools are generally the first place for children to learn how to get along with others. Developing the social competencies through play is significant for the young children coming from disadvantaged backgrounds. Through PIPS, the play relationships in the preschool classroom and play strengths of young children can be observed, and the findings can inform any possible intervention aiming to promote the adaptive play skills of children.

The scale was validated on young low-income children in the Head Start programs and revealed three dimensions as (1) play interaction (e.g. sharing ideas), (2) play disruption (e.g. starting fights and arguments), (3) and play disconnection (e.g. withdrawing). In their validity study, Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott and Sutton-Smith (1998) showed that children with high interactive play skills had higher social skills, whereas children with disruptive play patterns had involved more in solitary play. Fantuzzo, Mendez and Tighe (1998) also validated the parent version of PIPPS and suggested further use of it in play observations at home and school. The Spanish, Korean, and Chinese versions of PIPPS were also validated with the low-income Hispanic preschoolers, Korean preschool children, and low-income kindergarten children in Hong Kong (Castro, Mendez & Fantuzzo, 2002; Choi & Shin, 2008; Leung, 2014). Further Gagnon and Nagle (2004) measured peer interactive play and social competence and revealed significant relationships for at-risk preschool children. Besides, the PIPPS revealed significant relationships between peer interactions and peer interactive play for children and adolescents with autism. Children with more severe signs of autism were to develop less

connections with peers at school. They concluded that the PIPPS would be a reliable tool in assessing the peer relationships of children and adolescents with autism.

Make-Believe Play Observation Tool

In respect to the importance of make-believe play for child's self-regulation and cognitive abilities from a Vygotskian perspective, *Germeroth et al.* (2019) developed the Mature Play Observation Tool (MPOT). Mature make-believe play is defined as a play type in which children can step out from their pretend play scenario and talk about their ongoing play. The role representations are richer in mature make-believe play. The props little resemble the real objects symbolized in mature play.

Through MPOT, it's aimed to measure the quality of mature make-believe play in typical preschool classrooms. Preschool classrooms are one of the most authentic settings where in the mature make-believe play of children would be observed in a rich social context. The MPOT also measures the teacher intervention in play which is considered as crucial in the zone of proximal development and possible outcomes for the children. Then, the teachers would develop better ways of scaffolding play depending on the observational results. The MPOT aims to be used in diverse settings and measure diverse abilities in social competence such as interpersonal interaction and self-expression. Because of its reliance on the socio-cultural theory of Vygotsky and its emphasis on the richer social contexts, it seems that the MPOT is a promising play observation tool in line with the suggestions of *Palaiologou* (2017) on observing play behavior in a richer social context. *Germeroth et al.* (2019) also found out that children with better results on MPOT had performed better in literacy and numeracy.

Visual data

Videotape recordings provide detailed information about materials, interactions, language, and nonverbal gestures in play

episodes. Since the videotaping materials are cheaper and accessible and the videos are easier to modify and store, more researchers choose using the videotapes for their research. In order to use the visual and audial recordings in naturalistic observation, additional care should be given not to disturb the events under investigation. Before collecting any kind of video, photo or sound recording from a classroom, it's important to have consent from the teachers and families. Teachers can also benefit from videotape recordings for their own use in class practice (*Johnson et al.*, 2005). They can evaluate their own practice and make necessary changes in their practice and educational environment. Teachers can also share these videotape recordings with their fellows to discuss and enrich their teaching strategies. Videotapes would also be supporting for preschool teachers to evaluate their own in class performance (*Wright, Ellis & Baxter*, 2012).

Anecdotes

Anecdotes are the notes of significant acts in children's play and reveal detailed information about their developmental levels. If the observer can't make notes at the observation site, she can take notes depending on her recalls from the observation site and that's called vignettes (*Johnson et al.*, 1999). Since vignettes are written after the observations, they could be more detailed than the onsite notes. The preschool teachers would prefer to write down vignettes rather than the anecdotes because of their convenience of writing after observation in a more comprehensive and detailed manner (*Johnson et al.*, 2005).

Anecdotes are cited among the observational narrative techniques which give detailed developmental insights about a child and they show the possible paths of promoting development. These field notes can help in informing the educational programs and enriching the play environments (*McFarland*, 2008). While taking notes in the preschool classrooms, it's important for the observers to go to the class-

rooms with preliminary measures; such as (1) having clear goals about observation, (2) bringing note taking tools into the classroom, (3) noting down brief information about the time, place, and the identifiers for children, (4) transcribing the notes immediately after the observation, and (5) being objective.

Anecdotes as a part of the narrative accounts used by the preschool teachers would be a part of the portfolio. Through collecting

the narrative accounts in the child’s portfolio, the teachers can follow the child’s learning and developmental path. It’s also important for teachers to share those narratives with parents so that the parents would also be acknowledged about the child’s development (Lam, 2008).

The table below summarizes the advantages and disadvantages of the observational techniques.

	Advantages	Disadvantages
Scales and structured tools	<ul style="list-style-type: none"> • Application is clear through the manuals or instructions • Objective • Time saving • Testing hypothesis is possible • Testing the effectiveness of program or intervention is possible 	<ul style="list-style-type: none"> • Only the target behaviors could be observed
Anecdotes	<ul style="list-style-type: none"> • Provides detailed information • Sharable with parents and families • Informs further research and educational practice • Helps in generating hypothesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Holds potential observer bias • The observer’s presence could ruin the natural process
Visual data	<ul style="list-style-type: none"> • Produces storable data for any further use • Sharable with parents and families • Usable for any further research purposes • Helps in generating hypothesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Requires more extensive research and consent process

Table 1: Advantages and disadvantages of play observation techniques

The ethical considerations

Implementing the observational methods with children require some essential considerations of ethical issues. All kind of research including humans as participants is required to protect their rights. Some of the important steps to consider while conducting observational studies in the preschool classrooms would be; (1) getting written consent from the parents and keeping them informed throughout the study, and (2) explaining the process to the children in accordance with their age and cognitive level and getting their consent (American Psychological Association, 2004). Palaiologou (2016) also suggests some further steps for informing parents about child observations; (1) informing the parents about observational process, (2) hav-

ing their opinions and suggestions about the observations, (3) informing them about the availability of observational records in case of demand, and (4) keeping them involved and informed about the observations.

Another ethical consideration in observational research would be observer’s bias. Every researcher and observer are influenced by their past experiences and perceive the world and others from his personal stance. Hence, the observers should try to be as objective as possible and control their bias and emotional attributions during the research process (Fraenkel & Wallen, 2009). Considering the possible bias of one observer, it’s suggested to employ two or more observers and cross check the differences among the observations to achieve a higher level of reliability (Cohen,

Manion & Morrison, 2002). One of the limitations of observing child's play would be the decontextualization of observed behaviors from the whole social context (Palaiologou, 2017). The play behaviors in preschools just like all human behaviors are shaped under certain social and cultural influences and observing some certain behaviors and coding those may shadow the larger socio-cultural context. It's inevitable that the observational data would always have relevance with the immediate and larger settings. Therefore, it would be useful to implement other complementary data collection methods such as interviews to inform the research and educational practice (Palaiologou, 2016).

Conclusion

Observing child's play has numerous benefits in the developmental and educational areas. Through observations in preschools, teachers and researchers can reach authentic and detailed information to inform their emerging curriculums and research. The end products of those observations such as photos, videotapes, anecdotes, vignettes, and scales can all be shared with other parties and families in need of joint decision-making regarding the child. The observational data can be kept in child's portfolio. Play-based portfolios would also include the interviews with children about their play episodes and preferences which in turn reflect their development and growth over time (Johnson et al., 2005).

References

- American Psychological Association (2004): *Report on ethical research with children released*. Retrieved November 28, 2019. URL: <https://www.apa.org/monitor/julaug04/report>
- Berk, L. E. (2012): *Infants and children: prenatal through middle childhood* (7th. Ed.). Allyn & Bacon, Boston.
- Berkhout, L., Bakkers, H., Hoekman, J. & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2013): Observing free play in classrooms with an instrument

based on video analysis. *Early Child Development and Care*, 183/1, 125–136.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.658385>

- Castro, M., Mendez, J. L. & Fantuzzo, J. (2002): A validation study of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban Hispanic and African American preschool children. *School Psychology Quarterly*, 17/2, 109–127. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.2.109.20856>
- Choi, H. Y. & Shin, H. Y. (2008): Validation of the Penn interactive peer play scale for Korean children. *Korean Journal of Child Studies*, 29/3, 303–318.
- Christie, J. F., Johnsen, E. P. & Peckover, R. B. (1988): The effects of play period duration on children's play patterns. *Journal of Research in Childhood Education*, 3/2, 123–131, <https://doi.org/10.1080/02568548809594934>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2002): *Research methods in education* (6th. Ed.). Routledge, London.
- Crandell, T. L., Haines Crandell, C. & Vander Zanden, J. W. (2012): *Human development* (10th. Ed.). McGraw Hill, New York.
- Creswell, J. W. (2013): *Qualitative inquiry & research design* (3rd. Ed.). Sage, Los Angeles.
- Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. (2011): Nature and its influence on children's outdoor play. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15/2, 24–35. <https://doi.org/10.1007/BF03400925>
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S. & Debnam, D. (1995): Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10/1, 105–120. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90028-4)
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P. & Sutton-Smith, B. (1998): Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13/3, 411–431. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80048-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80048-9)
- Fantuzzo, J., Mendez, J. & Tighe, E. (1998): Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13/4, 659–676.
- Frankel, F. D., Gorospe, C. M., Chang, Y. C. & Sugar, C. A. (2011): Mothers' reports of play dates and observation of school playground

- behavior of children having high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52/5, 571–579. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02318.x>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009): *How to design and evaluate research in education?* (7th. Ed.). McGraw Hill, Boston.
- Gagnon, S. G. & Nagle, R. J. (2004): Relationships between peer interactive play and social competence in at risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41/2, 173–189.
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H. & Layzer, C. (2019): Play it high, play it low: Examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play*, 11/2, 183–221.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999): *Play and early childhood development*. Longman, New York.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005): *Play, development, and early education*. Pearson, Boston.
- Jones, R. M., Pickles, A. & Lord, C. (2017): Evaluating the quality of peer interactions in children and adolescents with autism with the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS). *Molecular Autism*, 8/28 <https://doi.org/10.1186/s13229-017-0144-x>
- Lam, T. C. M. (2008): Early childhood education assessment. In: Grotewell, P. G., & Burton, Y. R. (Eds.) *Early childhood education: Issues and developments*. Nova Science, New York, 233–247.
- Leung, C. H. (2014): Validation of the Penn Interactive Peer Play Scale with preschool children in low-income families in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 184/1, 118–137. <https://doi.org/10.1037/t33146-000>
- MacDonald, K. & Parke, R. D. (1984): Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55/4, 1265–1277.
- McFarland, L. (2008): Anecdotal records: Valuable tools for assessing young children's development. *Dimensions of Early Childhood*, 36/1, 31–36.
- Mounts, N. S. & Roopnarine, J. L. (1987): Social-cognitive play patterns in same-age and mixed-age preschool classrooms. *American Educational Research Journal*, 24/3, 463–476. <https://doi.org/10.3102/00028312024003463>
- Mukherji, P. & Albon, D. (2015): *Research methods in early childhood: An introductory guide*. (2nd. Ed.). Sage, Los Angeles.
- Nash, J. B. & Schaefer, C. E. (2010): Clinical and developmental issues in psychotherapy with preschool children: Laying the groundwork for play therapy. In: Schaefer, C. E. (Ed.) *Play therapy for preschool children*. American Psychological Association, Washington, 15–30.
- Neaum, S. (2016): *Child development for early years students and practitioners* (3rd. Ed.). Learning Matters, London.
- Palaiologou, I. (2016): *Child observation: A guide for students of early childhood* (3rd. Ed.). Sage, London.
- Palaiologou, I. (2017). Assessing children's play: reality or illusion? The case of early years foundation stage in England, *Early Child Development and Care*, 187/8, 1259–1272, <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1295233>
- PennState Extension (2018): *Why observe children?* Retrieved on November 30, 2019 URL: http://bkc-od-media.vhost.psu.edu/documents/HO_WhyObserveChildren.pdf
- Punch, K. F. & Oancea, A. (2014): *Introduction to research methods in education* (2nd. Ed.). Sage: Los Angeles.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L. & Hornung, M. (1976): Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47/2, 414–419.
- Rubin, K. H., Watson, K. S. & Jambor, T. W. (1978): Free-play behavior in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 48, 534–536.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011): 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26/1, 110–123.
- Wright, M. R., Ellis, D. N. & Baxter, A. (2012): The effect of immediate or delayed video-based teacher self-evaluation on Head Start teachers' use of praise. *Journal of Research in Childhood Education*, 26/2, 187–198.
- Kurt, Gökce (2019): Observing young children's play: a brief review. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz., 20–27.

Társas interakciók megfigyeléses vizsgálata integráló óvodai csoportokban

BÖDDI ZSÓFIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Jelen tanulmány fókuszában az integráló óvodai csoportok társas kapcsolatának vizsgálata áll. Az integráció szociális aspektusa kiemelten fontos annak eredményessége szempontjából. A kutatás célja integráló csoportokba járó sajátos nevelési igényű gyermekek szociális interakcióinak feltárása volt. A természetes megfigyelés módszerét alkalmazva hat sajátos nevelési igényű (nem autisztikus) gyermek (3 lány, 3 fiú, 5 és 7 év közöttiek, átlag életkoruk: 6,17 év) interakcióit vizsgáltam. A megfigyelést öt integráló óvodai csoportban több alkalommal délelőtt készített videófelveteleken végeztem. A megfigyelési kategóriarendszer kidolgozása és reliabilitásának vizsgálata után összesen közel 5 órányi videofelvétel megfigyelése után az egyes kategóriák frekvenciáinak elemzésével kaptam meg az eredményeket. A megfigyelt sajátos nevelési igényű gyermekek a megfigyelt időszakokban legnagyobb arányban, az idő több, mint felében játékkal foglalták el magukat. Tevékenységeiket az esetek több, mint felében valakivel interakcióban végezték, interakcióik leggyakrabban egykorú társaikkal folytak. Az eredményeket elemezve és a szakirodalommal összevetve megállapítható, hogy a megfigyelt gyermekek a csoportok tagjaiként, játszótársaként vettek részt az óvodai életben, valóban megjelent a szociális integráció.

Kulcsszavak: integráció, óvoda, társas interakciók, természetes megfigyelés

Szociális integráció, inklúzió az óvodában

A sajátos nevelési igényű gyermekek (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) integrált, inkluzív óvodai nevelésének kritikus pontja, hogy az elfogadás és befogadás valóban megvalósul-e.

Az inklúzió eredményessége tekintetében kulcstényezőnek tekinthetjük, hogy miként alakul az adott gyermekközösségben a szociális háló, a sajátos nevelési igényű gyermekek milyen társas kapcsolatokkal rendelkeznek. Azaz a fő kérdés, hogy megvalósul-e a társas szempontból az integráció, inklúzió (Bossart, Colpin, Pijl & Petry, 2013). „A sikeres beilleszkedés alapja abban a szociális közösségben rejlik, abban a közegben, ahol maga a folyamat

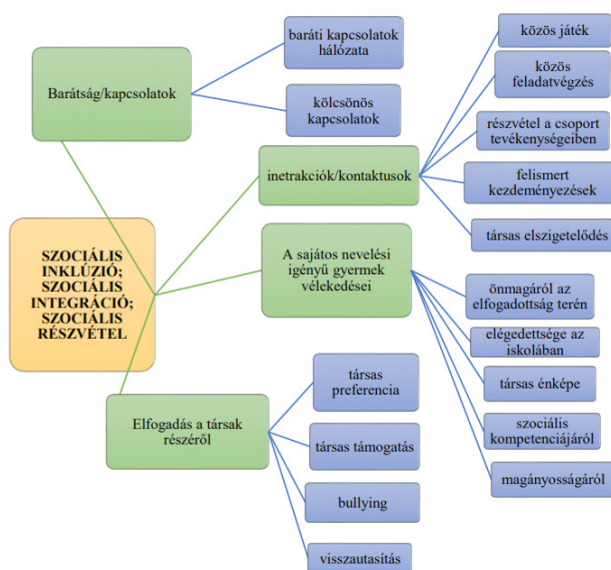
zajlik” (Herbainé & Szekeres, 2016. 150. o.). Míg az integráció, inklúzió céljai között szerepel tehát, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek kapcsolatot alakíthassanak ki a tipikusan fejlődő társaikkal (ld. pl. Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009; Odom, 2000), gyakran felmerülő kérdéskör, hogy valójában mi jellemzi a gyermekek szociális kapcsolatait (ld. pl. Herbainé & Szekeres, 2016). Többször ismételt kutatási eredmény az óvodai inklúzió kapcsán a sajátos nevelési igényű gyermekek kevesebb interakcióban való részvétele (Odom, 2000), illetve úgy tűnik, a nagyobb mértékű fejlődésbeli késés kevesebb szociális kapcsolattal jár együtt (Guralnick, 1980, idézi, Odom, 2002). Természetesen a sajátos nevelési igény típusa is hatással van az interakciókra, pl. a nyelvi funkciók sajátosságai nagy jelentőségűek az interakciók alakulása szempontjából (Odom, 2002; Harper & McCluskey, 2002). A sajátos nevelési igényű gyermekek között változatos képet mutat az elfogadottság és a barátságok alakulása (Diamond, Hong & Tu, 2008). „... a fogyatékos gyermekek szociális integráci-

¹ Jelen tanulmány egyes részei a szerző doktori disszertációjában jelentek meg. Böddi Zsófia (2017): *Az óvodai integrált nevelés vizsgálata: Az eredményességet növelő tényezők és az óvóképzés fejlesztésének fókuszával*. Doktori disszertáció. Témavezető: Hunyady Györgyné. ELTE PPK, Budapest.

ója az inklúzió egyik célja kell, hogy legyen (Guralnick, 1980), ám ez emellett problémát jelent egyes gyermekek számára (Guralnick, 1999).” (Odom, 2002, 167)

Az integrált óvodai környezetben nevelkedő óvodások esetében a fentiek alapján kifejezetten fontos, hogy tudatosan tanulmányozzuk a tevékenységeket, azok társas szintjét (ld. pl. File, 1994; Harper & McCluskey, 2002; 2003), továbbá tisztában legyünk a felnőttek (pedagógusok) interakciókat befolyásoló szerepével. Azaz a felnőtt támogassa a gyermekek interakcióit akár a játéktámogatásban, akár stratégiák tanításával, vagy konkrét szociális készségeket fejlesztő technikákkal, ugyanakkor ne gátolja az egykorú társakkal folytatott interakciókat (File, 1994; Harper & McCluskey, 2003; Stanton-Chapman & Snell, 2011; Stanton-Chapman, 2015). Természetesen a fenti megfontolások nem csak a sajátos nevelési igényű gyermekeket fogadó csoportokban, hanem minden óvodai közösségben jelentősek.

Az inklúzió nemzetközi irodalmában az integráció szociális aspektusát fedő fogalmak használata nem teljesen tisztázott. Az alábbi fogalmak jelennek meg: szociális integráció, szociális inklúzió, szociális részvétel (Bossaert et al., 2013; Koster et al., 2009). A nemzetközi irodalom nem teljesen egységes abban a tekintetben, hogy az együttnevelés egyes társas vonatkozásait melyik fenti fogalmakkal írják le. Az alábbiakban Koster és munkatársai (2009) nyomán összefoglalom az integráció társas vonatkozásait. Négy fontos terület emelkedik ki: (1) barátság és kapcsolatok, (2) interakciók és szociális kontaktusok, (3) a sajátos nevelési igényű gyermek vélekedései, ill. (4) a társak általi elfogadás. A kapcsolódó szociális aspektusokat az 1. ábra mutatja be. Az áttekintett társas meghatározók nagy része vonatkoztatható az óvodai integrációra, azonban természetesen néhány összetevő, főként a sajátos nevelési igényű gyermek önmagáról alkotott vélekedései, ill. a negatív hatások közül pl. a bullying kapcsán inkább az iskoláskorú gyermekekre gondolhatunk.



1. ábra: Az inklúzió szociális aspektusához kapcsolódó fogalmak (Koster et al., 2009 nyomán)

Az inklúzió szempontjából meghatározó a befogadás, a tipikusan fejlődő gyerekek viszonyulása a sajátos nevelési igényű társukhoz. A korai életévekben történő együttnevelés esetében különösen nagy jelentőséget kap a fejlődéslélektani nézőpont: „A fogyatékos gyermekek szociális környezetének megértése szempontjából kulcsfontosságú megérteni a tipikusan fejlődő gyermekek gondolkodásá-

nak fejlődését fogyatékoságról és a döntéseiket arról, hogy bevonjanak-e egy fogyatékos gyermeket egy tevékenységbe. A fogyatékos megértése egy meghatározott fejlődésen megy keresztül. Az óvodások esetében azt találták, hogy a látható »jelek« esetében, mint testi és érzékszervi sérülés tudatában voltak a fogyatékosnak, ám mentális elmaradás vagy érzelmi zavarok esetében nem. Azt tehát

már az óvodások is megértették, hogy egy látható sérülés következtében valakinek a képességei mások, ám azt, hogy a gondolkodásban vagy az érzelmi reakciók terén is problémája lehet, csak későbbi gyermekkorban, korai serdülőkorban értették meg a gyerekek” (Conant & Budoff, idézi Diamond, Hong & Tu, 2008. 142–143. o.).

A társas tevékenységek szintjei óvodai csoportban

Az óvodai csoportokban megfigyelhető szociális tevékenységi szintek megismerése és leírása kapcsán a két felosztást ismertetek az alábbiakban.

A nemzetközi szakirodalomban alapvetőnek tekinthető Parten (1932, idézi Smith, 2010) felosztása, aki a gyermek társas bevonódásának hat kategóriáját különbözteti meg (1. táblázat). Parten kategóriarendszerét számos kutatásban, később használt megfigyelési kategóriarendszerben megtalálhatjuk (pl. Goldman, 1981; File, 1994; Harper & McCluskey, 2002, 2003).

Tevékenységi kategória	Leírás
nem foglalja el magát (unoccupied)	a gyermek nem tevékenységgel foglalja magát
szemlél (onlooker)	a gyermek másokat néz, nem kapcsolódik be a tevékenységükben
magányos (solitary)	a gyermek egyedül, másoktól távolabb játszik
párhuzamos (parallel)	a gyermek mások közelében, azonos/hasonló eszközökkel játszik, de nem/alig lép interakcióba velük (pl. egymástól függetlenül homokoznak)
asszociatív (associative)	a gyermek interakcióban van másokkal, hasonló dolgokat csinál, mint a többiek (pl. mindenki építőkockákat tesz egy épülő toronyhoz)
együttműködés (cooperative)	a gyermek kiegészítő módon áll interakcióban másokkal (pl. az egyik gyermek kockákat hoz, átadja a másoknak, aki tornyot épít)

1. táblázat: Parten (1932) felosztása a társas bevonódás kategóriáiról (Smith, 2010)

Hazánkban Mérei Ferenc nevéhez köthető elsősorban az óvodáskorú gyermekek társas tevékenységének kategorizálása. Mérei és munkatársai (Mérei, 1989; Mérei és V. Binét, 2006) az aktometria módszerét használva térképezték fel a társas interakciókat óvodai csoportokban. Ezzel a módszerrel „a csoporttörténeteket helyzetekbe tagoljuk, és személyek szerint felbontjuk a cselekvés társas vonatkozásainak a szempontjából. A cselekvési egységeket jellel látjuk el. Az aktusokra bontott viselkedés formalizált társas elemeit mutatókban összesítjük” (Mérei és V. Binét, 2006, 136.). Mérei és munkatársainak (Mérei és V. Binét, 2006) egyik kategóriája a tevékenység társas színvonala, melyből összesen 14-et állapítottak meg (2. táblázat).

Aktometria – tevékenységi szint	Megnevezés
I.	Magányos semmittevés (a gyerek egyedül van, nem játszik).
II.	Magányos semmittevés csoportban (a gyermek egy csoport társas terében van).
III.	Magányos játék.
IV.	Mások szemlélése.
V.	Őt szemlélik.
VI.	Csoportos semmittevés (együtt vannak, bámulnak, nézelődnek).
VII.	Magányos játék esetleg szemlélődés csoportban (együtt vannak, de közös elfoglaltságuk nincs).
VIII.	Csoportos szemlélés (közösen szemlélnék valakit vagy valamit).
IX.	A csoport együttesen játszik, a megfigyelt gyerek külön.
X.	Együttmozgás (előfordul, hogy más-más helyeken, de egyféle cselekvést végeznek, utánoznak).
XI.	Összeverődés egy tárgy körül (egyazon tárggyal tevékenykednek, együttműködés nélkül).
XII.	Kollaboráció (összedolgozás szerepek nélkül, pl. építkezésnél).
XIII.	Szereposztásos tevékenység (két formája: a kialakult és a kiosztott szerepek).
XIV.	Szervezett csoporttevékenység vezetővel és szerepekkel.

2. táblázat: Az aktometria társas tevékenységi szintjei (Mérei, 1989)

Egyszerűsítve a számos tevékenységi szintet, a társas tevékenység öt szintjét állapították meg, különböző csoportformáló tényezőkkel: együttlét (hely, tér) – együttmozgás (mozgás, utánzás) – tárgy körüli összeverődés (tárgy) – összedolgozás (tevékenység) – tagolódás (szerep) (Méreai és V. Binét, 2006).

Óvodáskorú gyermekek társas interakcióinak megfigyelése

Az óvodáskorú gyerekek társas kapcsolatainak tanulmányozása kihívások elé állítja a kutatót. A gyermekek társas kapcsolatainak vizsgálatához megfelelő módszerként kínálkozik a természetes megfigyelés módszere. Koragyermekkorban az írásbeli kikérdezésre nyilvánvalóan nem, de a szóbeli kikérdezés módszereire is csak korlátozottan támaszkodhatunk a szociális kapcsolatok vizsgálatakor (bővebben pl. Pepler & Craig, 1995; Böddi, Keszei, Serfőző és Dúll, 2015; Keszei, Böddi és Dúll, 2016). Felhasználhatjuk más, a gyermekeket jól ismerő személyek, elsősorban felnőttek, pl. a pedagógusok beszámolóit, ám ebben az esetben nem téveszthetjük szem elől, hogy amennyiben a felnőtt beszámolójára építünk, a kapott információ mindenképpen „átment az ő szűrőjén”. Ezt jól illusztrálja McCabe és Marshall (2006) kutatása, melyben specifikus nyelvi zavarral rendelkező óvodások nyelvi kompetenciáját vizsgálták. Módszertanukban mind a megfigyelés, mind a szülők és pedagógusok által kitöltött skálás kérdőív szerepelt a megfigyelt gyermekek szociális készségeinek leírása kapcsán. Vizsgálatukban kis mértékű és enyhe korrelációt tapasztaltak csak a kétféle módszerrel nyert eredmények között (McCabe és Marshall, 2006).

A megfigyelés mint kutatási módszer számos előnye mellett kalkulálnunk kell annak kihívásaival is (ld. pl. Böddi et al., 2015; Keszei, Böddi és Dúll, 2016). A természetes megfigyelés során nyilvánvalóan felléphetnek torzító tényezők, mint például a résztvevők reaktivitása (azaz a megfigyelt személyek reakciói a megfigyelőre, amely befolyásolhatja a viselkedésüket). A megfigyelt személyek természetes

viselkedését esetlegesen befolyásoló hatásokat a kutatónak igyekeznie kell kiküszöbölni, vagy amennyire lehetséges, csökkenteni. A videó (és hang) felvétel készítése például nagymértékben segíthet abban, hogy a megfigyelés minél kevésbé legyen beavatkozó. A nem zavaró helyen elhelyezett kamera vagy kamerák kevésbé vagy alig vannak folyamatosan jelen a gyermekek észlelésében, ill. nem válik nyilvánvalóvá a résztvevők számára, hogy éppen ki a megfigyelt gyermek (Pepler & Craig, 1995).

Kutatási célkitűzések

A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálat egy nagyobb, óvodai integrációt tanulmányozó kutatás (Böddi, 2017) egyik elemét alkotta. Az átfogó kutatás egyik fókusza az volt, hogy a témakör tanulmányozásába beemelje pszichológia aspektust, és tanulmányozzon olyan óvodai csoportokat, ahol régebb óta működik eredményesen a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja. A jelen írásban bemutatott vizsgálat célja a szociális integráció tanulmányozása, a társas kapcsolatok alakulásának feltárása volt.

Célok:

A csoportokba járó sajátos nevelési igényű gyermekek társaikkal és a felnőttekkel folytatott interakcióinak feltárása, tevékenységeik társas szintjének meghatározása. A felnőtt interakcióban betöltött szerepének elemzése.

Kutatási kérdések:

1. Hogyan alakulnak a sajátos nevelési igényű gyermekek interakciói a vizsgált integráló óvodai csoportokban?
2. A tevékenységeiket milyen társas szint jellemzi?
3. Milyen arányban vesznek részt gyermekkel és/vagy felnőttekkel folytatott interakciókban?
4. Milyen arányban kétszemélyesek ezek az interakciók?
5. Milyen mértékben jelenik meg a felnőtt támogatásának szükségessége a sajátos nevelési igényű gyermekkel folytatott interakciókban?

Kutatásom további, módszertani célja volt, hogy egy olyan megbízható viselkedés-

megfigyelési kategóriarendszer dolgozzak ki, amellyel kódolhatók a gyermekek interakciói.

Módszer

Kutatásomban szisztematikus megfigyelést végeztem integráló óvodai csoportokban készített videófelveteleken.

Vizsgálati személyek

Az integráló óvodai csoportban a sajátos nevelési igényű gyermekek interakcióinak vizsgálatához a megfigyelés módszerét választottam. A megfigyeléses vizsgálatokat a kutatásba bevont három budapesti óvoda összesen öt integráló csoportjában végeztem². Ezt megelőzően a tesztfelvetelek egy részét egy negyedik budapesti óvoda középső csoportjában vettük fel, ill. itt dolgoztuk ki az adatgyűjtés pontos eljárását³.

A kutatásba bevont felvételeken szereplő csoportok közül egy életkor tekintetében homogén középső-, a többi heterogén összetételű csoport volt. Az öt csoportba összesen 9 sajátos nevelési igényű gyermek járt (3 lány és 6 fiú), ill. az egyik csoportba akkoriban érkezett egy fiú, akinek a diagnosztizálása folyamatban volt. Ezen kívül az egyik csoportban volt egy kislány, aki csak néhány órát járt naponta óvodába, vele nem is találkoztam, és egyik felvételen sem szerepelt. A csoportok szerinti megoszlást tekintve egy-egy csoportban volt egyetlen sajátos nevelési igényű gyermek, a többiben kettő vagy három.

Az autizmus spektrum zavar nagymértékben érinti a személy szociális interakcióit (ld. *Csepregi és Stefanik, 2012; American Psychiatric Association, 2014*), következésképpen egy autista gyermek esetében nyilvánvalóan másként kell értelmezni a gyermek óvodai interakcióit, társas

kapcsolatait, mint akár a tipikusan fejlődő, akár a szociális területet nem, vagy másképp érintő sajátos nevelési igényű gyermekeknél (vö. *Bakonyi, 2015*), ezért a szociális integráció megfigyelését célzó vizsgálatom mintájából kihagytam az autizmus spektrum zavarral rendelkező gyermekek interakcióinak megfigyelését. Úgy vélem, az ő interakcióiknak a megfigyelése és elemzése egy önálló kutatás témája lenne, amelyhez szükséges lett volna az autizmussal rendelkező vizsgálati személyek számát növelni, és az autizmus sajátosságait figyelembe véve elemezni a megfigyelés társas aspektusait. Továbbá a megfigyelésből kihagytam egy olyan gyermeket, akinek az esetében az óvónők elmondása alapján nem volt számomra egyértelmű a problémája.

Tehát így hat sajátos nevelési igényű gyermek megfigyelését végeztem (3 lány és 3 fiú). Ezek a gyerekek az óvónők elmondása alapján mindannyian sajátos nevelési igényűnek minősültek. A szakértői véleményt egy gyermek esetében olvastam én magam, óvónőtől pontos diagnózist és az előírt fejlesztések megnevezését két gyermek esetében kaptam, a többi gyermek bemutatásánál az óvónők jellemzését, a nyilvánvaló sajátosságokat, és a szülők válaszát (amennyiben válaszoltak az ilyen irányú kérdésekre) tudtam alapul venni.

A megfigyeléses kutatásba bevont gyermekek:

- Kislány (6 éves), szájpadhasadékos, az értelmi funkciói is érintettek, és a beszédje is kevésbé érthető
- Kislány (5 éves), beszédértési és -észlelési zavar
- Kisfiú (7 éves), Down-szindróma⁴
- Kisfiú (6 éves), Down-szindróma, nem osztályozott mentális retardáció, enyhe értelmi fogyatékos (utólag kiderült, hogy a megfigyelés idejében halláscsökkenés is jellemezte)

² A kutatást az Eötvös Loránd Tudományegyetem Etikai Bizottsága engedélyezte (2015). Az óvodákban történő megfigyeléses kutatáshoz, a videófelvetelek készítését beleértve, írásbeli hozzájárulást kértem az óvodavezetéstől, illetve a gyermekek kutatásban történő részvételéről a szülőktől írásbeli engedélyt kaptam.

³ A kutatás megfigyeléses részében a videófelvetelek készítése közös munka Keszei Barbarával (Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola).

⁴ Természetesen a szindróma megadása nem tekinthető diagnózisnak, hiszen a Down-szindróma esetében tudhatjuk, hogy eltérő képességekkel rendelkezhetnek a gyermekek. Azonban a szindróma diagnózis is informál a gyermekkel kapcsolatos feladatokról (*Lányiné, 2014*), ill. feltételezhetjük, hogy bizonyos képességek érintettek a Down-szindróma esetében, így a gyermek különleges bánásmódot igényel. Ennek a kisfiúnak a diagnózisáról pontosabb információt sajnos nem tudok.

- Kislány (7 éves), kevert specifikus fejlődési-egyéb pszichés fejlődési zavar (egy korábbi diagnózis felülbíráltása után), de hangsúlyos tünete – több más mellett – a beszéd területén volt (korábban nem vagy artikulálatlan beszéd jellemezte, a megfigyelés idejében is nagyon nehezen volt érthető a beszéde)
- Kisfiú (6 éves), egyéb pszichés fejlődési zavar/súlyos tanulási zavar (korai krónikus betegség, ill. a fejlődése több területen megkésett)

Adatgyűjtés

A megfigyeléses vizsgálatom tervezésében az egyik legfontosabb szempont volt, hogy minél inkább megvalósuljon a természetes megfigyelés, azaz a lehető legkevésbé avatkozzak be a vizsgálati személyek természetes viselkedésébe, reakcióiba. Ezért kutatótársammal⁵ úgy döntöttünk, hogy – csökkentendő a megfigyelők jelenlétéből fakadó hatásokat – nem kézből vesszük fel a történéseket, hanem videokamerákat helyezünk ki a csoportszoba meghatározott pontjaira, hogy így különböző szögekből felvéve az eseményeket, lefedjük a csoportszoba összes játékterét, azaz rögzítünk egy időben minden történést. A kamerák helyének és dőlésszögének meghatározása pontos beállítást igényelt. Ezen kívül, hogy minél kevésbé zavarjuk a csoport életét, a videokamerák kb. 90 perc időtartamban rögzítettek mindent, megszakítás nélkül, és csak a felvétel leteltével mentünk vissza leszedni őket.

A videófelvételek készítésére minden esetben délelőtt került sor, a szabad játék idejében, illetve, ha az időtartamba beleesett, akkor a felnőtt által irányított tevékenység közben. Egy óvodai csoportban általában három alkalommal készítettünk felvételeket. A technikai nehézségek lehetőség szerinti kiküszöbölésén túl, a módszer egyik kulcsfontosságú tényezőjének az instrukciók adása bizonyult. Egyrészt a kamerák kihelyezésekor a kérdezősködő gyerekek kérdéseire fontos volt röviden és informatívan, a felvételkészítés jelentőségét csökkentve re-

agálni, másrészt az óvodapedagógusokat úgy instruálni, hogy ne hívják fel a figyelmet a kamerákra (ahogy ez pl. az első, kutatásba végül nem bevont óvodában a tesztfelvételek készítésekor megtörtént), hanem a lehető legtermészetesebben reagáljanak a gyerekek kérdéseire. (Az adatgyűjtés részleteivel kapcsolatban részletesen ld. *Keszei, Böddi és Düll, 2016.*)

Az 3. táblázatban a megfigyelés mint módszer alapkérdései (*Szokolszky, 2004*) alapján röviden összegzem a jelen kutatásban használt módszer sajátosságait.

A megfigyeléses kutatási módszer kérdése	A kutatás jellemzői
Mi a célja?	Integráló óvodai csoportokban megfigyelhető interakciós mintázatok leírása; a gyermek-gyermek és felnőtt-gyermek interakciók megragadásához szükséges megbízható kategóriarendszer kidolgozása
Kit?	A csoportokba járó óvodás gyermekek A csoportok óvodapedagógusa(i) Összesen 4 óvoda 6 csoportja (a tesztfelvételekkel együtt), ebből integráló: 3 óvoda 5 csoportja
Mit?	Integráló óvodai csoportokban megfigyelhető gyermek-gyermek és felnőtt-gyermek interakciók
Hol?	Természetes megfigyelés, saját óvodai csoportszobában
Mikor?	Óvodai csoportonként 3 alkalommal a délelőtti órákban, a szabad játék ideje alatt, illetve az ez alatt előforduló felnőtt irányította tevékenységek közben (kb. 90 percnyi időtartamban)
Hogyan?	Nyílt, résztvevő megfigyelés (nagyon kis mértékben résztvevő a kamerák használata miatt), passzív megfigyelővel. Strukturált megfigyelés; tesztfelvételeken a megfigyelési kategóriarendszer kidolgozása, a megbízhatóság tesztelése, majd a felvételek kódolása, ill. az eredmények megbízhatóságának ellenőrzése

3. táblázat: A kutatás áttekintése a megfigyelés alapkérdéseire (*Szokolszky, 2004*) adott válaszok mentén (*Keszei, Böddi és Düll, 2004* nyomán).

⁵ Köszönettel tartozom Keszei Barbarának az adatgyűjtésben nyújtott pótolhatatlan segítségéért.

A videofilmek rögzítése mini DV kamerákkal, mini DV kazettákra történt, majd a felvételek digitalizálása követte (ArcSoft ShowBiz programmal).

Az adatok feldolgozása

A megfigyelési kategóriarendszer kidolgozása

Kutatásom módszertani célja volt, hogy létrehozak egy olyan megfigyelési kategóriarendszert, amellyel megragadhatók a sajátos nevelési igényű gyermekek interakciói, hogy képet kaphassak arról, miképpen alakulnak interakciós szempontból a tevékenységeik.

A kategóriarendszer kidolgozásához a szakirodalomban található témában született, hasonló céllal végzett kutatások (pl. *File*, 1994; *Harper és McCluskey*, 2002, 2003) kategóriáit vettem alapul, és alakítottam az általam készített felvételeken megfigyelhető

viselkedéselemeknek és a megfigyelhetőség „mélységének” megfelelően.

A tevékenységek szociális szintjének meghatározásához az alapot a *Parten* (1932, idézi *Harper és McCluskey*, 2002, 2003) nyomán használt kategóriák szolgáltatták, miszerint a szociális szintek a következőképpen alakulnak: magányos játék, párhuzamos játék, szemlélődő („onlooker”) viselkedés és interakció (részletesen ld. pl. *Böddi, Keszei, Serfőző és Dúll*, 2015).

Az első kategóriarendszerrel arra törekedtem, hogy minden óvodai (csoportszobai) tevékenységformát és annak minden szociális szintjét lefedjem, sőt az interakció sajátosságait tovább részletezzem, különös tekintettel a felnőttel folytatott kétszemélyes interakciók jellegére.

Az első kategóriarendszert a 4. táblázat mutatja be.

Tevékenység	Társas szintje		
Eszik-iszik	Teljesen magányos tevékenység		
Beszélget	Magányos tevékenység (társas jelenléttel)		
Nézeget (könyvet, tárgyat)	Párhuzamos (parallel) tevékenység		
Alkot	Szemlélődés		
Játszik	Interakció , interaktív tevékenység	kétszemélyes interakció gyermekkel	
Lézensz		kétszemélyes interakció felnőttel	Beszélget Ad valamit Mutat valamire/valamit Nem verbális <ul style="list-style-type: none"> Odafordul felé Bólint Mosolyog rá Kinyújtja felé a kezét Odahajol Testi kontaktus
Önkiszolgál		Interakció gyermekcsoporttal	
Rakodik		interakció felnőtt-gyermek csoporttal	
Konfliktus			
Egyéb			

4. táblázat: A tesztfelvételek kódolásakor használt első kategóriarendszer kategóriái

A megfigyelendő időtartamot felosztottam 10 másodperces szakaszokra, és a kategóriák lehetőségeit tartalmazó előre elkészített táblázatban jelölni kellett, hogy mely kategóriák jellemzők abban a 10 másodperces időszámban. Ezáltal a kategóriák adott 10 másodperces szakaszban dichotómmá váltak (vagy igen, vagy nem), és csak választani kellett (azt/azokat, amelyekbe a kódoló besorolta a viselkedést). Az utasításban szerepelt, hogy akkor tekintünk tevékenységváltozásnak egy történést, ha az újabb viselkedés legalább 5 másodpercig jellemző.

A teszt kódoló a fenti módon kódolták a tesztfelvételeket, és ezt az eljárást tartottam meg a vizsgálatba bevont felvételek kódolásánál is.

A kódrendszer megbízhatóságát 8 kódoló (7 nő, 1 férfi, átlag életkor: 21,88 év) által kódolt videóanyag alapján teszteltem. A tesztfelvételekben több, különböző megfigyelési személyt (gyermeket) kellett megfigyelniük, összesen 52,67 perc időtartamban, azaz 316 db 10 másodperces szakaszban. A kódolók azzal nem voltak tisztában, hogy melyik óvoda, milyen csoportját nézik, ahogy azzal sem, hogy a megfigyelt gyermek sajátos nevelési igényű-e vagy sem (hiszen ennek látható, fizikai jele nem volt).

A kódolók közötti megbízhatóság számítása kutatómódszertani kihívást jelentett, mivel 8 független kódoló között kellett reliabilitást számítani dichotóm változók esetében, nem ordinális skálán, hiszen azt kódolták, hogy adott kategória megjelent-e (1) vagy sem (0) az adott időszakban, amelyek tehát nominális változóknak kezelendők. A megfigyelők közötti megbízhatóság vizsgálatában gyakran alkalmazott Cohen Kappa, Cronbach Alpha (ld. pl. Hayes és Krippendorff, 2007) vagy Kendall-féle W statisztika (Ketskeméty, Izsó és Könyves Tóth, 2011) ennél a megbízhatósági vizsgálatnál nem volt alkalmazható. Helyette a Krippendorff Alpha (KALPHA) kiszámítását választottam (Hayes és Krippendorff, 2007; De Swert, 2012), De Swert (2012) útmutatása alapján. A KALPHA 0,8 értékét tekintik a jó reliabilitás normájának, az elfogadás minimuma 0,67 (esetenként 0,6 amikor viszont szükséges megindokolni, hogy miért fogadjuk el) (De Swert, 2012). (A KALPHA alkalmazása melletti döntés kutatómódszertani

indoklásáról ld. részletesen: Keszei, Böddi, Geszten, Hámornik és Dúll, 2019).

A számítások elvégzése IBM SPSS Statistic 24 programmal történt.

A kategóriarendszer megbízhatósági vizsgálatának eredménye, a végleges kategóriarendszer

A 8 megfigyelő közötti KALPHA-számítás eredményeiből azokat a kategóriákat tekintetem megbízhatónak, amelyek 0,67 feletti. A 0,8 és 0,67 közötti KALPHA értékek elfogadásában fontos érv volt, hogy egyes kategóriák viszonylag ritkán fordultak elő. A 0,67 alatti KALPHA értékkel rendelkező kategóriák esetében logikus kategória-összevonások és egyes kódolók kihagyásának vizsgálata is megtörtént De Swert (2012) útmutatásának megfelelően.

A megbízhatónak tekinthető, végleges kategóriarendszer a következőképpen alakult:

1. Tevékenység

Eszik-iszik

Alkot: rajzol, fest, kézműveskedik, valamilyen tárgyat készít

Játszik: gyakorló (funkcionális) játékot játszik (egyszerű, ismétlődő mozdulatokat végez), konstruáló játékot játszik (tárgyakkal manipulál, hogy létrehozzon valamit, építsen, pl. kockákkal épít, legozik), fantázia játékot (pl. mintha játékot, szerepjátékot), szabályjátékot játszik.

2. A tevékenység társas szintje (Parten

(1932, idézi Harper és McCluskey, 2002, 2003 nyomán):

Magányos tevékenység: A gyermek másoktól jóval távolabb egyedül van, egyedül folytat valamilyen tevékenységet, amely eltér a viszonylagos közelségben látható gyermekek tevékenységeitől. Játék esetében egyedül játszik játékokkal, amelyek eltérnek a viszonylagos közelségben látható társak játékaitól. Nincs interakcióban mással, sem párhuzamos játékkal (hasonló vagy ugyanolyan tevékenység, játék, mint más gyermeké, de nincsenek interakcióban), sem szemmel láthatóan mások

játékának figyelésével nem foglalja el magát. Beleértendő a magányos ábrándozás, elgondolkodás, csakúgy, mint más magányos tevékenységek, amelyek során másoktól távol egyedül van. Az egyik tevékenységből másikba váltás nem tekintendő magányos tevékenységnek, pusztán azért, mert azt egyedül teszi a gyermek (pl. átmegy valahova).

Interakció, interaktív tevékenység: A gyermek olyan viselkedése, amely egy felnőtt vagy egy társ felé irányul, és választ, reakciót vált ki, vagy ez a célja. Ilyen reakció például a beszéd, a másik megérintése, egy tárgy odaadása, valami megmutatása neki, figyelmének felkeltése, kooperáció egy közös tevékenységben. Illetve ide tartozik, ha a megfigyelt gyermek reagál, választ ad a másik személy ilyen jellegű kezdeményezésére. Tehát verbális és nem verbális kapcsolat látható a személyek között. Játék esetében hasonló vagy ugyanazon játékokkal játszanak, egy játékban vesznek részt. Ebbe a kategóriába értendő, ha a gyermek a többiekkel párhuzamos tevékenységet végez (pl. asztalnál külön-külön asztali játékkal játszanak, rajzolnak, egyénileg készítenek valamit), de az egyéni tevékenysége mellett periodikusan megjelennek a társas interakció jelei (pl. a tevékenység közbeni beszélgetés, testi kontaktus, közös fókuszú figyelem).

Alkategória: az Interakció jellege:

- **kétszemélyes interakció gyermekkel**
- **kétszemélyes interakció felnőttel**
- **testi kontaktus a felnőttel**
- **csak gyermekekkel van interakcióban van (Gyerek):** ebbe a kategóriába tartozik, ha *felnőtt jelenléte nélkül*, csak gyermekekkel van interakcióban a megfigyelt gyermek. Ide (is) tartozik az is, ha kétszemélyes interakcióban van egy gyermekkel és az is, ha gyermekcsoporttal van interakcióban (kettő vagy kettőnél több gyermekkel)
- **felnőtt van az interakcióban (Felnőtt):** ebbe a kategóriába tartozik, ha *felnőtt jelenlétében* van interakcióban a megfigyelt gyermek. Ide (is) tartozik az is, ha kétszemélyes interakcióban van egy felnőttel és az is, ha felnőtt-gyermekcsoporttal van interakcióban (azaz az

interakcióban részt vesz a felnőttön és a megfigyelt gyermekén kívül még egy vagy több gyermek)

A végleges kategóriarendszerbe tartozó kategóriák KALPHA értéke a következőképpen alakult (5. táblázat) a megbízhatósági számításoknál.

Az Interakció kategória alkategóriája esetében szükségesnek bizonyult az egyik kódoló kihagyása a számításokból, és így nőtt az alkategóriák KALPHA értéke. Míg ez a kódoló megbízhatóan kódolta a nagyobb kategóriákat, az alkategóriára bontásban, azaz még specifikusabb észlelésben már nem bizonyult precíznek, így szükségessé vált a kihagyása az alkategória-számításból.

Kategória neve	KALPHA értéke
Eszik-iszik	0,96
Alkot	0,89
Játszik	0,77
Magányos	0,71
Interakció	0,72
Kétszemélyes gyerek	0,70
Kétszemélyes felnőtt	0,68
Testi kontaktus a felnőttel	0,74
Gyerek (Kétszemélyes gyerek + Gyerekcsoport)	0,71
Felnőtt (Felnőtt_gyerek csoport + Kétszemélyes felnőtt)	0,74

5. táblázat: A megfigyelés végleges kategóriarendszere és a kategóriákhoz tartozó KALPHA értékek a 8 megfigyelővel számított reliabilitás vizsgálat után. Világosszürkével a fő kategóriák vannak kiemelve, az alkategóriák fehérek.

Mivel az eredeti kategóriarendszere több kategória is kihagyásra került, ezért a végleges, adatelemzéshez szükséges kódolásnál mind a tevékenység, mind a társas szint esetében bevezettem egy egyéb kategóriát, hogy a kódoláskor legyen hova jelölni, amikor a gyermek viselkedése egyik végleges kategóriába sem esik, hiszen pl. lehet, hogy „egyéb” tevékenységet végez, de a társas szintjének kategóriája megadható. Természetesen az „egyéb” kategóriákat a végleges számításokból kihagytam, hiszen azok megbízhatóságának tesztelése nem történt meg.

Az adatok elemzése a végleges kategóriarendszer használatával

Az eredmények megbízhatóságának biztosításához egy független megfigyelő a végleges kategóriarendszer betanulása után, velem párhuzamosan kódolta a megfigyelt személyek, azaz a csoportokba járó sajátos nevelési igényű gyermekek viselkedését a felvételeken⁶. A kódolás a fent bemutatott módon történt. A rendelkezésre álló megszakítások nélküli csoportonkénti háromszor kb. 90 percnyi felvételt a kezdetétől indulva 15 perces egységekre bontottam, amelyekből az első öt percet kódoltam. A független megfigyelő és az én kódolásom eredményei között szintén számítottunk reliabilitást. Mivel ebben az esetben, mivel csak két független kódoló között volt szükség a megbízhatóság tesztelésére, a Cohen-kappa számítását választottam. Az egyes kategóriák megbízhatósága a következőképpen alakult (6. táblázat).

Kategória neve	Cohen-kappa értéke
Eszik-iszik	0,92
Alkot	0,92
Játszik	0,66
Magányos	0,5
Interakció	0,67
Kétszemélyes gyerek	0,60
Kétszemélyes felnőtt	0,69
Testi kontaktus a felnőttel	0,61
Gyerek (Kétszemélyes gyerek + Gyerekcsoport)	0,62
Felnőtt (Felnőtt_gyerek csoport + Kétszemélyes felnőtt)	0,74

6. táblázat: A megfigyelés eredményeinek megbízhatóságát célzó kódolás megbízhatósági vizsgálata a teljes megfigyelt anyagon (két megfigyelő közötti megbízhatóság).

Az eredmények tekintetében mind a tíz kategóriával kapott adatokat megbízhatónak tekintettem. „A megbízhatósági mutató értéke 0 és 1 között mozog. Ha a kódok meg-

egyeznek, akkor a kódolás megbízhatósági mutatója 1. Minél nagyobb az eltérés a kódolások során, vagyis minél kevesebb az egyező kódkategória, a kódolás megbízhatósági mutatója annál kisebb 1-nél. A kvalitatív kutatómódszertanban jelenleg nincs egyértelmű álláspont a megbízhatósági mutató értékére vonatkozóan. Így pusztán azt követeljük meg, hogy szituációtól függően végezzük el a kódolás valamelyik verzióját és törekedjünk a minél nagyobb érték elérésére.” (Sántha, 2012. 69. o.)

Kilenc kategória esetében a Cohen-kappa értéke 0,6 felett van, ami elfogadható (Sántha, 2012), egyetlen kategória, a Magányos esetében az érték 0,5. A kategóriát megtartottam, figyelembe véve, hogy ebben az egyetértésünk a kódolóval kisebb mértékű volt, ugyanakkor az eltérés nem tekinthető nagyknak. Feltételezhetően nehézséget okozott a kódolónak elkülöníteni az óvodai csoportokban lehetségesen előálló magányos helyzeteket (pl. társak jelenlétében). A kisebb mértékű egyetértésből kiindulva, egy további kutatásban érdemes lenne árnyalni a Magányos kategóriát, pontosítani az óvodai csoportokban előálló lehetséges magányos tevékenységeket.

Adatelemzés

A megfigyelt hat gyermek viselkedését a teljes időtartamban végigkódoltam, majd töröltem azokat az időszakokat, ahol nem lehetett kódolni a megfigyelt személy viselkedését (pl. mert nem volt a kamera látóterében, vagy nem volt jól látható). Így összesen 1784 db 10 másodperces szakaszban történt megfigyelés, azaz közel öt órányi (4,95 óra) időtartamban kaptam adatot a hat sajátos nevelési igényű gyermek viselkedéséről. Az adatok elemzése Microsoft Excel és IBM SPSS Statistic 24 programokkal történt.

Az adatok elemzése során *frekvenciákat számoltam*, egyrészt a konkrét megfigyelt *kategóriákat*, másrészt azokból létrehoztam olyan összekapcsolt kategóriákat, amelyek további információt adhattak a társas interakciókról.

⁶ Köszöntettel tartozom Szathmári Editnek a független megfigyelőként végzett kódoló munkájáért.

Eredmények

A kutatási kérdéseimre a válaszokat a kódolt kategóriák, ill. az összekapcsolt kategóriák frekvenciái alapján adtam meg. Azt elemzem, hogy a megfigyelt gyermekek milyen arányban tevékenykednek magányosan, illetve másokkal – felnőttel és/vagy gyermek(e)kkel – interakcióban.

A megfigyelési kategóriák, ill. az azokból képzett összekapcsolt kategóriák frekvenciái a 7. táblázatban láthatók. A kategóriák előfordulási gyakoriságának összege nem egyezik meg az összes megfigyelt időszakasz összegével (1784 db tízmásodperces szakasz), mivel a kódolás során előfordulhatott olyan eset, amikor adott szakaszban több tevékenységet vagy interakció típusát is láttam (a 10 másodperc alatt).

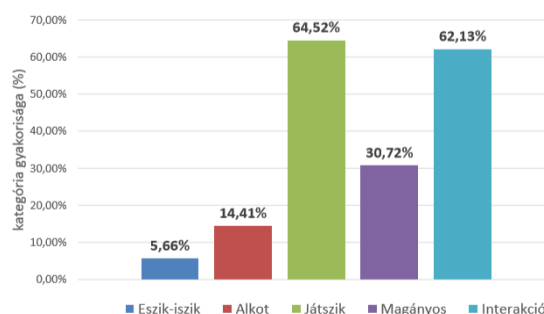
A frekvenciák megadják a választ az első, átfogó kutatási kérdésre: *1. Hogyan alakulnak a sajátos nevelési igényű gyermekek interakciói a vizsgált integráló óvodai csoportokban?*

Viselkedés	Előfordulás	Százalékos arány
Eszik-iszik	101	5,66%
Alkot	257	14,41%
Játszik	1151	64,52%
Magányos	548	30,72%
Interakció	1086	62,13%
Kétszemélyes_gyermek	313	17,54%
Kétszemélyes_felnőtt	151	8,46%
Testi kontaktus (felnőtt)	58	3,25%
Csak gyermekkel van interakcióban	559	31,33%
Felnőtt van az interakcióban	625	35,03%
Alkot - Magányos	143	8,02%
Alkot - Interakció	116	6,50%
Játszik - Magányos	393	22,03%
Játszik - Interakció	720	40,36%
Játszik - Kétszemélyes gyermek ia.	244	13,68%
Játszik - Csak gyermekkel	438	24,55%

Játszik - Kétszemélyes felnőtt ia.	47	2,63%
Játszik - Felnőtt van az ia-ban	357	20,01%
Összes kódolt időszakasz	1784	100%

7. táblázat: A megfigyelési kategóriák (fehér, szürke és zöld háttér), ill. az azokból képzett társas interakciók szempontjából informatív összekapcsolt kategóriák (kék háttér) előfordulási gyakorisága.

A megfigyelt sajátos nevelési igényű gyermekek tevékenységét tekintve megállapítható, hogy a megfigyelt időszakokban legnagyobb arányban, az idő több, mint felében (1151 eset, 64,52%) játékkal foglalták el magukat. Kisebb arányban (257 eset, 14,41%) jelent meg az alkotás (főként rajzolás, mintázás), illetve az étkezés (evés és/vagy ivás) (101 eset, 5,66%) (2. ábra).



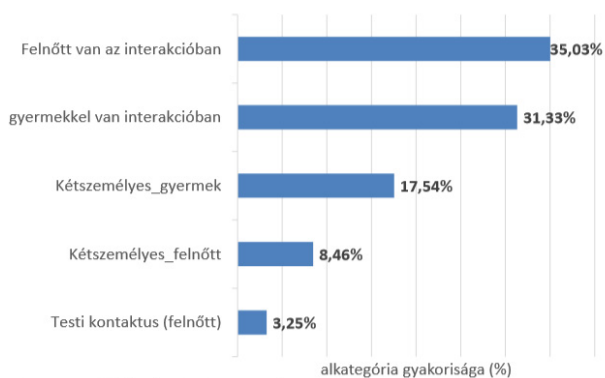
2. ábra: A kategóriák előfordulási gyakorisága az összes kódolt időszakaszhoz viszonyítva (saját ábra)

A következő kutatási kérdésre: *2. A tevékenységeiket milyen társas szint jellemzi?* az alábbi frekvenciák adják meg a választ: A társas szint tekintetében tevékenységeiket az esetek több, mint felében (1086 eset, 62,13%) valakivel interakcióban végezték, a magányos elfoglaltságok ritkábbak voltak (548 eset, 30,72%-ban) (2. ábra).

A következő frekvenciák adják meg a válaszokat az interakciókat részletező kutatási kérdésekre: *3. Milyen arányban vesznek részt gyermekkel és/vagy felnőttekkel folytatott interakciókban? 4. Milyen arányban kétszemélyesek ezek az interakciók? 5. Milyen mértékben jelenik meg a felnőtt támogatásának szükségessége a gyermekkel folytatott interakciókban?*

Az interakciókat alkategóriákra is bontottam a kódolásnál, amelyből az látszik, hogy kétszemélyes interakciót összesen 464 esetben láttam, ami az összes időszakasz 26,01%-a (3. ábra). Ebből 151 esetben (8,46%) voltak felnőttel (főként óvodapedagógussal, ritkábban dajkával) interakcióban a megfigyelt gyermekek, és több, mint kétszer annyi alkalommal, 313-szor (17,54%) egy társukkal folytattak interakciót. A felnőttekkel kialakult kétszemélyes helyzetben mindössze 58 esetben (3,25%) jelent meg testi kontaktus a résztvevők között.

Végül, az interakciókat tekintve közel hasonló arányban fordul elő, hogy a tevékenysége közben kizárólag gyermekekkel, tehát felnőtt jelenléte nélkül volt kapcsolatban a megfigyelt gyermek (559 eset, 31,33%), és hogy felnőtt is jelen volt az interakcióban (625 eset, 35,03%), bár az utóbbi kicsivel nagyobb arányban jellemezte az interakciókat. Az utóbbi kategóriába tartoztak azok a tevékenységek, amelyekben egyszerű résztvevő volt a felnőtt, de a felnőtt által irányított tevékenységek (pl. kezdeményezések, irányított játék) is.

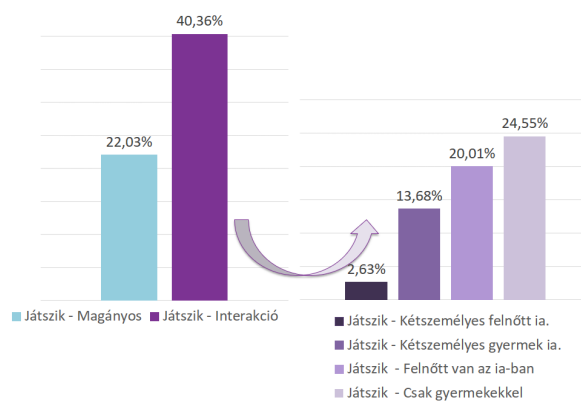


3. ábra: Az Interakció alkategóriáinak előfordulási gyakorisága az összes kódolt időszakaszhoz viszonyítva (saját ábra)

A társas kapcsolatokat, interakciókat árnyalando megvizsgáltam egyes – a megfigyelt kategóriákból képzett – összekapcsolt kategóriák frekvenciáját is.

Alkotást inkább magányosan készítettek a gyerekek (143 esetben, 8,02%) minthogy más-sal interakciót folytattak volna közben (116 eset, 6,50%).

A leggyakoribb tevékenységet, a játékot részletesen megvizsgáltam a társas interakciók alakulása mentén (4. ábra). A társakkal történő interakcióban folytatott játék (720 eset, 40,36%) jellemzőbb volt, mint a magányos játék (393 eset, 22,03%). Ha az interakcióban folytatott játékot tovább bontjuk, azt láthatjuk, hogy leggyakrabban (438 eset, 24,55%) úgy játszottak, hogy csak gyermekek, tehát az egykorú társak voltak az interakcióban, ebből valamivel több mint a fele alkalommal (244 eset, a teljes idő 13,68%) kétszemélyes interakció volt. A csak gyermekekkel folytatott játéknál némileg kisebb arányban (357 eset, 20,01%) voltak az olyan játékok tartalmú interakciók, amelyekben felnőtt is jelen volt. Ezeknek igen kis része (47 eset, 2,63%) volt kétszemélyes.



4. ábra: A megfigyelt gyermekek játéktevékenységének alakulása a társas interakciók szempontjából. A kategóriák gyakorisága az összes kódolt időszakaszhoz viszonyítva (saját ábra)

Következtetések

Az eredmények megvitatása

A megfigyelt sajátos nevelési igényű gyermekek tevékenységeinek típusait tekintve azt láthatjuk, hogy a megfigyelt idő kisebb részét a kategóriák közül étkezéssel, ill. alkotással, a legnagyobb részét játékkal töltötték. A játék dominanciája természetesen egyrészt a kiválasztott napszaknak is köszönhető, hiszen a megfigyelés mindig a délelőtti órákban, a szabad játék és az esetlegesen beleeső felnőtt által irányított tevékenység közben történt. Továbbá a játék megjelenésének nagy aránya

összhangban áll az óvodai nevelés egyik legfontosabb alapjával, miszerint: „A játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, s így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze. A játék - szabad-képzettársításokat követő szabad játékfolyamat - a kisgyermek elemi pszichikus szükséglete, melynek mindennap visszatérő módon, hosszantartóan és lehetőleg zavartalanul ki kell elégülnie” (*Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja*, 2012). Ezen kívül – a fentiekkel összhangban – megfigyelhető volt, hogy több, felnőtt által irányított tevékenység is játékba ágyazottan történt, a gyermekek játékként élték meg azokat (pl. mozgásfejlesztés, egészségnevelés), így játékként volt kódolható.

A tevékenységek több, mint felét a megfigyelt sajátos nevelési igényű gyermekek valakivel interakcióban végezték, és kb. 30%-át magányosan. Az interakciókban kb. egyenlő arányban jelentek meg a kizárólag gyermekrésztvevős, ill. az olyan interakciók, amelyben felnőtt is részt vett. Az utóbbiakba beleértetem azokat az interakciókat is, amiket a felnőtt instruált (pl. irányított játék). Ha pedig tovább részletezzük a felnőttet is tartalmazó interakciókat, látható, hogy nem a kétszemélyes, azaz egykorú társakat kizáró interakciók dominálnak (hiszen azok csak közel 8,5%-ban jelentek meg), hanem olyanok, amelyekben jelen van más gyermek is. A fenti arányok alapján általánosságban megállapítható, *hogy összességében véve a megfigyelt sajátos nevelési igényű gyerekek nem magányosak a csoportban, nincsenek a közösség periferiáján, hiszen akkor azt tapasztaltam volna, hogy legnagyobb arányban magányosak vagy felnőttel vannak interakcióban és elenyésző arányban gyerekekkel.*

Ahhoz, hogy árnyaltabb képet kapjak a szociális integráció megvalósulásáról, részletesen vizsgáltam az óvodáskor fő tevékenységének, a játéknak szociális szempontból történő megvalósulását. E tekintetben azt tapasztaltam, a megfigyelt gyermekek kb. 22%-ban játszottak magányosan, míg kb. 40%-ban másokkal interakcióban, utóbbiból kb. 25%-ban csak gyerekekkel (4. ábra).

A fent említett arányban megjelenő magányos játék nem tekintendő túlzottan nagy

arányú, akár az izoláció felé mutató magányos elfoglaltságnak. A szakirodalomban találunk olyan forrásokat (*Lyon & Canning*, 1995, idézi *Lloyd & Howe*, 2003; *Rubin et al.*, 1976, idézi *Lloyd & Howe*, 2003; *Rubin et al.*, 1978, idézi *Lloyd & Howe*, 2003), melyek szerint óvodáskorban (preschool) a magányos játék gyakorisága kb. 17 és 23% között mozog, a kifejezetten iskola előtti időszakban (kindergarten) pedig 17 %.

Mérei Ferencék (1989) gyermekkori társas kapcsolatok vizsgálatát célzó aktometria módszerével (a kategóriákat ld. 2. táblázatban) végzett kutatásukban az általuk bemutatott óvodás és alsó tagozatos napköziotthonos csoportok esetében az inkább magányos tevékenységekhez köthető tevékenységeket (aktometria VI-IX. csoportosulási forma az együttlét szintjén) 25%, ill. 10%-ban találták jellemzőnek (*Mérei*, 1989). Az általam tapasztalt arányok tehát a szakirodalomban található arányoknak megfelelők. Továbbá *Lloyd és Howe* (2003) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a magányos játékot nem szükséges feltétlenül negatívumnak tekinteni. Természetesen elismerve a szociális játék pozitívumait, a magányos játék nem feltétlenül „alacsonyabb rendű” a játékfejlődésben, számos előnnyel jár, pl. a játszó gyermek kognitív képességei fejlődnek közben. Továbbá fontos azt is figyelembe venni, hogy a „nem szociális” játéknak különböző formái léteznek: magányos passzív, magányos aktív (pl. ez lehet akár szerepjáték is) és a tartózkodó viselkedés (mások szemlézése vagy elfoglaltság nélküli tevékenység) (*Lloyd és Howe*, 2003). Fontos megjegyezni, hogy saját kódolásomban a szemlélődést, mások nézését nem kódoltam magányos viselkedésnek. Kutatásom tovább lépéseként érdemes lenne részletesebben elemezni, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek a magányos játékok közben pontosan mivel és hogyan foglalják el magukat.

A szociális integráció és preferencia egyik legfontosabb mutatója a csak gyerekekkel folytatott játék, illetve ezek között a kétszemélyes gyermek-gyermek játékhelyzetek. Az eredményekből látható (4. ábra), hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeknek volt ilyen jelle-

gű interakcióban részük, gyermekekkel az ös-szes kódolt eset kb. 25%-ában játszottak, ebből kétszemélyes játék közel 14%-ban volt jellemző. *Tehát választották őket játszótársnak, illetve nem utasították vissza az ő közeledésüket sem a társaik.* Mérei Ferencék (1989) korábban említett aktometriát használó vizsgálatában a csoportosulás együttléten kívüli, több interakciót tartalmazó formái esetében a passzív formáknál, ami az együttmozgás (aktometria X. csoportosulási forma) és a tárgy körüli össze-verődés (aktometria XI. forma), 28-29%, ill. 24-25%-os előfordulási arányt tapasztaltak. Míg a magasabb szintű aktív csoportosulási formáknál, ami az összedolgozás (aktometria XII. forma) és a tagolódás (aktometria XIII-XIV. forma) 12-13%, ill. 10-23%-ban volt jellemző (Mérei, 1989). Ez alapján a megfigyelésem során tapasztalt gyermek-gyermek interakció kb. 24%-os aránya összhangban van az említett kutatásban tapasztaltakkal. A szociális kapcsolatok pontosabb bemutatásához érdemes lenne tovább elemezni a gyermekek egymás közötti interakcióit, vagy más módszerrel is vizsgálni a társas kapcsolatokat, árnyalni az összefüggéseket a sajátos nevelési igény jellege szempontjából, ám jelen vizsgálat alapján is levonható az az összegző következtetés, hogy a *megfigyelt sajátos nevelési igényű gyermekek az óvoda közösség részeként működtek.* Interakcióik arányai megfeleltethetők más olyan fent említett forrásoknak, amelyekben óvoda gyermekek interakcióit elemezték.

További fontos aspektus volt a felnőtt interakcióban történő részvétele. A megfigyeléseimben viszonylag magasnak tekinthető azon interakciók aránya, amelyekben jelen volt a felnőtt (kb. 35%), hiszen kevéssel még többnek is mondható, mint a csak gyermekkel folytatott interakciók (kb. 31%), ám ha kizárólag a játékot vizsgáljuk, ez az arány megfordul. A megfigyelt gyermekek játék során több időt töltöttek úgy, hogy kizárólag a társaikkal játszottak (kb. 24%), mint amikor a felnőttnek is volt szerepe a játékukban (kb. 20%). Ennél az eredménynél fontos figyelembe venni, hogy a megfigyelt időszakokba beleestek irányított játékok is, ahol nyilvánvaló a felnőtt szerepe. Továbbá ebből elenyésző arányban (3%-nál kevesebb) volt

olyan alkalom, amikor a felnőttel kétszemélyes helyzetben játszottak a megfigyelt gyermekek. Tehát valójában elsősorban a társaikkal, esetleg egyedül játszottak.

Kevésbé lehet meghatározni a felnőtt gyermekkel folytatott interakcióinak megfelelő arányát, vagyis, hogy azt mikor tekinthetjük „elégnek”. Óvodáskorban az egykorú társak fontossága mellett kiemelt szerepe van a felnőtteknek a társas kapcsolatokban. „A kisgyermek első valódi játszótársa a családban, az óvodában is a felnőtt – a szülő és az óvodapedagógus. Az óvodapedagógus utánoszható mintát ad a játéktevékenységre, majd amikor a szabad játékfolyamat már kialakult, bevonható társ marad, illetve segítővé, kezdeményezővé lesz, ha a játékfolyamat elakad. Az óvodapedagógus jelenléte teszi lehetővé a gyermekek közötti játékkapcsolatok kialakulását is.” (*Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja*, 2012). *Trawick-Smith & Dziurgot* (2011) Vigotszkij legközelebbi fejlődési zóna megközelítését alkalmazzák a játéktámogatásra, amelyhez empirikus vizsgálatot is kapcsolnak. A modell szerint „a felnőttek az egyéni gyermekek aktuális szükségleteinek megfelelő játéktámogatást nyújtvák, amely ezt követően az önálló játék felé vezet.” (*Trawick-Smith & Dziurgot*, 2011, 110). A szerzők a temperamentumelméletből (pl. *Cole & Cole*, 2003) ismert „illeszkedés jóság” (*goodness of fit*) fogalmat is alkalmazzák az óvodapedagógus-gyermek interakcióra, azaz, hogy a fejlődési „kimenetelt” a pedagógus adott gyermekre adott reakciói határozzák meg (*Trawick-Smith & Dziurgot*, 2011), ugyanúgy ahogy a temperamentumelméletben az adott gyermek temperamentuma és a gondozói viselkedés illeszkedése tűnik döntő tényezőnek (ld. pl. *Cole & Cole*, 2003). Tehát, ha a fentieknek megfelelően működnek a pedagógusok, akkor mindig az adott gyermek – legyen sajátos nevelési igényű vagy sem – aktuális szükségleteihez igazodva lépnek a játékba, támogatják azt.

A felnőtt, azaz legtöbb esetben a pedagógus interakcióban betöltött szerepe kulcsfontosságú a kapcsolatok alakulása szempontjából. *Harper & McCluskey* (2003) felhívja a figyelmet a pedagógus interakciói terén szükséges

tudatosságra, hogy az inkluzív csoportban a felnőtt jelenlétével és interakcióba lépésével ne gátolja a sajátos nevelési igényű gyermekek egykorú társakkal folytatott interakcióit (részletesen ld. *Harper & McCluskey*, 2003).

A játék támogatása egy különösen „érzékeny” pontja a felnőtt-gyermek interakciónak az óvodában (pl. *Slunjski & Ljubetić*, 2014). A játék támogatásában a pedagógusnak nemcsak a játék feltételeit kell megteremtenie, hanem tudnia kell megfelelő módon belépni a játékba és kilépni abból, illetve verbális „módszerek” alkalmazásával támogatni a játékot. Ezeken túl pedig pontosan meg kell tudnia választani a megfelelő játékba avatkozási stratégiákat (*Stanton-Chapman*, 2015). A kutatás továbblépésében érdemes lenne a pedagógusok játéktámogató viselkedését megfigyelni és elemezni mind a sajátos nevelési igényű, mind a tipikusan fejlődő gyermekek esetében.

Kutatásmódszertani szempontból úgy vélem, teljesült a kutatás kitűzött módszertani célja, miszerint sikerült egy óvoda gyermekek interakcióit megragadó megbízható kategóriarendszert kidolgozni, amelyet későbbi vizsgálatokban érdemes felhasználni, továbbfejleszteni.

Összegzés

Összegezve a kutatásból nyert eredményeket, az alábbi megállapításokat tehetjük. *A sajátos nevelési igényű gyermekek általánosságban véve mind a csoporttársaikkal, mind a felnőttekkel kiegyensúlyozott arányban folytattak interakciókat*, némileg gyakoribbnak bizonyultak azok az esetek, amikor felnőtt is jelen volt az interakcióban. Azonban fontos figyelembe venni, hogy a megfigyelések időszakába beleesett a felnőtt által irányított tevékenységek idejéből is. *A megfigyelt gyermekek elsősorban játszottak a megfigyelt időszakokban*, és ha csak ezt a tevékenységet vizsgáljuk, látható, *hogy gyakoribb volt az olyan játék, amelyet kizárólag gyermekekkel folytattak, mint az olyan, amelyben a felnőtt is szerepelt. A magányos játék közel hasonló arányban jellemezte a gyerekeket, mint a társakkal folytatott játék,*

azonban aránya nem volt túlzottan magas, nem vezetett olyan megállapításhoz, hogy ezek a gyerekek elszigetelődtek volna a csoportban. Tehát a megfigyelt sajátos nevelési igényű gyermekek a csoport részeként, játszótársaként vettek részt a közösségben, és nem kizárólag magányosan vagy felnőtt irányítással voltak képesek játszani. A kétszemélyes interakciók mind a gyermek-gyermek, mind a gyermek-felnőtt interakció tekintetében ritkábbnak mondhatók szemben a csoportos tevékenységekkel. Különösen a felnőttekkel folytatott kétszemélyes játék bizonyult ritkának. A fenti eredmény, illetve a gyermekekkel folytatott játék magas aránya alapján azt a következtetést vontam le, *hogy ezeknek a sajátos nevelési igényű gyermekeknek nem volt szüksége a felnőtt folyamatos – kétszemélyes – irányítására a játék terén* (természetesen nem feledve azt a tényt, hogy az átlagos óvodai csoportlétszámok mellett az óvodapedagógusnak eleve kevés lehetősége adódik kétszemélyes helyzetben játszani egy-egy gyermekkel).

Az ennél részletesebb képhez érdemes lenne a továbbiakban más megfigyeléseket is végezni az interakciók jellegéről, a sajátos nevelési igény jellegével való összefüggéséről, a közös, ill. a magányos játék színvonaláról, tartalmáról, illetve fontos tényező lehet annak megfigyelése, hogy pontosan ki indítja az interakciókat, illetve hogyan alakulnak az esetleges konfliktusok. További hozzáadott érték lehet, ha a felnőtt játéktámogató viselkedését is részletesen megfigyeljük és elemezzük.

Összességében úgy vélem, hogy a kutatásomban résztvevő óvodai csoportokban a megfigyelt sajátos nevelési igényű gyerekek valóban a közösség részének tekinthetők, óvodáskorban megfelelőnek mondható interakcióik vannak a társaikkal.

Ajánlás

Tanulmányomat doktori témavezetőm, Hunyady Györgyné Zsuzsa professor emerita emlékének ajánlom, akinek támogatása nélkül kutatásom nem jöhetett volna létre. Emlékét szívemben örökké őrzöm.

Felhasznált irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 (letöltve: 2020.01.10.)
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (letöltve: 2020.01.10.)
- American Psychiatric Association (2014): *DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és társai.
- Bakonyi Anna (2015): Autizmussal élő gyerekek óvodai integrációja az általános óvodai integráció kontextusában. *Fejlesztő Pedagógia*, **26**. 4-6. sz., 46–53.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, **17**. 1. sz., 60–79.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Böddi Zsófia, Keszei Barbara, Serfőző Mónika és Dúll Andrea (2015): A megfigyelés kutatómódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés*, **3**. 2. sz., 29–50.
- Böddi Zsófia (2017): *Az óvodai integrált nevelés vizsgálata: Az eredményességet növelő tényezők és az óvóképzés fejlesztésének fókuszával*. Doktori disszertáció. Témavezető: Hunyady Györgyné. ELTE PPK, Budapest.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2003): *Fejldéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csepregi András és Stefanik Krisztina (2012): *Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- De Swert, K. (2012): *Calculating inter-coder reliability in media content analysis using Krippendorff's Alpha*. University of Amsterdam, Amsterdam.
URL: <http://www.polcomm.org/wp-content/uploads/ICR01022012.pdf> (letöltve: 2016.06.01.)
- Diamond, K. E., Hong, S. Y. & Tu, H. (2008): Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, **16**. 3. sz., 141–155.
<https://doi.org/10.1080/09362830802198328>
- File, N. (1994): Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, **9**. 2. sz., 223–240.
[https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90007-8)
- Goldman, J. A. (1981): Social participation of preschool children in same-versus mixed-age groups. *Child Development*, 644–650.
<https://doi.org/10.2307/1129185>
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2002): Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, **17**. 2. sz., 148–166.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00143-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00143-6)
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2003): Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions?. *Early Childhood Research Quarterly*, **18**. 2. sz., 163–184.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00025-5)
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007): Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication methods and measures*, **1**. 1. sz., 77–89.
<https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Herbainé Szekeres Erika és Szekeres Ágota (2016): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló „jó” és „rossz” közösségek összehasonlítása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **3**. sz., 149–167.
- Keszei Barbara, Böddi Zsófia és Dúll Andrea (2016): Lehetőségek és nehézségek a természetes megfigyelésben: Egy óvodai vizsgálat tapasztalatai. *Prosperitas*, **3**. 2. sz., 63–86.
- Keszei Barbara, Böddi Zsófia, Geszten Dalma, Hámornik Balázs Péter és Dúll Andrea (2019): A Krippendorff-Alfa (KALPHA) alkalmazása a gyakorlatban. *Alkalmazott Pszichológia*, **19**. 2. sz., 57–75.
- Ketskemény László, Izsó Lajos és Könyves Tóth Előd (2011): *Bevezetés az IBM SPSS Statistics programrendszerbe. Módszertani útmutató és feladatgyűjtemény statisztikai elemzésekhez*. Artéria Stúdió Kft., Budapest.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Van Houten, E. (2009): Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, **13**. 2. sz., 117–140.
<https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

- Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, **2**. 3. sz., 33–52.
<https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- McCabe, P. C. & Marshall, D. J. (2006): Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, **26**. 4. sz., 234–246.
<https://doi.org/10.1177/02711214060260040401>
- Odom, S. L. (2000): Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, **20**. 1. sz., 20–27.
<https://doi.org/10.1177/027112140002000104>
- Odom, S. L. (2002): Narrowing the question: Social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, **17**. 2. sz., 167–170.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00150-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00150-3)
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1995): A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, **31**. 4. sz., 548.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.548>
- Sántha Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, **22**. 3. sz., 64–73.
- Slunjski, E. & Ljubetić, M. (2014): Play and its pedagogical potential in a preschool institution. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, **16**. (Sp. Ed. 1), 127–141.
- Smith, P. K. (2010): *Children and Play*. Wiley-Blackwell, Chichester.
- Stanton-Chapman, T. L. (2015): Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, **43**. 2. sz., 99–107.
<https://doi.org/10.1007/s10643-014-0635-8>
- Stanton-Chapman, T. L. & Snell, M. E. (2011): Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, **26**. 3. sz., 303–319.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.002>
- Szokolyszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó: Budapest.

Social interactions in integrating preschool groups: an observational study

The focus of the study was to examine social relationships in integrating preschool groups. Social integration is a crucial fact regarding the success of integration. The aim of the study was to reveal the social interactions of children with special educational needs attending integrating preschool groups. Social interactions of six children with special educational needs (non-autistic) (3 girls and 3 boys between the age of 5 and 7, mean age: 6.17 ys) were studied by using the method of natural observation. Videos were recorded several times in 5 integrating groups at morning time. After developing the categories, reliability was tested on the category system. Observation was executed on approximately 5 hrs long videotaped periods of children's behaviour. Results were analysed by counting the frequencies of the categories. The observed children with special educational needs occupied themselves with play in the majority of the observed periods. Activities were carried out in interaction, mostly with peers more than half of the observed cases. By analysing and comparing the results to scientific articles it was concluded that observed children can be seen as members of the groups and were playmates of other members of the preschool groups.

Keywords: integration, preschool, social interaction, natural observation

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

Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével

KESZEI BARBARA – BÖDDI ZSÓFIA – DÚLL ANDREA

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Intézet; Pszichológiai Doktori Iskola; Budapesti Gazdasági Főiskola, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Pedagógia Tanszék – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar – ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Intézet; Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Szociológia és Kommunikáció Tanszék

Az óvodai csoportszobák vizsgálata kiemelt jelentőségű a koragyermekkorai kutatások világában. Az óvoda mintát kínálhat, megannyi más mellett, a szociofizikai térrel való hatékony kapcsolat, a szociofizikai téri kompetencia kialakításához. Ezért rendkívül fontos olyan óvodai környezetek kialakítása, melyek ezt az érzést biztosítják az óvodásoknak. Jelen kutatásunkban az építészek által használt térszintaxis módszer használatával, környezetpszichológiai szemléletben vizsgáljuk a csoportszobai környezetet, ill. a gyermekek és az óvodapedagógusok térhasználatát. Feltáró kutatásunk célja jobban megérteni az óvodások és a pedagógusok térhasználati szokásait. Kutatásunkban óvodai csoportszobákban végzett természetes megfigyelések eredményeit mutatjuk be. Eredményeink alapján elmondható, hogy az óvodapedagógusok és a gyerekek egyaránt a fizikailag nehezebben elérhető térrészekben töltöttek több időt. A gyerekek térhasználatát a láthatóság jósolta be leginkább, vagyis ők olyan térrészeket választanak, melyek jól láthatóak a csoportszoba legtöbb pontjából. Véleményünk szerint az óvodai csoportszoba környezetpszichológiai elemzése térszintaktikai megközelítésben az óvodapedagógusok és a tervezők számára egyaránt hasznos lehet a környezetek kialakításakor.

Kulcsszavak: térszintaxis, természetes megfigyelés, óvoda, szociofizikai térhasználat

Bevezető

A fizikai környezet szerepe régen megjelent a pedagógiai gondolkodásban. A környezet tanulásban való felhasználását már Comenius is említi (Földy, 1994). Ugyanakkor a fizikai környezet viselkedésre, gondolkodásra és érzelmeinkre való hatását szisztematikusan a 60-as évek óta a környezetpszichológia vizsgálja, amely a társas és a fizikai környezetet kölcsönkapcsolatban, szociofizikai környezetként elemzi (Dúll, 2009).

A fizikai környezettel folyamatos tranzakcióban állunk. A környezet és a személy kölcsönös egymásra hatása, interakciója állandó és egymástól elválaszthatatlan (Durán-Narucki, 2008). A gyermekek nevelése és oktatása szempontjából ez azért kiemelt jelentőségű, mert a gyermekek többek között a bölcsődei, óvodai, iskolai környezettel való interakciók során szereznek tapasztalatokat

önmagukról, képességeikről, tulajdonságaikról (Piaget és Inhelder, 1999, Ljubetić; 2012).

A kisgyermekkorai bölcsődei és óvodai környezet befolyásolja a gyermekek viselkedését, játékának sajátosságát. A szociális környezetben túl a gyermek érzelmeire hatással vannak a fizikai környezet elemei, azok sajátosságai (pl. mennyiség, méret, szín) is (Pálfi, é.n., Dúll, 2015).

Az óvodai csoportszobákban zajló tevékenységek vizsgálata kiemelten fontos, hiszen ezek az ismeretek segíthetnek olyan környezeteket kialakítani, melyek használata hozzásegíti a gyermekeket az egészséges fejlődéshez. Jelen tanulmányunkban az építészek és a környezetpszichológusok által gyakran használt térszintaxis elméleti keretében és módszerével értelmezzük az óvodai csoportszobai térhasználatot, és rávilágítunk arra, hogy ez a megközelítés hogyan segítheti az óvodapedagógusok munkáját.

A csoportszoba mint tér

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012) az óvoda személyi feltételei mellett a tárgyi feltételeiről is ír: „Az óvodának rendelkeznie kell a pedagógiai program megvalósításához szükséges tárgyi feltételekkel. Az óvoda épületét, udvarát, kertjét, berendezését oly módon kell kialakítani, hogy az szolgálja a gyermekek biztonságát, kényelmét, megfeleljen változó testméretének, biztosítsa egészségük megőrzését, fejlődését. Tegye lehetővé mozgás- és játékgényük kielégítését, és a gyermekeket harmóniát árasztó színekkel, formákkal, anyagokkal vegye körül. A gyermekek által használt tárgyi felszereléseket számukra hozzáférhető módon és a biztonságukra figyelemmel kell elhelyezni. Az óvoda egyidejűleg biztosítson megfelelő munkakörnyezetet az óvodai munkatársaknak, teremtsen lehetőséget a szülők fogadására.” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról)

A koragyermekkorai intézményes környezetbe (bölcsőde, óvoda) kerülés stresszt jelent a gyermekek számára, kihívásokhoz kell alkalmazkodniuk. Háromféle szociofizikai stresszforrásról beszélhetünk ebben az esetben. Egyrészt a bölcsőde, óvoda új környezetet jelent, az otthoni környezet egyfajta elvesztésével (helyvesztés) jár. Másrészt az intézményben stresszforrást, kihívást jelent a személyes tér, magánszféra szabályozása a gyermek számára, sőt óvodáskorban jelenik meg markánsan a territoriális viselkedés is. Harmadrészt pedig a csoportszobai környezet a gyermekek számára zsúfoltság élményt nyújthat, amely stresszor az ember számára, legyen gyermek vagy felnőtt (Dúll, 2015).

A csoportszoba szociofizikai jellemzői befolyásolják a gyermekek érzelmeit, viselkedését. Természetesen a gyermekek egyénileg reagálnak mindezekre (pl. preferenciáik, korábbi tapasztalataik, „történetük” alapján) (Hegyi, é.n.), ám vannak olyan fizikai jellemzők, amelyekből általánosságban kiindulhatunk.

A pedagógus jó, ha tudatos a csoportszobában megtalálható színek, azok dominanciája

terén (l. alább) és akár változtathat is. A tárgyak alakját tekintve a gyermekek a lekerekített, gömbölyű formákat preferálják. A méretek és a súly szempontjából is fontos átgondolni a berendezést, illetve a játékeszközöket (például ne legyenek túl nagy, nehéz, a gyermek számára nem uralható játékszerek, eszközök a csoportban). Hasonlóan tudatosan kell eljárni a tárgyak anyaga terén is, hiszen a taktilis információszerzés óvodáskorban (is) kiemelt jelentőségű. Végül a csoportszobák berendezésénél – a tárgyak praktikussága mellett – lényeges szempont a tárgyak mennyisége. Hiszen a zsúfoltság érzését nem csak a gyermek környezetében lévő túl sok személy, hanem túl sok tárgy is keltheti (Hegyi, é.n.).

Ata, Deniz és Akman (2012) áttekintő tanulmányukban az óvodai csoportszoba fizikai környezete kapcsán négy faktort elemeznek: a tér, a zaj, a levegő jellemzői, illetve a színek és a megvilágítás. A tér sajátosságaival kapcsolatban összegzik, hogy a csoportszoba tevékenységei a meghatározóak, biztonságosnak és a világ felfedezésére alkalmasnak kell lennie. „A gyermekeknek olyan térre van szükségük, ahol tudnak másokkal játszani, ugyanakkor olyan csendes helyekre is, ahol a magányos tevékenységeiket folytathatják, felkínálva a lehetőséget az autonómiájuk és függetlenségük megélésére, emellett szükségük van egy biztonságos bázisra, ahová visszatérhetnek és visszavonulhatnak, amikor szükségük van.” (Ata, Deniz és Akman, 2012. 2035. o.)

A zaj tekintetében külső (behallatszó, például forgalom) és belső zajról beszélnek. A zaj csökkentése kapcsán felhívják a figyelmet az épület elhelyezkedése, a megfelelő gyermek-felnőtt arányra, illetve az épület tudatos tervezésére (adott tevékenységek – megfelelő helyiségben, térrészben). A levegő kapcsán kijelenthető, hogy a minősége a csoportszobában is kiemelten fontos, nemcsak az udvaron (Anderson és Bogdan, 2007, idézi Ata, Deniz és Akman, 2012). A levegő minősége, a szellőzés és a fűtés összefüggésben van a gyermekek kognitív teljesítményével (Earthman, 2004, idézi Ata, Deniz és Akman, 2012) és a zajjal (Dockrell és Shield, 2004, idézi Ata, Deniz és Akman, 2012). Továbbá fontos ne-

Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével

gativ tényező a levegő szennyezettsége (pl. a használt anyagok, eszközök miatt) a csoportszobában. A szerzők végül a csoportszobában használt színek és a megvilágítás hatását vizsgálják. A színek kétségkívül hatással vannak a gyermekek viselkedésére, hangulatára, ám a csoportszobában használt színek és az érzelmek kapcsolata még nem teljesen tisztázott. Ugyanakkor felhívják a figyelmet, hogy színekkel befolyásolhatjuk a tanulási tevékenységet is. A megvilágítás egyértelműen kulcsfontosságú tényező. Meghatározza a vizuális környezetet, amely összefügg a tapasztalatszerzési környezet esztétikai és pszichológiai jellemzőivel (Phillips, 1997, idézi Ata, Deniz és Akman, 2012).

Az óvodában a felnőtt által irányított, ill. egyéb tevékenységek mellett a játék túlsúlyát kell hangsúlyoznunk, így az óvodai csoportszobától elvárható, hogy „játékorientált” (Pálfi, é.n.) legyen, azaz igazodjon a gyermekek szükségleteihez, ezen belüli is hangsúlyosan a játékhoz, játszáshoz (Stöckert, 2011). Továbbá nem feledkezhetünk meg a csoportszobai (játék)környezet nevelési szerepéről sem, mint például, hogy együttműködésre vagy versengésre sarkall-e (Pálfi, é.n.).

Bár – érthető okokból – az óvodai csoportszoba a felnőtt számára áttekinthető, beláthatónak kell lennie, törekedni kell rá, hogy megteremtődjön a játékhoz szükséges légkör, a gyermekek igényei (például a „kuckósítás”) kielégüljenek. Továbbá célszerű, ha a csoportszoba egyes elemei könnyen variálhatók igény szerint (pl. könnyen mozgítható kisebb bútorok) (Stöckert, 2011).

Kovács és Bakosi (2005) három olyan szempontot összegez, amelyet a pedagógusok szem előtt tartanak a játékkörnyezet megteremtésekor: a játékfejlődés eltérő szempontjai, hely- és eszközigény; egyes játékoknak állandó helye szokott lenni amiatt, mert népszerűek vagy gyakoriak; illetve ki szoktak jelölni állandó játszóhelyeket a konfliktusok elkerülése céljából is (Kovács és Bakosi, 2011).

Az egyes óvodapedagógusok-óvodapedagógus párok, és így az óvodai csoportok is eltérnek a játszásra vonatkozó szokás-/szabályrendszerben. Míg egyes pedagógusok

jobban ragaszkodnak ahhoz, hogy „bizonyos játékokkal csak bizonyos helyeken szabad játszani”, mások ebben rugalmasabbak. Ugyanígy abban is eltérő a pedagógusok véleménye, hogy milyen mértékben engedik az elbújást (például asztalok alá), mennyire engedik a játékterek átvariálását a gyermekeknek. Azt is tudjuk, hogy vannak esetek, amikor a felnőtt ugyan átgondolja a pedagógiai tereket, játéktereket, ám a játék „varázslatában” a gyerekek átlélik (átlépnék) azokat (például piknikezni mennének a konstruáló szőnyegre).

Ugyanígy eltér a pedagógusok hozzáállása a „rendetlenség” fogalmával kapcsolatban is, vagyis hogy vajon mit tekintenek a pedagógusok már a játékszerek, játékterek rendetlenségének, és mikor avatkoznak be a térhasználatába. A rendetlenség kapcsán vannak egyértelmű helyzetek, pl. a túl sok, zavaró, zsúfoltságot idéző, éppen nem használatban lévő játékszer, a későbbi helyrerakást is megnehezítő szituáció, de megfontolandó az is, hogy nem biztos, hogy minden rendetlenség, amit a felnőtt elsőre annak lát, hiszen a gyermeki játék sajátossága lehet a „rend a rendetlenségben” (Polcz, 1987). Sőt a rendetlenség folytonos monitorozása a felnőtt részéről gyakran épp nem támogatja a gyermekek játékát, hanem „játékrontó” viselkedéshez vezethet (Stöckert, 2011).

Természetesen a csoportszobai térhasználatától nehéz elvonatkoztatni a csoportszobában uralkodó szokás-/szabályrendszert, amelynek bizonyos aspektusai a térhasználatra is vonatkoznak. A társas érintkezés, a játszás szabályai kihatnak a térhasználati szokásokra is, ugyanakkor a térhasználatot a kevéssé tudatosuló, az elrendezésből fakadó tényezők is befolyásolhatják (Dúll, 2009).

Mindezek mellett természetesen a térhasználatához érzelmi élmény is kapcsolódik. A gyakran használt helyekhez helykötődés érzése is kialakul, különösképpen, ha ezeken a helyeken hatékonyan érezzük magunkat (Dúll, 2007, 2009).

Összességében elmondhatjuk, hogy a környezet fizikai elemeinek éppúgy fontos szerepe van a gyermekek viselkedésében, érzelmeiben, mint a szociális komponenseknek, még

akkor is, ha nem vagy kevésbé tudatosulnak (pl. Dúll, 2015). Az óvodai csoportszoba esetében is elmondható, hogy „a környezet minden pillanatban több információt tartalmaz, mint amennyit – különösen tudatosan – kezelni tudunk” (Dúll, 2015. 266. o.).

A térhasználat megfigyelése

Amennyiben a fizikai környezet hatásait kívánjuk vizsgálni, akkor először is abba a módszertani nehézségbe ütközünk, hogy – mint fentebb említettük – a fizikai környezet észlelésének folyamatai nem tudatosuló természetűek. Így a teret használó emberektől, a térhasználóktól nehéz információt nyerni a térhasználati szokásokról, illetve az azokat meghatározó, befolyásoló tényezőkről, hiszen azok szinte csak akkor tudatosulnak, ha valamilyen szélsőséges, kiugró vagy kifejezetten kellemetlen, kényelmetlen helyzetben vannak jelen (például nem ér le a székről a gyerekek lába). Egy mindennapi szinten használt környezet jellegzetességeit, adott esetben „hibáit” gyakran nem vesszük észre (Dúll, 2009). Nyilván különösen nehéz a környezeti történések észrevétele és megfogalmazása a gyerekek számára.

Ezt a nehézséget a kutatásokban például a megfigyelés módszerének használatával oldhatjuk fel. Természetesen a megfigyelés sem adhat választ minden kérdésre a térhasználat okaira vonatkozóan, viszont pontos, torzítások nélküli információt szolgáltat magáról a megfigyelt jelenségről.

Amennyiben pedig az óvodás korcsoportot vizsgáljuk, akkor a megfigyelés a preferált és gyakran használt módszerek körébe lép. Egy megfigyelés során a verbalitás kihagyásával az interpretációs problémák széles köre elkerülhető. Ez az a módszer, ami az óvodás korosztály életkori sajátosságainak is a leginkább megfelel, amennyiben objektív információkhoz szeretnénk jutni a gyermekekről (Böddi, Keszey, Serfőző és Dúll, 2015; Keszey, Böddi és Dúll, 2016; Böddi, 2017). Azokban a kutatásokban, melyekben nem a tér használatára irányuló metakognícióra (vö. pl. Csíkos, 2007) vagyunk kíváncsiak, hanem a vizsgált

térben való viselkedésre, térhasználatra a megfigyelés módszere a legjobb választás.

A térszintaxis

A szintaxis (azaz a mondatban) a nyelvészetben a szavak szó szerkezetekké és mondatokká összekapcsolódásának szabályait írja le. „A térszintaxis a térkapcsolatok analízise úgy, hogy az elemzés egységeinek (pl. helyiségek) azonosítása után felméri, hogy az egyes terek közvetlenül vagy közvetve kapcsolódnak-e egymáshoz. A kapcsolat szintaktikailag közvetlen, felszínes, ha kisszámú egymást keresztező téren kell áthaladni az egyik helyről a célhely eléréséhez. A kapcsolat közvetett vagy szintaktikailag mély, ha nagyszámú közbeiktatott tér van a két egység között. Egy tér integrált, ha minden más térrel felszínes kapcsolata van az épületen belül, és szegregált, ha minden más térrel mély kapcsolata van. Fontos, hogy az integráltság nem feleltethető meg egyértelműen metrikus távolságoknak, és nemcsak az egyes tereket lehet jellemezni integrációs értékkel, hanem adható átlagos integrációs érték az egész épületre vagy nagyobb környezetre, például városrészre is.” (Dúll, 2007. 53. o.)

A térszintaxis (Hillier, 1996) elméletének – a környezetpszichológiai szociofizikai környezet fogalmával egybecsengő – meghatározó gondolata, hogy a térhasználat és adott társadalmi folyamatok kölcsönösen hatnak egymásra. Ennek köszönhetően bizonyos téri elrendezések kedveznek egyes viselkedéseknek, míg másokat szinte lehetetlenné tesznek (Bafna, 2003). Erre példa, hogy hierarchikus társadalmi berendezkedést tükröz, ha a vezetőség eléréséhez több szobán kell áthaladnia annak, aki ügyét el szeretné intézni. Ebben az esetben ez az „akadálypálya” is hangsúlyozza a résztvevők közötti státuszkülönbséget.

A térszintaxis a környezet geometriai, konfigurációs felépítését vizsgálja (Hillier, 1996): az egyes térrészek közötti kapcsolatok különböző mértékben teszik lehetővé, hogy a térrészek mennyire elérhetőek, ill. mennyire láthatóak. Az elérhetőség arra utal, hogy fizi-

Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével

kailag mennyire egyszerűen megközelíthető egy térrész (pl. egy épületen belül hány szobában kell átmenni, hogy elérjünk a célunkhoz, vagy milyen nagy távolságot kell megtennünk, hogy elérjük a csoportszobában a számunkra éppen szükséges játékot). A láthatóság pedig a belátható területre, azaz a legmesszebbi még éppen látható térrészre vonatkozik. Mind a láthatóság, mind az elérhetőség befolyásolja viselkedésünket (Hillier & Penn, 1991; Hillier, 1996) és interakcióinkat (Hillier & Hanson, 1984; Peponis, 1985; Hillier, 1996; Kupritz, 2003). A térszintaxis nem csak elméleti keretet kínál, hanem a gyakorlati alkalmazás elősegítésére mérőszámokat is használ a konstruktumok vizsgálatára, melyek kiszámításához az alaprajzra van szükség, valamint pl. a DepthmapX programra¹ (Turner, 2004).

Az ún. integrált térrészek könnyen elérhetőek és láthatóak (Behbahani, Gu & Ostwald, 2014), így nagyobb kontrollt adnak a térhasználónak (pl. Mumcu, Düzenli & Özbilen, 2010), mivel jobban belátja, „uralja” a területet az adott ponton állva. Ez a kontroll rendkívül fontos csoportszobai környezetben, hiszen a gyerekek biztonsága érdekében mindenképpen szükség van arra, hogy az óvodapedagógus ennek a kontrollnak mindig birtokában legyen, illetve a gyermekeknek is szüksége van arra, hogy az óvodapedagógust mindig elérhetőnek érezzék. Egy óvodapedagógussal szemben elvárás, hogy a csoportszobában ne legyen háttal a gyerekeknek, legalábbis ne tartósan (ld. fent). Térszintaktikai szempontból megfogalmazva az óvodapedagógus a csoportszobának jól látható és jól megközelíthető, vagyis integrált térrészeiben tartózkodjon. A csoportszobák alapvető paramétereinek (pl. alaprajz, belmagasság, ablakok, ajtók mérete) megváltoztatására az óvodapedagógusoknak általában nincs lehetősége, a közösségi tervezés (Szabó, 2010) ezen a területen nem elterjedt. Azonban a bútorok elrendezése gyakran nagyban az óvodapedagógusoktól függ, ezzel pedig nagyban megváltoztathatják a csoportszoba

használatát és így bizonyos mértékig annak térszintaktikai mutatóit is. Hiszen a használat szempontjából a bútorok tereptárgyaknak tekinthetőek, és így a mozgást és az átláthatóságot akadályozhatják. Természetesen bizonyos berendezési tárgyak a csoportszobában adottak, illetve elengedhetetlenek (asztalok, székek stb.), de ezek elhelyezése befolyásolja a csoport működését. Érdemes a csoportszobák berendezésénél átgondoltan, a mindennapi tevékenységek hordozta elvárásoknak megfelelően, kényelmesen kialakítani azt. A megfelelően funkcionáló, jól használható terekben a gyermekek rendeltetésszerűen használják a játékszereket, kevesebb a konfliktus (Pálfi, é.n.). Ilyen terekben explicit és implicit módon egyaránt pozitív irányba terelhetjük az óvodai csoport tevékenységeit, fejleszthetjük a gyermekek képességeit (Nash, 1981), környezeti kompetenciáit (Pálfi, é.n.; Düll, 2007).

A gyermekek térhasználata más szempontokat is felvet. A gyermekek számára az elbújást, elmélyült játékot lehetővé tevő terek esetleg pont olyan térrészek, melyekre kevésbé lát rá az óvodapedagógus, vagy a csoporttársak (például egy épített bunker, kuckó). A csoportszobában megjelenő túl sok inger elől történő elvonulást lehetővé tevő helyek különösen fontosak lehetnek például az autisztikus gyermekek számára (Nguyen, 2008, idézi Szabó és Szokolszky, 2015).

A látszólagos ellentétet a pedagógusok kontroll igénye és a gyermekek alkalmankénti elbújási szükséglete között a méretbeli különbségek tudják „feloldani”. A csoportszobákban az egyes játékterek elkülönítésére, szétválasztására használt polcok, bútorok gyakran valamivel a gyermekek szemmagassága fölé érnek, így a számukra külön térrészként megjelenő játéktereket a náluk magasabb felnőtt egy térként kezelheti. Ehhez hasonló kontrollt ad, amikor a csoportszobában elhelyezett nyitott polcokon az óvodapedagógus akár ülve is átlát.

Az óvodai csoportszoba használatnak van egy jellemzője, ami térszintaktikai szempontból nagy kihívást jelent, ez pedig nem más, mint hogy a csoportszobák berendezését az egyes tevékenységekhez (pl. dalos körjáték,

¹ Letölthető: <http://otp.spacesyntax.net/software-and-manuals/depthmap/> (2019. 12. 22.)

dramatizálás) kisebb-nagyobb mértékben az óvodapedagógusok átrendezik. Azonban a csoportszobáknak általában van egy „alap elrendezése”, amit az egyes feladatokhoz, tevékenységekhez való átrendezés után visszaállítanak. Tehát ugyan van némi változatosság a bútorok elhelyezkedésében és így a térszintaktikai mutatókban is, a szabadjáték alatti csoportszobai elrendezést tekinthetjük általános, a gyerekek és az óvodapedagógusok számára is megszokott, alap elrendezésnek.

Kutatási cél

Jelen tanulmányunkban bemutatott kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a térszintaxis-mutatók alapján milyen mértékben lehet elővételezni, előzetesen bejósolni a viselkedést egy olyan térszintaktikai szempontból specifikus környezetben, mint az óvodai csoportszoba, egy specifikus mintán (óvodás gyerekek és óvodapedagógusok). Vagyis arra voltunk kíváncsiak, hogy a térszintaktikai mutatók összefüggést mutatnak-e azzal, hogy melyik térrészeket használják intenzívebben az óvodások és a pedagógusok. A vizsgálat további célja volt, hogy a gyerekek és a felnőttek közötti térhasználatbeli különbségeket, illetve azok térszintaktikai mutatókkal való kapcsolatait feltárja.

Módszer

Kutatásunkban – ahogy korábban említettük – a természetes megfigyelés módszerét alkalmaztuk. Ez a módszer kifejezetten alkalmas az óvodáskorú gyerekek viselkedésének vizsgálatára. Óvodai csoportszobákban készítettünk videófelveteleket a csoportszobai tevékenységről. A felvételeken látottakat a térhasználat szempontjából kódoltuk. Majd a megfigyelt térhasználatot összevetettük a térszintaxis mutatókkal.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Etikai Bizottsága 2015-ben engedélyezte kutatásunkat (az engedély száma: 2015/229). A vizsgálat lebonyolításához, videóanyagok készítéséhez pedig mind az óvodák vezetése

és az óvodapedagógusok, mind a gyermekek szülei is hozzájárultak.

Vizsgálati személyek

A megfigyelést 3 óvodában végeztük, 3 csoportszobában (a továbbiakban „A”, „B” és „C” csoportszoba). A megfigyelt csoportok közül életkor tekintetében kettő heterogén és egy homogén, középső csoport volt. Mindegyik csoport integráló volt, 1–3 sajátos nevelési igényű óvodással. A csoportokban a délelőtti óvodapedagógus és alkalmanként a dajka volt jelen.

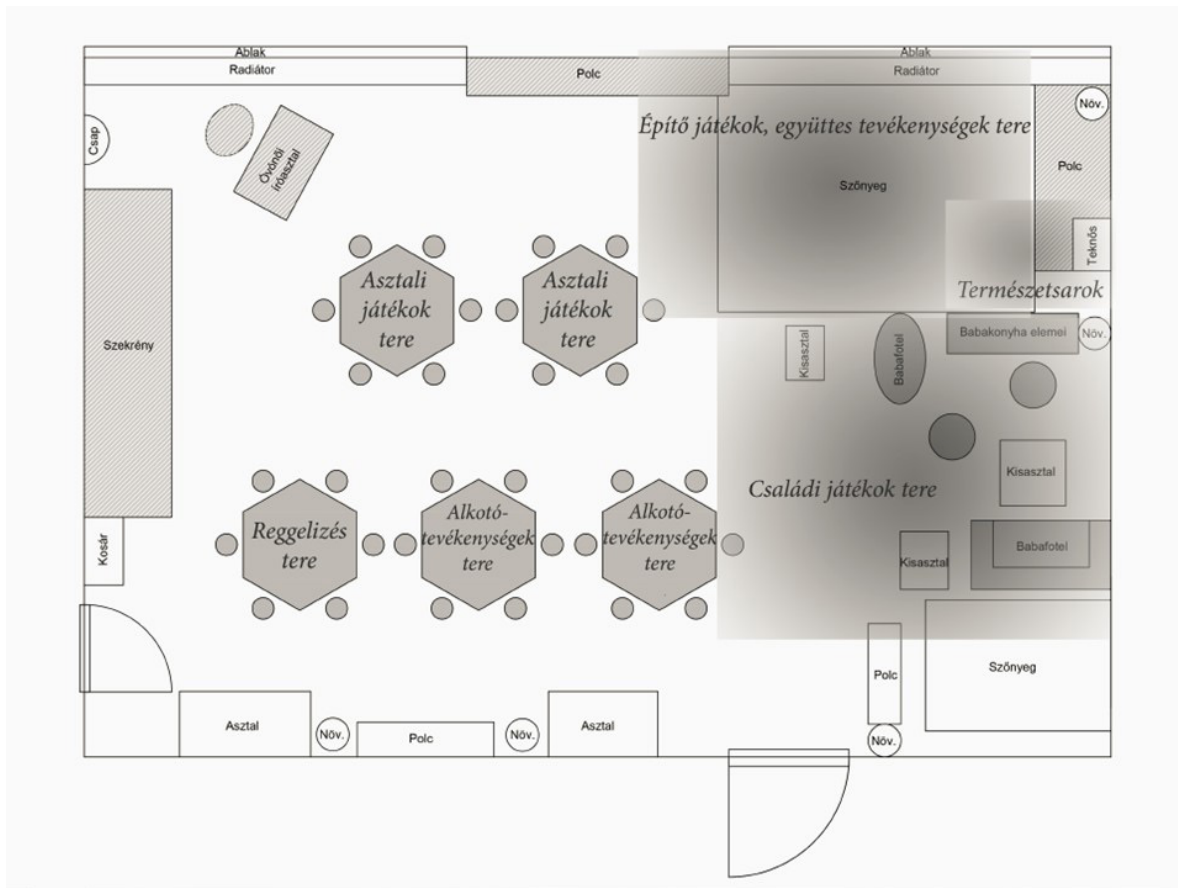
Helyszín: a csoportszobák

A kutatásban két budapesti óvoda 3 csoportszobájában megfigyelt viselkedést elemeztük. A csoportszobák között természetesen vannak hasonlóságok pl. alapterület, ablakok száma, rendelkezésre álló bútorok típusa és mennyisége stb. tekintetében. Azonban az elrendezésben különbségek jelentkeznek, amelyek a térhasználati szokásokat erősen befolyásolhatják, illetve ezek a különbségek a különböző csoportszobákban eltérő térszintaxis mutató mintázatot eredményeznek. Az alaprajzokat a helyszín (falak, nyílászárók, bútorok) pontos lemérése után készítettük el. A csoportszobák szabad játék ideje alatt jellemző alap elrendezése (ld. fent) jelenik meg a használt alaprajzokon, a kutatás során segítségünkre volt az alaprajzokon az egyes játéktereket bejelölése (ld. 1. ábra).

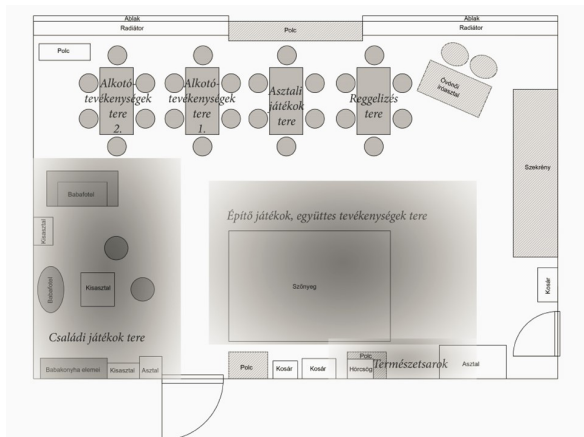
Eljárás

A csoportszobák térszintaktikai mutatóit a DepthmapX program (Turner, 2004) segítségével számoltuk ki. A térszintaktikai mutatók kiszámításához a három csoportszoba alaprajzára volt szükségünk. A kutatásban használt térszintaktikai mutatók kialakításakor a gyermekek szemmagassága volt irányadó. Ezenkívül az asztalok voltak meghatározó tényezők, hiszen ezek az átlátást ugyan lehetővé teszik, de az egyes térrészek megközelíthetőségét megakadályozzák.

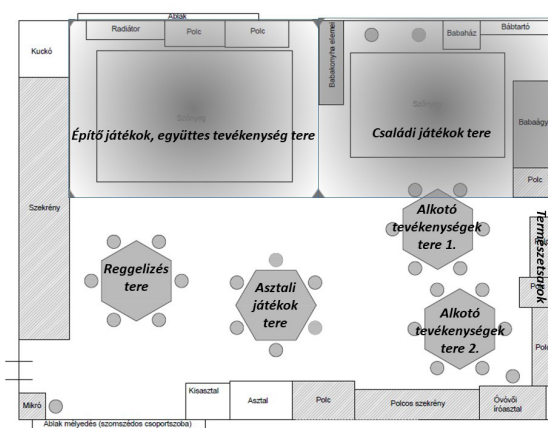
a)



b)



c)



1. ábra: (a, b, c): Az „A”, „B” és „C” csoportszobák alaprajzai a bútorok és játékterek megjelölésével

Az alaprajzoknak kétféle verzióját használtuk: egyikben az összes bútor szerepelt, mint tereptárgy (ld. 2. ábra), a másikon csak a gyerekek szemmagasságánál magasabb bútorok. A térszintaktikai mutatók számításánál ezek a tereptárgyak, mint átláthatatlan, falszerű elemek jelentek meg az alaprajzon (ld. 3. ábra). Az összes bútort ábrázoló verzió, illetve az ezzel számolt térszintaktikai mutatóval az

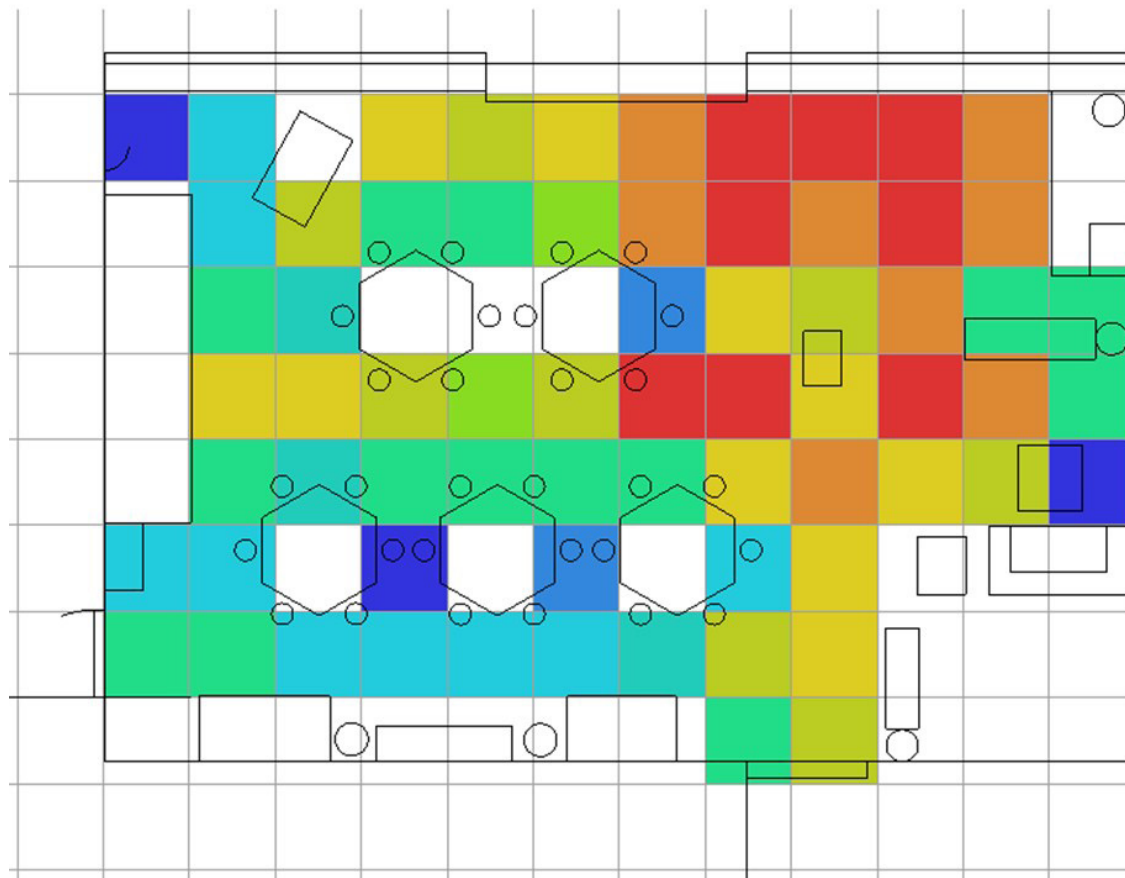
egyes térrészek elérhetőségét írtuk le, míg a csak a gyerekek szemmagasságánál magasabb bútorokat tartalmazó alaprajz és az az alapján képzett mutató a láthatóságot definiálta.

A csoportszobák térszintaktikai elemzése során az ún. láthatósági gráf (*visibility graph*) mutatót használtuk. A mutató azt közli, hogy az egyes térrészekből hány darab másik térrészt lehet látni. A számításokhoz egy rácsot

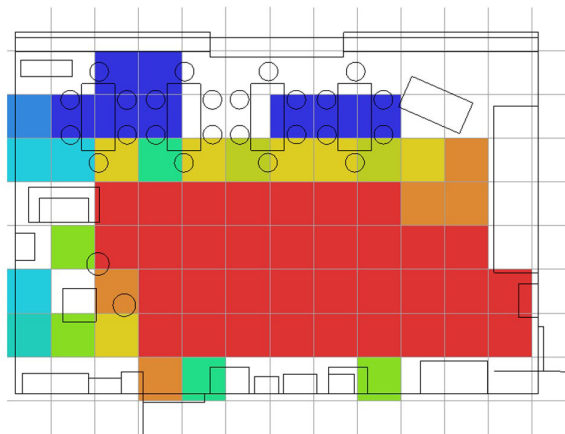
helyez a program az alaprajzra, és így hozza létre az egyes térrészeket, amelyek között aztán a láthatósági viszonyokat számolja ki. A rács sűrűségét mi magunk állíthatjuk be. A rács méretét (tehát a gráf felbontását) az határozta meg, hogy a kódolóknak ezekben a térrészekben megjelenő viselkedést kell kódolni, tehát a térrészek nem lehetnek túlzottan kicsik, mivel akkor a lehetetlen lett volna

pontosan kódolni a térhasználatot, azonban kellőképpen nagy felbontásúnak kellett lennie ahhoz, hogy az egyes térrészek közötti láthatóságbeli különbségek ne mosódjanak el az alacsonyabb felbontás miatt. Egy-egy csoportszobát 90–96 térrészre osztottunk fel, a különbség a csoportszobák enyhén eltérő méretéből adódott (ld. 3. ábra).

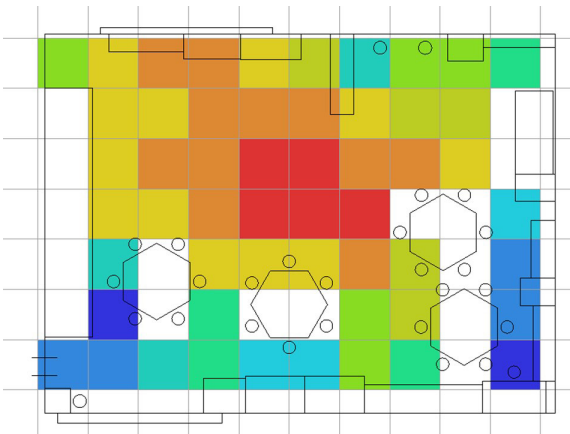
a)



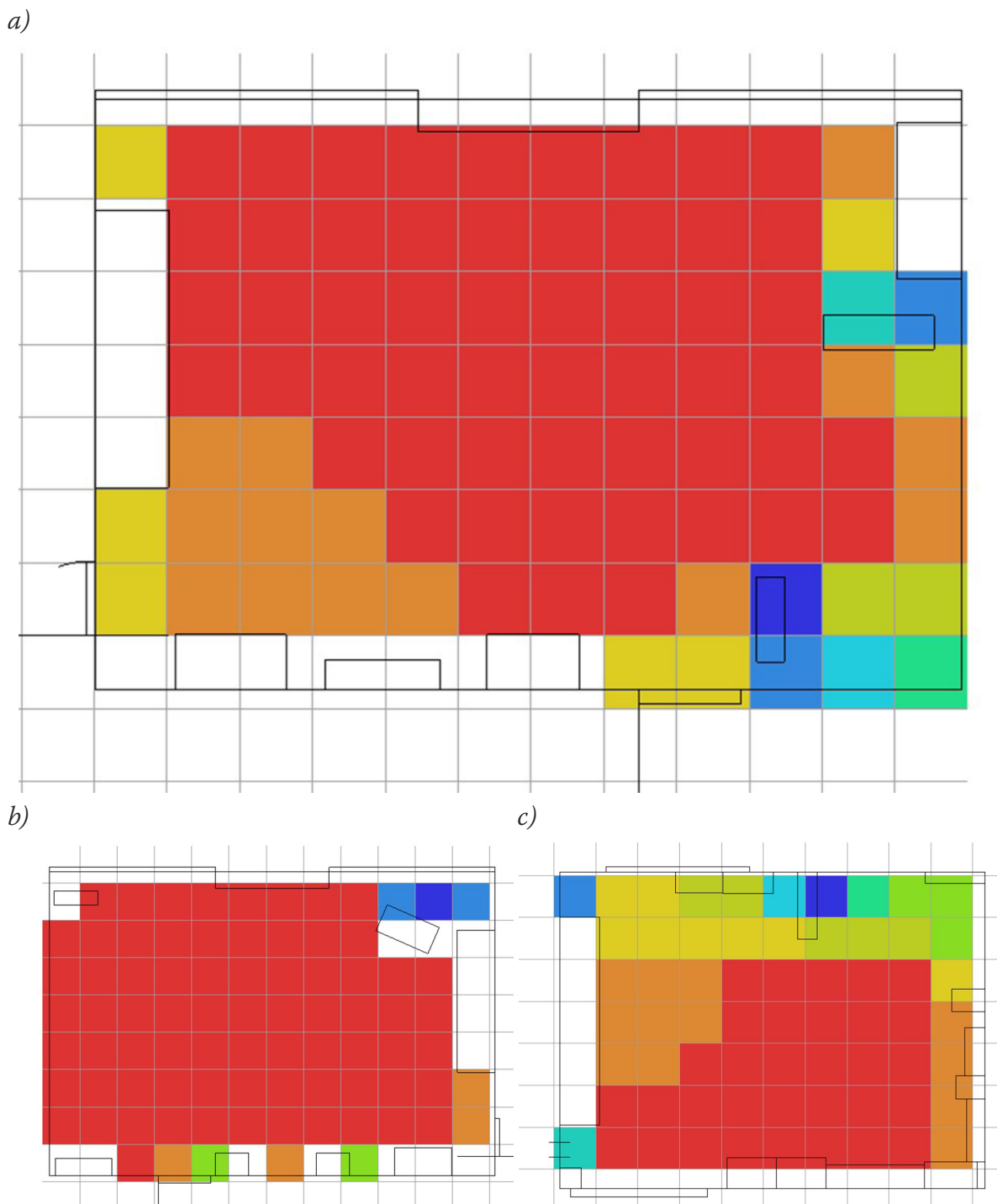
b)



c)



2. ábra: (a, b, c) A láthatósági gráfok az összes bútorral az „A”, „B” és „C” csoportszobában (a pirosas színek a magasabb, a kékes színek az alacsonyabb láthatósági gráf értékeket jelölik)



3. ábra: (a, b, c) A láthatósági gráfok a gyerekek szemmagasságánál magasabb bútorokkal az „A”, „B” és „C” csoportszobában. (a pirosas színek a magasabb, a kékes színek az alacsonyabb látatósági gráf értékeket jelölik)

A videófelvételek

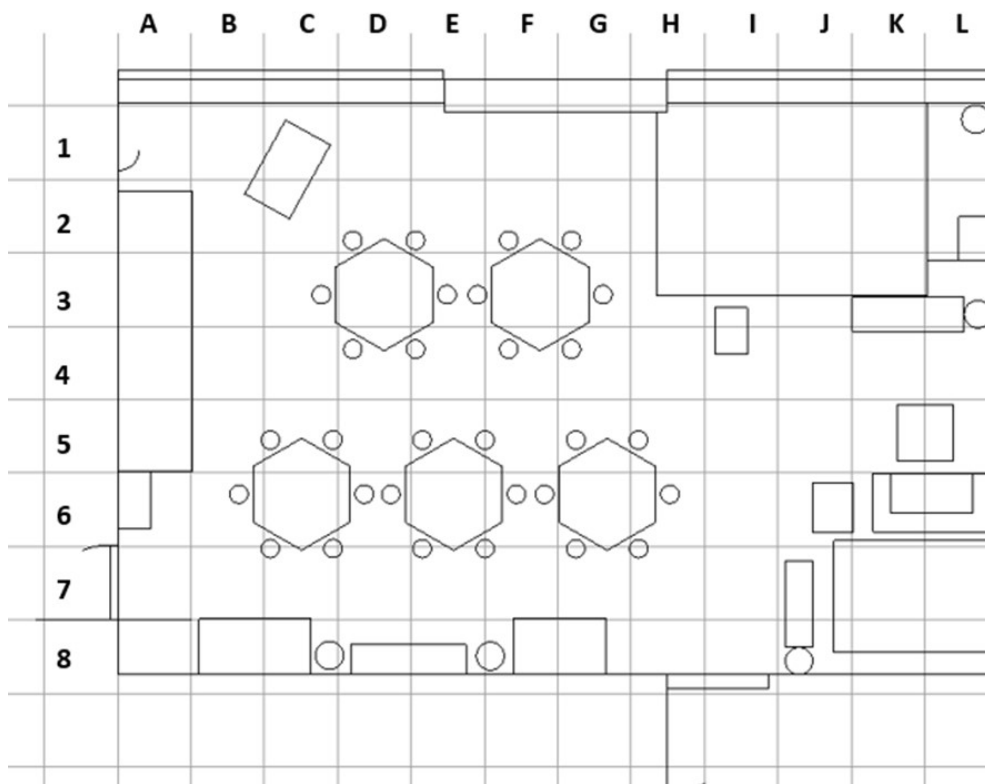
A videófelvételeken a csoportszobák délelőtti tevékenységét rögzítettük. A megfigyelt időszakok 90 perc hosszúak voltak, azonban a kódolásra kiválasztott felvételeken csak a szabadjáték szerepelt, melyeken a csoportszobában a bútorok az alap elrendezés helyzetében voltak. Egy csoportban több alkalommal is vettünk fel videóanyagot.

A csoportszoba három pontján helyeztünk el kamerákat, így a csoportszoba szinten minden pontja látható volt legalább az egyik felvételen. A térszintaktikai mutatók számítása szempontjából fontos, hogy a tér minden pontjáról rendelkezünk információval, hogy a megfelelő módon összehasonlíthassuk a térszintaktikai mutatókat és a megfigyelt viselkedéseket. A felvételek készítésekor, illetve a kamerák elrende-

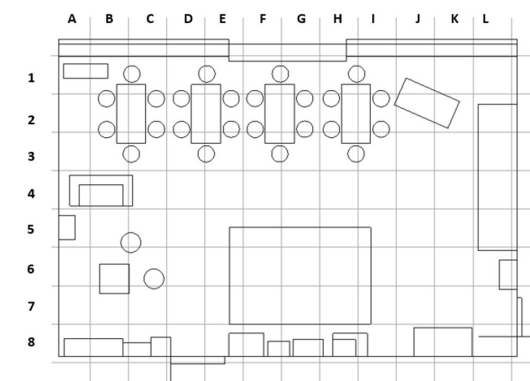
zésekor arra fordítottuk a legnagyobb figyelmet, hogy a csoportszoba játékterei mindenképpen láthatóak legyenek a felvételeken. Emiatt viszont egy-egy sarok (leggyakrabban az óvoda-pedagógus asztala) nem teljesen látszik a felvételeken. Mivel ezeken a térrészeken a megfigyelt időszakban tevékenység nem zajlott és sem gyermek, sem felnőtt nem használta azt, ezeket a területeket kihagytuk az elemzésből.

Korábbi tanulmányainkban az adatgyűjtés kihívásait és azok megoldási lehetőségeit részletesen bemutattuk (ld. Keszei, Böddi és Dúll, 2016; Böddi, 2017).

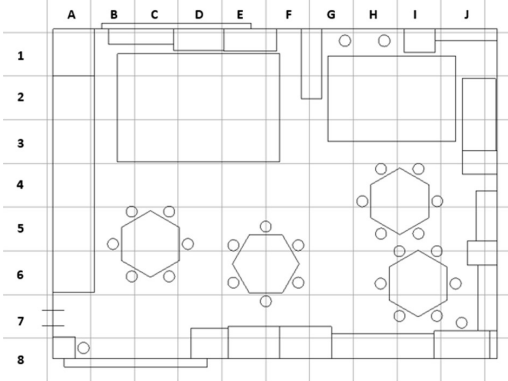
a)



b)



c)



4. ábra: (a, b, c) A kódolást segítő alaprajzok az egyes térrészek megkülönböztetésére használt jelölésekkel az „A”, „B” és „C” csoportszobában

Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével

A csoportszobai térhasználatot, történéseket videófelvételeken látták a kódolók. Egy-egy csoportszobai felvételen általában három kameraállásból lehetett megfigyelni a gyerekek és a felnőttek viselkedését, és azt, hogy hol helyezkednek el a csoportszoba terében.

A kódolók a betanítás során megismerkedtek a vizsgálat koncepciójával, a térszintaxis alapjaival. A betanítás második lépéseként a különböző nézőpontból készült videófelvételeken és az alaprajzokon látható „terepárgyakat” (asztalok, székek, szőnyeg széle stb.) a kódolókkal együtt beazonosítottuk az alaprajzon, amiről jegyzeteket is készíthettek. A kódolók hamar elsajátították, hogy hogyan egyeztessék a képernyőn látott, különböző nézőpontokból felvett videófelvételeket, az előttük látható alaprajzzal, illetve annak különböző térrészekre való felosztásával.

A betanítás következő lépéseként a kódolók megismerkedtek az adattáblával, melybe az egyes térrészek kódjai (A1, A2, A3 stb.) és az időkódok mentén kellett a térhasználatot jelölni. A kódolás megkönnyítése érdekében a gyerekek és a felnőttek térhasználatát külön adattáblákon rögzítették a kódolók.

A videóanyag korábbi, interakció fókuszú kódolása során hasznosnak bizonyult a felvétel 10 másodperc hosszúságú egységekre való bontása (Böddi, 2017). A kódolóknak tehát 10 másodperces szakaszokat kellett vizsgálnia. A VLC videólejátszó programban az Alt+jobbra nyíl billentyűkombináció segítségével tudták 10 másodpercnyivel léptetni a videót, majd megállítani azt, így gyakorlatilag állóképeken kellett a kódolóknak megszámlálni, hogy hány gyerek, illetve hány felnőtt tartózkodik az adott mezőben az adott időkódnál.

Egy-egy kódoló egy csoportszoba egy délelőttjén megjelenő térhasználatot kódolta. Két csoportszobáról („B” és „C” csoportszoba) egy-egy délelött felvételét elemezték, míg az „A” csoportszobáról három felvételt is kódoltak a megfigyelők. A kódolás során a felvételeket 15 perces egységekre bontottuk, melyeknek első 5 percét kellett kódolni, így összesen egy-egy kódoló 15 percnyi térhasználatot kódolt 10 másodperces szakaszokra bontva.

A kódolásban az ELTE TÓK öt hallgatója vett részt. A kódolók tehát nem építész hallgatók, vagy kifejezetten a design, 3D modellezésben jártas hallgatók, azonban nem tekinthetők laikusnak a módszertan tekintetében. Lévén mind az öten csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók, számos gyermek-, gyermek-pedagógus megfigyelési feladatot végeztek és végeznek képzésük során, így tapasztalattal rendelkeznek a megfigyelés módszerével kapcsolatosan. Ezt támasztotta alá az is, hogy a feladatot a betanítás és némi gyakorlás után könnyen el tudták végezni.

Az adatelemzést SPSS 24.0 statisztikai program segítségével végeztük. A kódolás után adattisztításra volt szükség, mivel a DepthmapX nem minden térrészhez számolt térszintaktikai mutatókat, ahova a kódolók a tevékenységet jelöltek. Ennek oka, hogy a DepthmapX a bútorokat „falnak” tekinti, így a programban az nem lehetséges, hogy az asztal fölött tevékenységet végezzenek. A betanítás során ez a probléma már felmerült, a kódolás folyamatában az asztalokon, az asztalok „fölött” végzett tevékenységet az asztal melletti rubrikában jelöljük. Így az adatok tisztításra csak néhány esetben volt szükség.

Eredmények

Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy a térszintaktikai mutatók milyen összefüggést mutatnak a mértékben a térhasználat intenzitásával, illetve arra, hogy milyen különbségek és hasonlóságok vannak a gyermekek és az óvodapedagógusok térhasználatában.

A térhasználat leíró bemutatása

A térhasználat vizsgálatára az egyes térrészekben a gyerekek, illetve a felnőttek előfordulási gyakoriságait mint folytonos változókat használtuk. Ezeket a gyakorisági adatokat az 1–6. *összesítő táblázatok* mutatják, a gyermekek térhasználatát kapcsán az első 7, felnőttekben az első 5 leggyakrabban használt térrészt jelenítettük meg.

térrész kódja	térrész megnevezése	funkció	gyakoriság	gyakoriság (%)
F6	alsó sor jobb szélső asztal	alkotó tevékenység	444	9
E5	alsó sor középső asztal	alkotó tevékenység	422	8
D6	alsó sor bal oldali asztal	reggelizés	355	7
D5	alsó sor középső asztal	alkotó tevékenység	341	7
F5	alsó sor középső asztal	alkotó tevékenység	304	6
F4	felső sor jobb oldali asztal	asztali játékok	271	5
K2	építő szőnyeg fal felőli része	építő játékok	217	4

1. táblázat: Az „A” csoportszobában a gyermekek által leggyakrabban használt 7 térrész

térrész kódja	térrész megnevezése	funkció	gyakoriság	gyakoriság (%)
C3	felső sor bal oldali asztal	asztali játékok	92	25
D6	alsó sor bal oldali asztal	reggelizés	41	11
C7	alsó sor középső asztal	alkotó tevékenység	29	8
H5	alsó sor jobb szélső asztal	alkotó tevékenység	29	8
D5	alsó sor középső asztal	alkotó tevékenység	20	5

2. táblázat: Az „A” csoportszobában a felnőttek által leggyakrabban használt 5 térrész

térrész kódja	térrész megnevezése	funkció	gyakoriság	gyakoriság (%)
F7	építő szőnyeg közepe	építő játékok	304	12
I2	bal szélső asztal bal oldali széke	alkotó tevékenységek	238	10
H6	építő szőnyeg közepe	építő játékok	122	5
H2	jobb szélső asztal bal oldali része	reggelizés	121	5
E7	építő szőnyeg ajtóhoz közeli része	építő játékok	112	4
C3	bal szélső asztal terem közepe felé levő széke	alkotó tevékenységek	104	4
H7	építő szőnyeg fal felőli része	építő játékok	99	4

3. táblázat: A „B” csoportszobában a gyermekek által leggyakrabban használt 7 térrész

térrész kódja	térrész megnevezése	funkció	gyakoriság	gyakoriság (%)
E1	bal középső asztal	alkotó tevékenységek	81	45
J1	óvónő asztala	óvónő asztala	21	12
F1	jobb középső asztal	asztali játékok	16	9
K7	a mosdó bejáratánál	polc/mosdó bejárata	10	6
I5	építő szőnyeg széle a szoba közepén	építő játékok	8	4

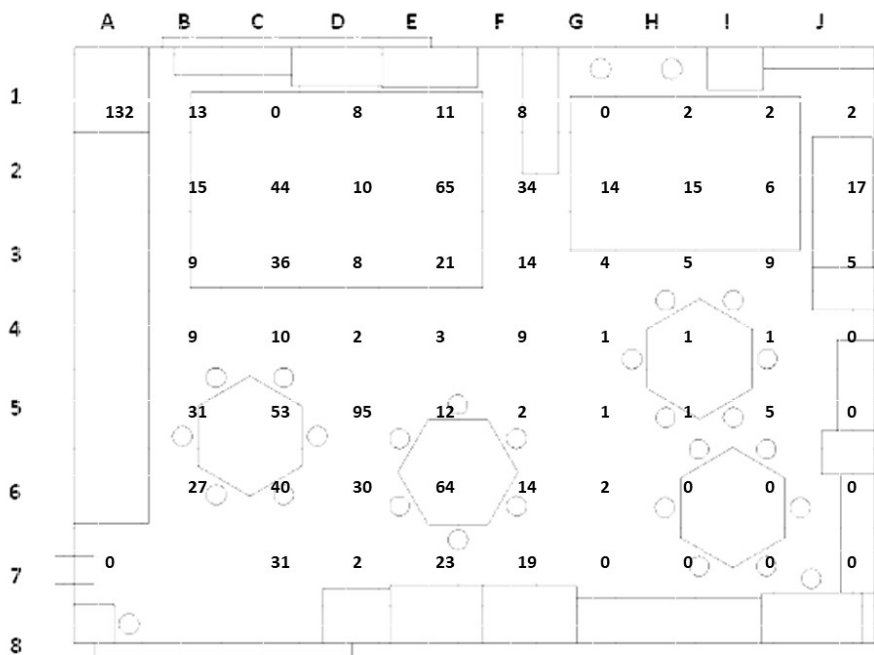
4. táblázat: A „B” csoportszobában a felnőttek által leggyakrabban használt 5 térrész

térrész kódja	térrész megnevezése	funkció	gyakoriság	gyakoriság (%)
A1	kuckó	kuckó	132	13
D5	bal szélső asztal	reggelizés	95	10
E2	építő szőnyeg jobb oldala	építő játékok	65	7
E6	bal középső asztal	asztali játékok	64	6
C5	bal szélső asztal	reggelizés	53	5
C2	építő szőnyeg	építő játékok	44	4
C6	bal szélső asztal	reggelizés	40	4

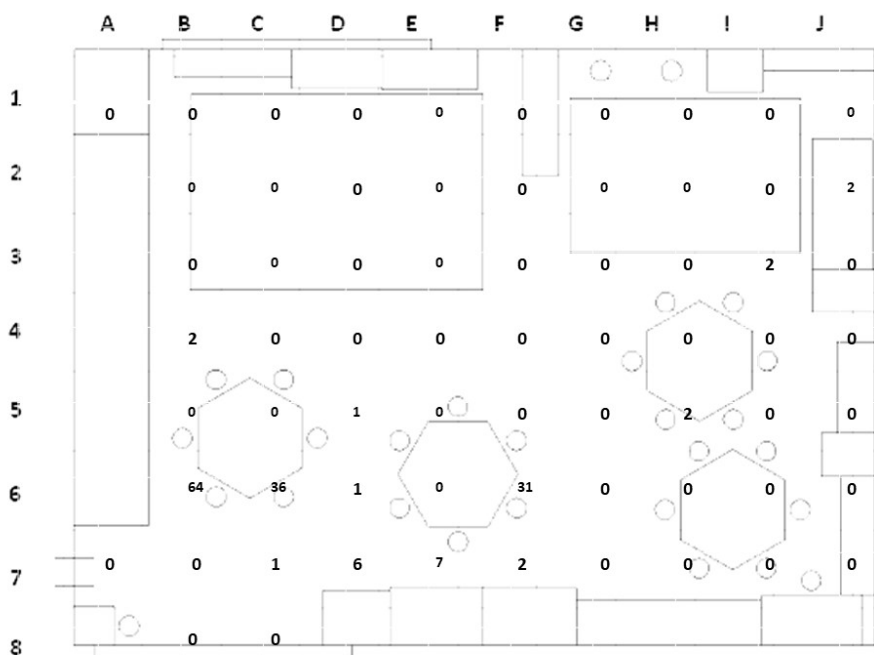
5. táblázat: A „C” csoportszobában a gyermekek által leggyakrabban használt 7 térrész

térrész kódja	térrész megnevezése	funkció	gyakoriság	gyakoriság (%)
B6	bal szélső asztal ajtó felőli széke	reggelizés	64	41
C6	bal szélső asztal	reggelizés	36	23
F6	bal középső asztal	asztali játékok	31	20
E7	bal középső asztal	asztali játékok	7	4
D7	két bal oldali asztal között a fal mellett	polc	6	4

6. táblázat: A „C” csoportszobában a felnőttek által leggyakrabban használt 5 térrész



5. ábra: A gyermekek térhasználatának gyakorisági adatai az alaprajzra vetítve a „C” csoportszobában



6. ábra: A felnőttek térhasználatának gyakorisági adatai az alaprajzra vetítve a „C” csoportszobában

A gyerekek térhasználatában az alkotó tevékenységek tere és az asztali játékok terei a leggyakrabban használt terek, illetve asztalok (ld. 5. ábra gyakorisági adatai). Ennél a térhasználói csoportnál megjelenik, ugyan jóval alacsonyabb számban, az építő játékok terének használata, valamint az „A” csoport egyik megfigyelt napján a gyakran használt terek között jelent meg a családi játékok tere is. A „C” csoportszoba A1-es térrészében (ld. 5/c ábra) található kuckó a csoportban leggyakrabban használt térrész volt. A gyerekek teljes térhasználatának 13,2%-a erre a térre koncentrálódott. Ezt a térrészt 24 esetben, vagyis 24, 10 másodperces megfigyelési szakaszban használta egyedül egy gyerek, 33 esetben ketten, 10 esetben hárman, 3 esetben négyen és mindössze 54 esetben nem volt „lakója” a kuckónak, tehát a vizsgált esetek több mint felében a kuckót egy vagy több gyerek használta és a legkedveltebb helye volt a csoportszobának.

A felnőttek legintenzívebben használt terei között elsősorban az alkotó tevékenységek tere és az asztali játékok terei jelentek meg, csakúgy, ahogy a gyerekeknél (ld. 6. ábra). Az általunk használt kódolásból nem derül ki, hogy ezeken a térrészeken ültek vagy álltak-e az óvodapedagógusok. Egy-egy csoportszobában az óvodapedagógus sokat volt az ajtó, illetve az íróasztala mellett. Az ajtó közelében a reggeli-délelőtti időszakban nyilvánvalóan azért tartózkodott az óvodapedagógus, mert úgy helyezkedett el, hogy mindenképp rálásson az ajtóra, és fogadhassa az érkező gyerekeket, kommunikálhasson a szülőkkel. Ez az óvodai napban a szabadjáték ideje alatt is nagyon fontos eleme a pedagógiai munkának. Az íróasztalnál feltehetően azért tartózkodtak a pedagógusok, mert a szabadjáték idejében valamennyi adminisztrációt is végeztek (például regisztrálták, ki érkezett meg aznap az óvodába), esetleg mivel a gyerekek elmélyülten játszottak, a háttérbe húzódva figyelték őket.

A gyerekek és felnőttek térhasználata közötti összefüggések

A gyerekek és a felnőttek térhasználata nem mutatott szignifikáns összefüggést a vizsgálatunkban. Sem az egyes csoportszobák, sem az összesített eredmények nem támasztják alá, hogy az óvodapedagógus és az óvodások a térnek ugyanazon pontjait használnák.

A felnőtt és gyermek térhasználat gyakoriságai közötti korrelációk számításakor folytonos változóként tekintettünk a gyakorisági adatokra. A felnőttek esetében a változó azonban inkább tekinthető dichotómnak, mivel a csoportszobában leggyakrabban egy, esetenként két felnőtt tartózkodott. A felnőtt jelenléte folytonos változót dichotóm változóvá alakítva (egy vagy több felnőtt az adott térrészben (82 eset) vagy nincs felnőtt (414 eset), akkor az eredmények azt mutatják, hogy abban a térrészben ahol a felnőtt vagy felnőttek vannak, több gyermek tartózkodik ($t(109,5)=-2,505, p=0,014$).

A felnőttek térhasználatát a térszintaktikai mutatókkal összevetve azt állapíthatjuk meg, hogy a felnőttek azokon a térrészekeken fordultak meg gyakrabban melyek mind a magas bútorokkal ($t(159,1)=-2,208, p=0,029$), mind pedig – ugyan csak tendenciaszinten – a minden bútorral számított láthatósági gráfokon ($t(109,5)=-1,746, p=0,084$) magas értékeket kapnak. Érdekes, hogy ez az eredmény a „C” csoportszoba esetében nem jelenik meg. A „B” csoportnál a tendencia szintű kapcsolat áll fenn a minden bútort láttató láthatósági gráfokon ($t(37,9)=-1,769, p=0,085$).

Az „A” csoportban, ahol 3 megfigyelés eredményeit is elemeztük szignifikáns különbségeket találhatunk a gyerekek térhasználatával összefüggésben ($t(65,4)=-2,668, p=0,010$). Ebben a csoportszobában a felnőttek térhasználata és a magas bútorokkal számoló láthatósági gráf között egy erős tendencia jellegű, majdnem szignifikáns különbséget találunk. Az összefüggések iránya természetesen minden esetben megegyezik az összes csoportszoba adatait használó elemzés eredményeivel.

A gyermekek és felnőttek térhasználatának összefüggései a térszintaktikai mutatókkal

Az „A” csoportszobában a gyermekek térhasználatára szignifikáns pozitív kapcsolatot mutatott a magas bútorokkal számolt láthatósági gráffal, ami a csoportszobán belül láthatóságot mutatta. Vagyis a gyermekek azokat a

térrészeket használták intenzívebben, melyek könnyen láthatóak a csoportszoba más pontjaiból is. Az óvodapedagógusra – mint felnőtt térhasználóra vonatkozó változó – viszont az összes bútorral számolt láthatósági gráffal mutatott negatív szignifikáns kapcsolatot. Ennek értelmében a felnőttek olyan térrészekben tartózkodtak többen, melyek nehezebben elérhetőek (ld. 1. táblázat).

		„A” csoportszoba gyermek térhasználók	„A” csoportszoba felnőtt térhasználók	„A” csoportszoba láthatósági gráf összes bútorral	„A” csoportszoba láthatósági gráf magas bútorokkal
„A” csoportszoba gyermek térhasználók	Pearson korreláció – r	1	,056	-,047	,118*
	Szign. (2-szélű)		,271	,402	,019
	N		395	320	395
„A” csoportszoba felnőtt térhasználók (óvodapedagógus)	Pearson korreláció – r		1	-,139*	,021
	Szign. (2-szélű)			,013	,670
	N			320	395
„A” csoportszoba Láthatósági gráf összes bútorral	Pearson korreláció – r			1	,135*
	Szign. (2-szélű)				,016
	N				320

*. p < 0,05 szignifikancia szint (2-szélű)

7. táblázat: Az „A” csoportszoba adatainak korrelációs együtthatói

A „B” csoportszobában megfigyelt gyermeki viselkedés nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a térszintaktikai mutatókkal. Egy tendenciaszintű kapcsolatot találtunk a felnőttek térhasználatára és az összes bútorral készített láthatósági gráf között (ld. 2. táblázat). Azonban ez a gyenge kapcsolat ellentétes irányba mutat, mint az „A” (ld. 1. táblázat)

vagy a „C” (ld. 3. táblázat) csoportszobában megfigyelt szignifikáns együttjárások. A „C” csoportszobában ezenkívül egy tendencia szintet majdnem elérő összefüggést találtunk, ami viszont ellentétes irányú az „A” csoportszobában megfigyelt gyermek térhasználat és láthatósági gráf magas bútorokkal változó között.

		„B” csoportszoba gyermek térhasználók	„B” csoportszoba felnőtt térhasználók	„B” csoportszoba láthatósági gráf összes bútorral	„B” csoportszoba láthatósági gráf magas bútorokkal
„B” csoportszoba gyermek térhasználók	Pearson korreláció – r	1	-,050	-,082	,130
	Szign. (2-szélű)		,657	,514	,249
	N		81	65	81
„B” csoportszoba felnőtt térhasználók (óvodapedagógus)	Pearson korreláció – r		1	,216	-,076
	Szign. (2-szélű)			,085	,502
	N			65	81
„B” csoportszoba Láthatósági gráf összes bútorral	Pearson korreláció – r			1	,020
	Szign. (2-szélű)				,874
	N				65

*. p < 0,05 szignifikancia szint (2-szélű)

8. táblázat: A „B” csoportszoba adatainak korrelációs mutatói

		„C” csoportszoba gyermek térhasználók	„C” csoportszoba felnőtt térhasználók	„C” csoportszoba láthatósági gráf összes bútorral	„C” csoportszoba láthatósági gráf magas bútorokkal
„C” csoportszoba gyermek térhasználók	Pearson korreláció – r	1	,110	,064	-,199
	Szign. (2-szélű)		,382	,648	,113
	N		65	54	65
„C” csoportszoba felnőtt térhasználók (óvodapedagógus)	Pearson korreláció – r		1	-,348**	,134
	Szign. (2-szélű)			,010	,286
	N			54	65
„C” csoportszoba Láthatósági gráf összes bútorral	Pearson korreláció – r			1	,118
	Szign. (2-szélű)				,397
	N				54

** p < 0,01 szignifikancia szint (2-szélű)

9. táblázat: A „C” csoportszoba adatainak korrelációs mutatói

A csoportszobák összesített adatainak elemzése megerősítette az „A” csoportszobában, nagyobb esetszámmal rendelkező megfigyelések eredményeit. A gyermekek térhasználata szignifikáns pozitív korrelációban áll a magas

bútorokkal mért láthatósági gráfértékekkel, a felnőttek térhasználata pedig szignifikáns negatív kapcsolatban áll az összes bútorral mért láthatósági gráffal (ld. 4. táblázat).

		gyermek térhasználók	felnőtt térhasználók	láthatósági gráf összes bútorral	láthatósági gráf magas bútorokkal
gyermek térhasználók	Pearson korreláció - r	1	,036	-,022	,130**
	Szign. (2-szélű)		,397	,648	,003
	N		541	439	541
felnőtt térhasználók (óvodapedagógus)	Pearson korreláció – r		1	-,139**	,010
	Szign. (2-szélű)			,003	,813
	N			439	541
Láthatósági gráf összes bútorral	Pearson korreláció – r			1	,156**
	Szign. (2-szélű)				,001
	N				439

** p < 0,01 szignifikancia szint (2-szélű)

10. táblázat: A csoportszobák összesített adatainak korrelációs mutatói

A két térszintaktikai mutató kapcsolata egymással

Kutatási kérdésünk a térszintaxis mutatók kapcsolatára is irányult. Elvárhatjuk, hogy a kétféle térszintaxis-mutató együttjárjon egymással, hiszen a két láthatóságmutató között annyi különbség van, hogy amíg az egyik kiszámításakor minden bútort figyelembe vettünk, és azok mint az átlátást akadályozó tényezők jelentek meg, a másik láthatósági mutató kiszámításakor csak a gyerekek szemmagasságánál magasabb bútorok szere-

peltek. A csoportszobák pedig általában – az óvodapedagógusok céljainak és a gyermekek tevékenységeinek megfelelően – úgy vannak berendezve, hogy a csoportszoba közepén kifejezetten magas, a csoportszobában való körbetekintést megnehezítő berendezési tárgyak ne jelenjenek meg.

Érdekes módon, a csoportszobákat egyenként vizsgálva, csak egy csoportszobában kaptunk szignifikáns korrelációt a kétféle térszintaxis mutató között („A” csoportszoba – ld. 1. táblázat), azonban az összes csoportszoba adatait tartalmazó elemzésben már

Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével

magasabb szignifikancia szinten jelent meg ez az összefüggés (ld. 4. táblázat). Előfordulhat, hogy ebben az esetben az elsőfajú statisztikai hiba jelenik meg, melynek értelmében úgy fogadjuk el a hipotézisünket, hogy az nem igaz. Esetünkben erre utalhat a korrelációs mutató alacsony ($r=0.156$) értéke is.

Összegzés

Kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a vizsgált óvodai csoportokban az elemzett felvételeken a pedagógusok – érdekes módon – leginkább olyan térrészekben tartózkodnak a csoportszobában, melyek többé-kevésbé nehezen megközelíthetők, elérhetők. Ez a csoportszobai környezetekben nem azt jelenti, hogy a pedagógusok elbújnának a gyerekek elől, inkább azt, hogy olyan bútorokkal körülvett helyeket választanak, melyeket akár a bútorok egymáshoz való közelsége miatt nehéz megközelíteni. Ám ez nem jelenti, hogy a pedagógus egyben nem látható a gyermek számára. A játéktámogatásról jól tudjuk, hogy többször elég az óvodapedagógus támogató jelenléte, a nyugodt légkör megteremtése ahhoz, hogy a gyermekek elmélyülten tevékenykedjenek. Előfordulhat, hogy a gyermekeknek szüksége van a pedagógus aktívabb játéktámogató viselkedésére. Nem beszélve arról, hogy a pedagógus kommunikációja, hangja is a játék támogatásának „eszköze”. Ugyanakkor ez a nem várt jelenség további vizsgálatokat igényel, például a csoportlétszámmal, az óvodapedagógus csoportszobában végzendő feladataival összefüggésben.

A csoportszobában a felnőttek ezeket a térrészeket és helyszíneket a gyerekekkel együtt használják. Ahogy korábban láttuk, ha azt vesszük össze, hogy hol tartózkodik több gyerek, azokon a térrészekeken, ahol felnőtt is tartózkodik, vagy azokon, ahol nem, akkor azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek a felnőttekhez közel tartózkodnak a csoportszoba terében.

A gyermekek viselkedésének vizsgálatát tekintve elmondhatjuk, hogy a gyermekek térhasználatát a térszintaktikai láthatóság segítségével becsülhetjük meg. Általánosságban elmondható, hogy a gyermekek azokat a térrészeket használják gyakran, melyek jól

beláthatók. Szeretnénk azonban a „C” csoportszoba elrendezését kiemelni. A „C” csoportszobában a gyermekek leggyakrabban használt tere a kuckó volt. A három oldalról zárt, viszonylag kis alapterületű teret a gyermekek előszeretettel választották a megfigyelt mérési egységeknek több mint a felében (70 esetben, a 124 esetből) legalább egy gyerek elfoglalta a kuckót. A kuckó lélektanilag kitüntetett helyé (Dúll, 2009) változott a csoportszobában. Vagyis ez a térrész, a kuckó, a bunker, búvóhely jelentéstartalmakat is magára vehette és így a csoport kedvelt helyévé vált. A kuckó kiemelt helyzetét erősítheti a csoport életében, hogy méretéből fakadóan egyszerre nem használhatják sokan, szemben az asztalokkal vagy az építő szőnyeggel. Láthatjuk, hogy a csoportszoba egy-egy téri adottsága, vagy akár egyéb okból kitüntetett jelentőségű helye átírhatja a térszintaktikai mutatók által előrejelzett térhasználatot.

A kuckó ilyen mértékű használatának gyakorisága alátámasztja, hogy érdemes a gyermekek számára megteremteni a csoportszobában a „kuckósítás” lehetőségét. Lehet akár állandó térrész is, mint a „C” csoportszoba esetében, de lehet olyan is, melyet a gyerekek kedvük szerint alakíthatnak ki pl. szivacs építőelemekből, összecsukható sátorból, párnákból stb.

A térszintaxis alkalmazása szempontjából – s egyben kutatásunk korlátjaként – megjegyezzük, hogy térszintaktikai mutatók vizsgálata felől közelítve az óvodai csoportszobák elemzése egy rendkívül kicsi léptékű tér nagyon speciális funkcióval és térhasználókkal, így csak megkötésekkel tudjuk az elméletet alkalmazni. A térszintaktikai mutatók és a térhasználat közötti összefüggések vizsgálata kapcsán meg kell említenünk, hogy ugyan találtunk szignifikáns kapcsolatokat, de ezek nem tekinthetők erős együttjárásoknak (a korrelációs mutatók leggyakrabban 0,130 körüli értéket vesznek fel). Továbbá hangsúlyozzuk, hogy jelen kutatásunk feltáró jellegű. A minta mérete nem elegendően nagy az egyes csoportszobákban megjelenő egyéni különbségek, csoportszobai szabályokon túlmutató, széles körben általánosítható következtetések és összefüggések megállapításához.

Felmerül a kérdés, hogy a gyermekek és felnőttek térhasználatát a térszintaktikai mutatókkal való összevetések során kapott ellentétes irányú eredmények háttérében milyen magyarázó tényezők állhatnak. A csoportszobák kialakítása is okozhatja ezeket a különbségeket, valamint a csoportszobában megjelenő szabályok is, melyek nagymértékben az óvodapedagógustól függenek. Ezenkívül, mivel csak az „A” csoportban volt módunk több napnyi felvételt kódolni, és a „B” és „C” csoportszobából csak egy-egy felvételt elemeztünk, az utóbbiaknál előfordulhat, hogy az óvodapedagógus aznap, aktuális tevékenysége befolyásolta a térhasználatot, míg az „A” csoportszoba esetében ez kiegyenlítettebb.

Kutatásunk rávilágít arra, hogy a csoportszoba környezetpszichológiai jellemzői milyen lényeges elemek az óvodai élet sajátosságai, „minősége” szempontjából. A fizikai környezet tulajdonságain – mint például a színek, világítás, zaj, levegő – túl a csoportszoba téri elrendezése is meghatározó. A pedagógusok – természetesen a csoportszoba adottságaihoz illeszkedően – alakítják ki a játéktérket, pedagógiai tereket, döntik el, hogy egyetlen belátható térként kezelik a csoportszobát vagy „kuckósítanak”. A tanulmányban bemutatott kutatás is rámutatott arra, hogy a tudatos tértervezés és tér(át)rendezés befolyással bír az óvodai nevelés folyamataira. Az óvodai terek tudatos tervezése, létrehozása az óvodapedagógus képzésben is megjelenik hangsúlyos témaként, kurzusokban (például a játéktér témája a játépszichológiai-pedagógiai stúdiómokon) vagy kurzusokon kívüli programokon.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány írása az ELTE Felsőoktatási Intézményi Kiválósági Program (1783-3/2018/FEKUTSRAT) keretében valósult meg az Emberi Erőforrások Minisztériuma támogatásával. Köszönettel tartozunk az ELTE TÓK hallgatóinak: Édes Reginának, Merczel Dórának, Nagy Lillának, Petrán Patrícianak és Pusztaszeri Enikőnek, akik pótolhatatlan segítséget nyújtottak a kódolás folyamatában.

Felhasznált irodalom

- Ata, S., Deniz, A. & Akman, B. (2012): The physical environment factors in preschools in terms of environmental psychology: a review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **46.**, 2034–2039. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.424>
- Bafna, S. (2003): Space syntax: A brief introduction to its logic and analytical techniques. *Environment and behavior*, **35.** 1. sz., 17–29. <https://doi.org/10.1177/0013916502238863>
- Behbahani, P. A., Gu, N. & Ostwald, M. J. (2014): Comparing the properties of different space syntax techniques for analysing interiors. In Madeo, F., Schnabel, M. A. (Eds.) *Across: Architectural Research through to Practice: 48th International Conference of the Architectural Science Association 2014*, The Architectural Science Association & Genova University Press, 683–694.
- Böddi Zsófia, Keszei Barbara, Serfőző Mónika és Dúll Andrea (2015): A megfigyelés kutatásmódszertana: Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés*, **3.** 2. sz., 29–50.
- Böddi Zsófia (2017): *Az óvodai integrált nevelés vizsgálata: Az eredményességet növelő tényezők és az óvóképzés fejlesztésének fókuszával*. Doktori disszertáció. Témavezető: Hunyady Györgyné. ELTE PPK, Budapest.
- Csíkos Csaba (2007): *Metagogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Dúll Andrea (2007): Edukációs környezetek: oktatási-nevelési helyszínek környezetpszichológiája. In: Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert és Kökönyei Gyöngyi (szerk.) *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 44–69.
- Dúll Andrea (2009): *A környezetpszichológia alapkérdései. Helyek, tárgyak, viselkedés*. L'Harmattan, Budapest.
- Dúll Andrea (2015): A bölcsőde környezetpszichológiája. In: Gyöngy Kinga (szerk.): *Első lépések a művészetek felé I.*, Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 265–297.
- Duran-Narucki, V. (2008): School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, **28.**, 278–286. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.02.008>
- Földy Ferenc (1994, szerk.): *Comenius és a magyar művelődés*. Magyar Comenius Társaság, Miskolc.

Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével

- Hegyí Ildikó (é. n.): *A társadalmi környezet és az óvodás gyermek érzelmei*.
URL: <https://ofi.hu/tudastar/ovodai-nevelesi/dr-hegyi-ildiko> (2019. 05. 15.)
- Hillier, B. (1996): *Space is the machine*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Hillier, B. & Hanson, J. (1984): *The social logic of space*. Press syndicate of the University of Cambridge, Cambridge.
- Hillier, B. & Penn, A. (1991): Visible Colleges: Structure and Randomness in the place of discovery. *Science in Context*, **4**. 1. sz., 23–49. <https://doi.org/10.1017/s026988970000144>
- Kékes Szabó Marietta és Szokolszky, Ágnes (2015): Az észlelt valóság: jellegzetességek autizmusban, összevetve a tipikus fejlődéssel. *Iskolakultúra*, **25**. 9. sz., 18–29.
- Keszei Barbara, Böddi Zsófia és Düll Andrea (2016): Lehetőségek és nehézségek a természetes megfigyelésben: Egy óvodai vizsgálat tapasztalatai. *Prosperitas*, **3**. 2. sz., 63–86.
- Kovács György és Bakosi Éva (2005): *Játékpedagógiai ismeretek*. Debrecen: Szerzői kiadás.
- Kupritz, V. W. (2003): Accommodating Privacy to Facilitate New Ways of Working. *Journal of Architecture and Planning Research*, **20**. 2. sz., 122.
- Ljubetić, M. (2012): *The Kindergarten I want to grow up in: Self-evaluation and Quality Control in Kindergartens*. LAP LAMBERT Academic Publishings, Saarbrücken.
- Mumcu, S., Düzenli, T. & Özbilen, A. (2010): Prospect and refuge as the predictors of preferences for seating areas. *Scientific Research and Essays*, **5**. 11. sz., 1223–1233.
- Nash, B. C. (1981): The effects of classroom spatial organization of four-and-five-year old children's learning. *British Journal of Educational Psychology*, **51**., 144–155.
- Pálfi Sándor (é.n.): *Az óvodai játék környezetkultúrája*.
URL: <http://ofi.hu/az-ovodai-jatek-kornyezetkulturaja> (2019. 04. 28.).
- Peponis, J. (1985): The spatial culture of factories. *Human Relations*, **4**., 357–390. <https://doi.org/10.1177/001872678503800405>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest.
- Polcz Alaine (1987): *A rend és a rendetlenség jelensége az emberi cselekvésben*. Kozmosz Könyvek, Budapest.
- Stöckert Károlyné (2011): *Kis játékpszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Julianna (2010): Tervezés és szabályozás a városalakításban. *Tér és Társadalom*, **24**. 4., 29–50. <https://doi.org/10.17649/tet.24.4.1789>
- Turner, A. (2004): *Depthmap 4: a researcher's handbook*.
URL: <http://discovery.ucl.ac.uk/2651/1/2651.pdf> (utolsó letöltés: 29.03.2019)

Examining space usage of preschoolers in classrooms by using the method of space syntax

Investigating kindergarten classrooms has an extreme importance in the field of early childhood research. Kindergarten can provide – among others – an example for effective use of socio-physical space and developing a socio-physical competence. Hence in kindergarten environments it is very important to make it easier for children to experience this efficiency. In the present study we are examining kindergarten environments and the space usage of both children and educators from an environmental psychological approach used by architects namely space syntax. Our exploratory research aims to understand the space usage of children and educators applying space syntax measurements. Natural observation was used for the research. Based on our results kindergarten educators spend more time in areas that are more difficult to access physically, but children also spend a lot of time in such areas. Space usage of children is best predicted by visibility, which means children choose areas that are visible from most vantage points within the classroom. In our opinion, the environmental psychology analysis with the approach of space syntax is useful for kindergarten educators and architects when designing, shaping classrooms.

Keywords: space syntax, natural observation, kindergarten, socio-physical space usage

Keszei Barbara, Böddi Zsófia és Düll Andrea (2019): Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével. *Gyermeknevelés*, **7**. 2–3. sz., 45–63.

A kisgyermekkorai elégedettség prediktív erejének longitudinális vizsgálata¹

Alkalmazott módszerek és módszertani dilemmák

GOLYÁN SZILVIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kvalitatív és kvantitatív integrált kutatási metódust választva – amelynek során folyamatosan reflektáltam a vizsgálat mozzanataira, állandó kontroll alatt tartva az adatfelvétel és az adatelemzés folyamatát – bíztam abban, hogy a vizsgálat révén eljuthatok az intézményváltás problémakör egy sajátos megközelítéséhez. Kutatási problémám vizsgálatához részben adaptálható eszközöket kerestem és egészítettem ki saját készítésűekkel. Ezek lehetőséget nyújtottak a feltételezett összefüggések egy kis mintán való kipróbálására, továbbá azok pontosítására. Miután az óvodában használni kívánt módszert elővizsgálat során kipróbáltam, elvégeztem az óvodai eszközök korrekcióját és kiegészítettem az óvodai vizsgálatot a diszkurzív interjú sajátos műfajával. Az iskolai vizsgálat részeként a longitudinális vizsgálatban részt vevő gyermekekről értékelést kértem az osztálytanítóktól, az attitűdméréshez pedig úgynevezett Likert-típusú skála készítésére vállalkoztam. Ahhoz pedig, hogy az óvodában és az iskolában nyert adatok értelmezhetőek, valamint egymással összehasonlíthatóak legyenek, elégedettségi szinteket és attitűdszinteket alakítottam ki. A tervezett kutatás főbb módszertani dilemmáinak (részvevők életkorából eredő sajátosságok; adatok összehasonlíthatósága a longitudinális jellegből adódóan; szubjektivitás; anonimitás; „megfelelő-érvárt-kívánatos” válaszadás; nyelvi, nyelvészociológiai aspektus) számbavétele csak megerősített abban, hogy a kisgyermekkorai vizsgálatok számos speciális nehézséggel járnak. Megalapozott az a vélekedés, miszerint a gyermekek, kiváltképp az óvodások véleményét direkt úton nehéz mérni. Ennek ellenére fontos a kisgyerekek vélekedéseinek, igényeinek, elvárásainak megismerése, kutatásom ezért a módszertani nehézségek figyelembevételével és egyben ezek ellenére tett kísérletet a gyermeki elégedettség és attitűd „mérésére”.

Kulcsszavak: integrált kutatási metódus, módszertani dilemmák, elégedettség, attitűd, longitudinális vizsgálat

Az óvoda és az iskola közötti átmenet hazai vizsgálata során lényegében arra kerestem a választ, hogy a kisgyermekkorai nevelés átfogó rendszerének mely tényezői, szabályozó elemei könnyíthetik meg – elvben – a gyermek óvodából történő átmenetét az iskolába. Legalább ennyire fontosnak véltem, hogy képet kapjak (és rajzoljak) az átmenettel kapcsolatos gyakorlati problémákról, a váltás okozta nehézségek megoldására törekvő kísérleti prog-

ramokról, innovációkról, mindezek érdekében kísérletet tettem a témával ilyen vonatkozásban összefüggésbe hozható teljes körű hazai szakirodalom (Golyán, 2013) feldolgozására.

Kutatásomnak e fázisában (2012–2013) keletkezett eredményeim megerősítettek abban a korábbi felismerésemben, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenetre vonatkozó tudományos igényű vizsgálatok (akár leíró jellegűek, akár összefüggést keresők voltak) vagy a rendszerszintű működésre vagy a gyerekek csoportjaira irányultak. Lényegében így jellemezhetőek a véleményfeltáró kutatások is, mert e két dimenzió határozta meg a kérdések irányát, illetve a válaszok elemzését.

Hazai közegben korábban (2014) nem találkoztam olyan vizsgálattal, amely az át-

¹ A tanulmány Golyán Szilvia (2013): A kisgyermekkorai intézményváltás komplex elemzése. PhD kutatás részeként a longitudinális vizsgálat során alkalmazott kutatási módszereket, eszközöket, adatfeldolgozási módot, valamint a kisgyermekkorai kutatások módszertani, mérésmetodológia nehézségeit összegzi.

menet kérdését az egyes gyermek fejlődése felől közelítené meg, és nem a „felkészültség-felkészületlenség” dimenziójában mozogva jutna el az intézményváltást megelőző gyermekig (vö. *Torda és Szerencsés, 2015; Szvatkó, 2017*). Ezért feladatomban tekintettem, hogy elvégezzek a témakörben egy olyan empirikus vizsgálatot, amelyben a gyermekek körében vizsgálom az óvodából az iskolába történő átmenet kérdéseit. Feltételeztem, hogy kutatásomnak e részlete rávilágít az adekvát kutatási módszerek megválasztásának, kimunkálásának nehézségeire.

Egy hazánkban kevésbé kutatott téma empirikus vizsgálatát tűztem ki célul: a kisgyermekkori intézményváltással kapcsolatos feltételezésem tükrében kíséreltem meg vizsgálat tárgyává tenni a gyermeki elégedettséget, összefüggést keresve az óvodáskori elégedettség és az iskoláskori attitűd között. A tanuláshoz, az ismeretszerzéshez való viszonyulás és elégedettség, ennek támogatása az óvodai-iskolai nevelő-oktató munka legfőbb feladata, mivel ezzel teremti meg a gyermek fejlődésének feltételeit (*Svraka, 2019*).

A kutatási problémából következik, hogy a kutatási téma életkorhoz kötött érvényű². Mindemellett vizsgálatom során számos kutatómódszertani nehézségeket kellett figyelembe vennem.

A vizsgálat előkészítése során megbizonyosodtam arról, hogy hazánkban kevés olyan mérőeszköz van, melyek neveléstudományi és pszichológiai tudást is alkalmazva az érzelmek, az érzelmi komponens hatását vizsgálva érvényes és megbízható adatokkal tud szolgálni (vö. *Forgács, 2003; Bányai és Varga, 2012*). Valójában ez az a kutatási terület, melyen még idegen nyelvű mérőeszközök fordítást követő hazai adaptálása is kevésbé gyakori.

Kutatási problémám vizsgálatához ezért részben adaptálható eszközöket kerestem és

egészítettem ki saját készítésűekkel. Ezek lehetőséget nyújtottak előzetes mérés során a feltételezett összefüggések egy kis mintán való kipróbálására, valamint azok pontosítására.

Mindezeket figyelembe véve munkám során precíz, részletes módszertani leírásra törekedtem. Nehézséget jelentett, hogy személyesen végzett adatgyűjtés során nyertem mind az óvodai, mind az iskolai vizsgálati adatokat, ezáltal az mindenképpen időigényesebbé vált.

Az adatgyűjtési módszerek kiválasztásánál figyelembe vettem azt, hogy vizsgálatom a kiválasztott mintán nem megismételhető. Ezért a vizsgálati eredmények megbízhatóságának (reliabilitás) és érvényességének (validitás) növelése érdekében annak előkészítése és lebonyolítása során is törekedtem arra, hogy minden lépést pontosan, részletesen és objektíven dokumentáljak.

Már a vizsgálat megkezdése előtt le kellett szögezmem, hogy az elsődlegesen lokálisan értelmezhető adatokat szolgáltatom, s ezért igyekezmem kellett kerülni a téves, túlzottan kiterjesztett általánosításokat.

Az adatgyűjtést megelőzően külön gondot fordítottam arra, hogy a vizsgálat során nyert adatok könnyen kezelhetőek és lehetőség szerint összehasonlíthatóak legyenek. A vizsgálat minden egyes mozzanata előtt (és igény szerint azok alatt is) a gyermekeket tájékoztattam a teendőkről, ezáltal egyértelművé téve számukra elvárásaimat, szóbeli tájékoztatásom természetesen életkorhoz igazított mértékben és mélységben volt részletes.

A fentiek is jól tükrözik, hogy a vizsgálatot megelőzően és annak folyamatában számos kutatómódszertani és mérési nehézség felmerülését feltételeztem, így a továbbiakban ezen problémákat és az „oldásuk” érdekében meghozott döntéseket is ismertetem.

A vizsgálat problematikái

Mivel az óvodások körében általam használt vizsgálóeljárást nem a teljes és bemért formájában használtam, az iskolások attitűd ská-

² Az átmenet pedagógiája a nevelés-oktatás folyamatában több időponthoz is kapcsolódik: család-bölcsőde, bölcsőde-óvoda, általános iskola alsó tagozat-általános iskola felső tagozat, általános iskola-középsiskola, középsiskola-felsőfokú tanulmányok, középsiskola-munka, felsőfokú tanulmányok-munka.

láját pedig saját magam fejlesztettem, ezért szükségem volt megbizonyosodni arról, hogy mintámon valid eredményeket fogok kapni. Ezért a vizsgálatot több szintem végeztem. A kisebb mintán végzett előmérést egy korrekciós szakasz, majd a teljes mintavétel követte.

A gyermekek óvodáskorban, majd ugyanazon gyerekek iskolás korban (első osztály végén) való vizsgálata történt meg. Így biztosítva a longitudinális nyomkövetés folyamatosságát.

Az óvodai elővizsgálat bemutatása

Az óvodai vizsgálati eljárás kiválasztásakor meghatározó szempont volt, hogy olyan módszer alkalmazását tartom csak az óvodás korú gyermekek vizsgálatára megfelelőnek, mely igazodik az életkori sajátosságokhoz. Az óvodás korosztály csak akkor vizsgálható eredményesen, ha az alkalmazni kívánt tevékenység (módszer, eszköz) érzelmileg közel áll a gyermekhez, és mindez kiváltja cselekvő aktivitását (vö. Janek, 2019).

Az óvodai vizsgálat során információt gyűjtöttem arról, hogy az adott intézményben, a vizsgált időben a gyerekek pozitív vagy negatív emócióval kötődnek az egyes óvodai tevékenységekhez, illetve milyen elvárásaik, kívánásaik vannak, mit szeretnének még az óvodában csinálni. Arra törekedtem, hogy az elégedettséget meghatározó elvárások fontossági rangsorát megismerjem, azaz hogy mi, milyen mértékbe van az elégedettségre; továbbá fel kívántam térképezni a látens elvárásokat, melyek szintén befolyásolják az elégedettségi szintet. Ehhez a gyerekeknek az egyes óvodai tevékenységekkel való elégedettségének minőségét mértem és összegeztem, mintegy kitekintve a vizsgált óvodák nevelési légkörére.

Vargáné Szabó Györgyi (2000) kidolgozott egy kvalitatív vizsgálati módszert, melyet elsődleges kipróbálásnak is alávetett. Az alkotó szerző tapasztalatai szerint a módszer eredményesen méri az óvodás korú gyermekek elégedettségi szintjét, elemezhető információkat szolgáltat a gyerekek elvárásairól, kívánásairól. Az óvodában alapvetően az általa

kidolgozott módszert alkalmaztam, de kiegészítettem azt a diszkurzív interjúval, valamint a vizsgálat eredményeinek összegzését, értékelését szolgáló adatlapokat, a rögzítést célzó eszközöket átdolgoztam. Az általam végzett módosításokat a vizsgálati eszközök bemutatása során minden esetben jelzem.

Alapvetően a felhasznált vizsgálat fotóit alkalmaztam az adaptált, 14 fotóból álló eszköz közül egy (a gyermekek építőjátékkal építettek az asztalon) kivételével, mivel az ábrázolt tevékenység ilyen formája nem volt jellemző a vizsgálatban részt vevő óvodákban. Továbbá a vizsgált óvodákra jellemző specifikus tevékenységet sem találtam, így további fotóval nem egészítettem ki a vizsgálatot. Összességében tehát 13 résztvétekenységet ábrázoló fotóról (lásd: 4. számú melléklet) kellett a gyerekeknek véleményt nyilvánítaniuk; melyek négy fő óvodai tevékenység köré összpontosultak: játék, tanulás, önkiszolgálás és pihenés.

A fotók válogatása konkrét tárgyi cselekvéssel érhető el, de a manipuláció mellett kiemelendő, hogy a vizsgálati eszköz a kisgyermek számára az egyes bemutatott tevékenységeket vizuális úton egyértelműen közvetítse, azaz lehetőség szerint szóbeli magyarázat nélkül is ráismerjen a fotó alapján az adott tevékenységre. Ami ezt az utóbbi felvételt illeti, azt tapasztaltam az elővizsgálat során, hogy több fotó ennek az elvárásnak csak részben felel meg, illetve nem minden esetben sikerült a fotók készítőjének az adott tevékenység gyermekek számára fontos, lényegi elemeit megragadni. Az ehhez kapcsolódó észrevételeimre a későbbiekben még kitérek.

Az elővizsgálat során a „Kívánságtündér” és a „Manók óvodája” befejezetlen (nyitott végű) meséket egyaránt alkalmaztam (7. számú melléklet), azok között tetszés szerint választva. Arra azonban ügyeltem, hogy mindkét mese előfordulása megegyező számú legyen, így a vizsgálat során két-két esetben alkalmaztam azonos mesét. Érdekelt egyrészt, hogy szükség van-e mindkét mesére a longitudinális vizsgálat elvégzése során, illetve tapasztalható-e számottevő eltérés, ami indokolttá teszi a későbbiekben a mesék közötti választást.

Az elővizsgálatot egy kisvárosi óvodában és annak falusi tagóvodájában vettem fel, négy vegyes életkorú csoportban. A vizsgálat idején az óvoda statisztikai létszáma 96 fő volt. 76 gyerekkel végeztem el a vizsgálatot, ami 79,10%-os vizsgálatban való részvételt jelent, így mérési eredményeimet az óvodára reprezentatívnak tekintettem. 20 gyermek maradt ki az elővizsgálatból: kisebb részük azért, mert éppen a beszoktatás időszakában voltak, s nem tartottam célszerűnek, hogy ebben az érzékeny emocionális periódusban megzavarjam őket, a többiek pedig a vizsgálat időpontjában tartósan hiányoztak. Az elővizsgálat során tapasztaltak közül kiemelném, hogy a mesék aktív kommunikációra serkentették a gyerekeket. A befejezetlen (nyitott végű) mesék élményt jelentettek a gyerekeknek, örömmel vettek részt a vizsgálatban. Tetszett nekik a „*Manók óvodája*”, és az, hogy tőlük tanulnak a manóóvodások. A „*Kívánságtündér*” meséje a három kívánság teljesítése miatt volt sikeres. A kívánságok összesítése során azt tapasztaltam, hogy a „*Manók óvodája*” inkább a már meglévő tevékenységek sorolását eredményezte, míg a „*Kívánságtündér*” jobban indukálta a vágyak, kívánságok megjelenését. Így határoztam el, hogy a későbbiek során – a longitudinális vizsgálatban – kizárólag a „*Kívánságtündér*” befejezetlen (nyitott végű³) mesét alkalmazom.

Az elővizsgálat megerősített abban a meggyőződésemben, hogy az óvodáskorú gyerekeknek vannak elvárásai, s ezeknek optimális mértékű hatást kell gyakorolnia a mindennapi óvodai életre. Fontos, hogy a gyerek elégedett legyen az óvodai nevelés történéseivel, szeresse az óvodát, szeressen óvodába járni⁴. A vizsgálati eredmények informatív jellegűnek

bizonyultak, azok összességében alátámasztották az óvónők megfigyeléseit a gyermekek által kedvelt tevékenységeket illetően, mely pedagógusi tapasztalatokat a vizsgálatot követő kötetlen beszélgetések során ismerhettem meg.

A vizsgálat óvodában alkalmazott módszere és eszközei

Miután az óvodában használni kívánt adaptált módszert elővizsgálat során előzetes mérésnek vettem alá, elvégeztem az óvodai eszközök korrekcióját és azoknak általam szükségesnek ítélt kiegészítéseit.

Az óvodai vizsgálat három részből állt. Az első részben a gyerekek elégedettségét-elégedetlenségét ismertem meg *tematikailag fókuszált fotók* alkalmazásával (adaptált vizsgálati eszköz) egyszemélyes vizsgálati helyzetben; a második részben *diszkurzív interjú* által a gyermekek iskolával, iskolai tanulással kapcsolatos tapasztalatait, prekoncepcióit rögzítettem (saját eszköz); a vizsgálat harmadik részében pedig a gyermekek óvodai tevékenységekkel kapcsolatos vágyott tevékenységeit *befejezetlen (nyitott végű) mese* segítségével tártam fel csoportos vizsgálati helyzetben (adaptált vizsgálati eszköz).

Az elégedettség-elégedetlenség mérés célja, hogy megismerjem, a vizsgált időben az adott óvodai csoportban milyen tevékenységek végzését kedvelik, avagy nem kedvelik a gyerekek. A választható tevékenységeket konkrét óvodai tevékenységeket megjelenítő, *tematikailag fókuszált fotókkal* korlátoztam, szabályoztam. A választhatóság korlátját a szóbeli közlés lehetőségével oldottam. Ez azért volt fontos, hogy a gyerekek olyan tevékenységeket is megnevezhessenek, amikről nincs fotó. Azt tapasztaltam, hogy a fotó, mint vizsgálati eszköz több szempontból is eredményesen alkalmazható a kisgyerekek körében. A vizuális úton történő ismeretszerzés kiemelten fontos, a kép, a képiség egyaránt eszköze a világbárázolásnak és az önkifejezésnek. Gyermekekkel végzett vizsgálatnál a fotók alkalmazása oldottabbá teszi a légkört,

³ A „nyitott végű, befejezetlen mese” az adaptált módszertan elnevezése, mely kifejezést a szöveghűség okán nem módosítottam.

⁴ Továbbá megállapítottam, hogy az általam megismert és kipróbált, a gyermekek elégedettségi szintjét vizsgáló módszer egy átfogó intézményértékelési igény felmerülése esetén kiegészülhet a szülők és az óvodapedagógusok elvárásainak, elégedettségének felmérésével, megismerésével; de ez jelen kutatási munkának nem képezi részét.

az aktivitás révén ők maguk is „bevonhatók” a vizsgálatba, továbbá segíti az élmények, érzések „felszínre” hozását, kifejezését.

Kiegészítettem az óvodai vizsgálatot a *diszkurzív interjú* sajátos műfajával. Az általam kezdeményezett rövid beszélgetés az iskolával, az iskolai tanulással kapcsolatos, érzelmileg nem semleges esetleges élményeket, tapasztalatokat kívánta a „felszínre” hozni. Ennek az eszköznek a beépítését a vizsgálatba az attitűd kialakulásával kapcsolatos abbéli ismeret támasztotta alá, mely szerint a pozitív vagy negatív viszonyulás az attitűd tárgyával szemben akkor is kialakulhat, ha semmiféle konkrét tapasztalata nincs az egyénnek. A diszkurzív interjú során azt kérdeztem meg a gyerekektől, hogy várják-e már az iskolát, illetve szerintük milyen lesz iskolásnak lenni.

A vizsgálat harmadik, az elsőhöz szorosan kötődő része a *befejezetlen* (nyitott végű) *mese* volt. A mese vizsgálatban való alkalmazásánál fontos szempont, hogy ne legyen ismert, nem legyen sem túl hosszú, sem túl bonyolult. Nemcsak a mesélés élménye, vagy a meseírás, hanem a mese befejezése is lehetőség arra, hogy megismerhessük a gyerekek gondolatait, szándékát.

A befejezetlen mese alkalmazása során az adott mesét azon a ponton kellett megszakítani, amikor még a tényleges befejezéshez nem értünk el. Így a mese részeseiként kívánságaikat, vágyaikat fogalmazhatták meg a gyerekek, azt, hogy mit szeretnének még csinálni az óvodában, milyen eszközökre, játékokra lenne még szükségük. A mesélés során kértem az óvodapedagógusokat, hogy kerüljék a gyermeki megnyilatkozásokra való visszajelzéseket, a megnyilvánulásokat egyetlen esetben sem követte értékelés. A gyerekek minden javaslatát, hozzászólását (még az irrelevánsokat is) jegyzőkönyvben rögzítettem.

Az óvodai módszer-együttes egyes eszközeit az elővizsgálat során felhasznált vizsgálati anyagból adaptáltam (2–5. számú *melléletek*): munkalap (A/3-as méretben), egyéni adatgyűjtő lap, sorszámozott fotók és hozzájuk kapcsolódó szóbeli utasítás, nyitott végű mesék, összesítő lap az óvoda részére (a nyitott mesékhez). A többi eszközt átdolgoztam.

Indokoltá vált ez egyrészt azért, hogy jobban elemezhetővé váljanak a mérési adatok; másrészt a minta több szempontú (nemek, életkor és csoport szerinti) elemzésének előkészítése tette ezt szükségessé. Így az alábbi eszközökkel egészült ki a vizsgálat: az óvodai minta összesítésére szolgáló lap (1. számú *melléklet*), összesítő lap nemenként, csoportonként és az óvoda részére (6. számú *melléklet*), nagyméretű „*mosolygó*” és „*síró*” arcot stilizáló szimbólumok, valamint jegyzőkönyv a meséhez (8. számú *melléklet*).

A vizsgálatot személyesen vettem fel, több okból kifolyólag. Alapvetően a vizsgálat dominánsan kvalitatív jellege indokolta, hogy annak teljes időtartama, minden egyes vizsgálati eszköz alkalmazása során aktívan jelen legyek. Tapasztalataim szerint a pedagógusok számára nem könnyű a „vizsgálati szituáció”, még akkor is segítenek (visszajelzés, felülértékelés) a gyermekeknek, ha nem számít a teljesítmény, ezzel viszont kimutathatóan befolyásolják a vizsgálati eredményt. Az eredmények kiértékelése és elemzése strukturált faktorokban történt, a kutatás ezen része kvantitatív elemeket is tartalmaz, ezekről később tesztek említést.

A helyszín minden esetben a csoportszoba volt, hiszen az adott életkorban semmiképpen nem célszerű a gyerekeket megszokott, természetes életterükből kiemelni. A csoportszobában egy nyugodtabb, csendesebb helyet választottam ki, törekedve arra, hogy megóvjam az adott időszakban részt vevő gyereket legalább a kiszámítható elterelő ingerektől. Fontos szempont volt, hogy a kiválasztott helyen legyen gyermekméretű asztal és két szék.

A vizsgálat délelőtt és délután egyaránt zajlott, mindenben igyekeztem az adott csoport napirendjéhez alkalmazkodni, ezzel is gördülékenyebbé téve az időbeli szervezés okozta nehézségeket. A vizsgálat elvégzésére gyerekenként 10–15 percre volt szükség. Az időtartamot az határozta meg, hogy a gyerek mennyire tudott azonosulni a feladattal, milyen volt a motiváltsága, illetve milyen életkorú. Törekedtem minden egyes gyermeknél a folyamatos munkára, de a munkatempót mindig az adott egyén „teljesítményéhez” iga-

zítottam. A vizsgálat során gyerekekkel szemben foglaltam helyet, hogy tudjak szemkontaktust tartani, hogy lássam a gyerek érzelmi reakcióit. Dicsérettel folyamatosan ösztönöztem, bátorítottam a gyerekeket a feladat elvégzésére; ügyelve arra, hogy ne reagáljak az általa elmondottakra, metakommunikációs eszközökkel ne befolyásoljam a gyerek választását. Később ez utóbbi bizonyult a vizsgálat egészét tekintve a leginkább önreflexiót igénylő szakasznak.

A vizsgálat első részében a gyerekek fotókat nézegetnek, s két csoportba válogatják szét aszerint, hogy szeretik-e az adott tevékenységet vagy sem. A vizsgálat egyéni foglalkoztatási formában történt. A vizsgálat alatt a többi gyerek a csoportszobában tartózkodott, az óvodapedagógus „irányította” a többi kisgyerek életét, és gondoskodott arról, hogy nyugodt, elmélyült tevékenység legyen a csoportban. Mivel ragaszkodtam ahhoz, hogy a többi gyerek is a csoportszobában maradjon, folyamatosan figyelni kellett arra, hogy a többiek ne állják körül az asztalt, ne lássák előre a fotókat, ne zavarják az éppen kiválasztást végző gyereket.

A gyermekekből érdeklődést váltott ki a manuális tevékenység, motiválta őket, hogy az ő egyéni véleményükre voltam kíváncsi. A feladat elmondását – *„Válaszd szét a fotókat aszerint, hogy Te mit szeretsz csinálni az óvodában, és mi az, amit nem szeretsz!”* – az esetek többségében gyermeki mosoly kísérte, s szinte azonnal hozzáfogtak a tevékenységhez. Három kisgyerek esetében éreztem, hogy nem igazán választásról, döntéshozatalról van szó, hanem inkább csak válogatja azokat: egyet ide, a másikat pedig oda. A többi gyermeknél azonban komoly mérlegelést tapasztaltam, gondolkodásukat verbálisan is „kihangozították”. Egy öt éves kislány (SA) például a következőképpen magyarázta választását: *„Végül is teríteni is jó, mert akkor tudunk enni. Igen, szeretek naposnak lenni.”* A fotókon lévő tevékenységeket változatosan nevezték meg a gyerekek, a tevékenységeknél általános volt a játék megfogalmazás (kivéve: öltözködés, terítés, alvás, fogmosás). Ez azt igazolja, hogy az óvodában már elvéve al-

kalmazzák a „foglalkozás”, a „tanulás” terminusokat; mely természetesen nem azt jelenti, hogy nincs ilyen jellegű tevékenység.

A szóbeli közlés vizsgálatba építése segítette, hogy a gyerekek olyan tevékenységekkel kapcsolatban is elmondhassák érzelmi kötődésüket, amiről nem volt a vizsgálatban fotó, avagy ami nem volt az egyes fotóról leolvasható. Ezáltal feloldódott a választás fotók általi korlátozottsága. A szóbeli kiegészítés mennyisége és tartalma gyerekenként eltérő volt. A mennyisége feltételezhetően jelzi az óvodában meglévő kommunikációs interakciók sűrűségét, a beszédkedv, beszédhelyzetek koherenciáját. A tartalom sok esetben a fotókhoz kötődött, a gyerekek az azon látott tevékenységeket ismételték meg.

Az eszközzel kapcsolatban a vizsgálat során azt tapasztaltam, hogy az udvari játékot reprezentáló fotó (lásd: 4. számú melléklet, 3. számú fotó) érzelmileg túlzottan befolyásolja a gyerekek választását, mivel a havas táj egy évszakot határoz meg, így inkább dönt a gyerek ennek megfelelően – azaz szereti vagy nem a hógolyózást, szánkózást, a hideget; s így választása nem az udvari játékokra, mint tevékenységre irányul. Sok példa közül idézve: *„Nem szeretem a telet, mert akkor mindig fázom. Nem szeretem, ha megdobnak a hógolyóval.”* (JZ) Új vizsgálat esetén célszerű lesz a fotót lecserélni egy olyanra, ami úgynevezett „évszakmentes”, és kellőképpen bemutatja az udvari játék tevékenységrepertoárját.

Az ábrázolás bemutatására használt fotó (lásd: 4. számú melléklet, 4. számú fotó) elterelőnek bizonyult. Meglepődve tapasztaltam, hogy volt olyan gyerek, aki kedvelt tevékenységként a rajzolást nevezte meg, az ábrázoláshoz tartozó fotót mégis a „nem szeretem” csoportba tette. A fotó előtérébe tett festési tevékenység vélhetően a gyermek figyelmét arra „fókuszálja”, s nem veszi észre a háttérben rajzolókat. Az óvodapedagógusok – beszélgetésünk során – megerősítették ezen feltételezésemet. Elmondásuk szerint a gyerekek többsége kedveli a rajzolást, színezést; míg a festés kevésbé kedvelt; hiszen nagyobb odafigyelést, több munkát, fejlettebb finommotorikai képességet igényel. Ismételt

vizsgálat esetén érdemes lenne az ábrázolást egy másikkal reprezentálni, mely „kiegyenlítettbben” mutatja be az ábrázoláshoz tartozó egyes résztevékenységeket; így a gyerek szóbeli közlése világosabban támaszthatná alá a tevékenységhez kapcsolódó emóciókat.

Az önkiszolgálást reprezentáló fotót (lásd: 4. számú melléklet, 11. számú fotó) is célszerű cserélni; és úgy bemutatni a naposi feladatot, hogy a gyermekek önállósági, önkiszolgálási igényének minősége jobban „mérhető” legyen.

A vizsgálat második részben rövid mesét hallgattak a gyerekek. Az elővizsgálat tapasztalatait felhasználva kizárólag a „Kívánságtündér” című befejezetlen (nyitott végű) mesét (7. számú melléklet) alkalmaztam, arra motiválva a gyermekeket, hogy kívánságaikat, vágyaikat fogalmazzák meg. A meséléshez az óvodában, az adott gyermekcsoportban szokásos mesehelyzetet teremtettem meg az óvónők és a dajkák közreműködésével. A részvétel a gyerekek számára természetesen nem volt kötelező. Mivel az egyes mesehallgatásokon több mint 15 gyerek vett részt, az óvónő olvasta a mesét, így lehetővé téve számomra a gyerekek kívánságainak lejegyzését. A mesehelyzet addig tartott, ameddig a gyerekek sorolták a kívánságaikat, majd a pedagógus által elmondott (előre megadott) befejezéssel zárult. Az időtartam 15 percnél egyik esetben sem volt több. Az óvodapedagógusok serkentő metakommunikációs eszközökkel reagáltak a gyerekek által mondottakra, biztatták őket a kívánságok sorolására; negatív reakciókkal egyik esetben sem korlátozták a gyerekek megnyilvánulásait. A mese befejezéseként megjelenő gyermeki kívánságok alapvető elemzési szempontja: hány és milyen jellegű ötleteket mondanak a gyerekek.

Későbbiekben a mesét nem tekintettem a kutatási probléma vizsgálatát relevánsan mérő eszköznek, de összegeztem a gyermekek válaszait, és mindezeket háttér-információként használtam fel. Úgy gondolom, a megismert kívánságok ismeretében az óvodának mérlegelni lehet, hogy a gyermeki elvárások az óvoda nevelési programjába illeszthetők-e,

összhangban vannak-e a szülők és az óvoda elvárásaival; továbbá az intézmények személyi, tárgyi és anyagi feltételei megengedik-e a vágyak egy részének vagy egészének megvalósítását.

A vizsgálat iskolában alkalmazott módszere és eszközei

Az iskolai vizsgálat során alkalmazni kívánt attitűd-kérdőívet egy kis mintán (egy elsős osztályban) vettem fel, az eszköz korrekciója ezt követően megtörtént.

Az *iskolai minta* nagyságát jelentősen megnöveltem azért, hogy a követéses mintában szereplő gyermekek osztálytársaival is felvettem az iskolai attitűdvizsgálatot

Az iskolai vizsgálat helyszíne minden esetben az iskola, mint intézményes színtér volt, azon belül is azok az osztálytermek, amelyek egyébként is a gyermekek mindennapi iskolai életterét adják, s melyek feltételezhetően az első tanítási év végéhez közeledve már megszokott, ismert (és biztonságot nyújtó) helyet jelentenek a gyerekek számára. Az attitűdvizsgálatra kisebb csoportokban (10–16 fős) került sor, minden esetben a délelőtti tanórák valamelyikén, igazodva az iskola által felkínált időpontokhoz (napok), de kizárólag a második vagy a harmadik tanítási óra keretében. Ennek jelentősége abban nyilvánult meg, hogy törekedtem arra, a gyermekek ne fáradtan, kimerültem végezzék el a kérdőív „kitöltését”. Az adatfelvétel önálló kitöltés során, felügyelet mellett valósult meg. Ezt alapvetően a gyermekek életkora indokolta, továbbá lehetőséget kívántam biztosítani ezáltal arra, hogy esetleges szövegértési nehézség esetén a gyerekeknek lehetőségük nyíljon a segítségkérésre⁵.

Az iskolai vizsgálat alapvetően két módszerre támaszkodott. Egyrészt *kérdőív* segítségével kívántam megismerni a gyerme-

⁵ A vizsgálat során ez egyetlen esetben fordult elő. A kérdőívben szereplő „hiányozni” kifejezés szorult magyarázatra, egy olyan kisfiú kérdezett rá, aki nem szerepel a követéses mintában.

kek iskolai tanulással kapcsolatos attitűdjét, s kíváncsi voltam az óvodával kapcsolatos iskoláskori attitűdre. Az iskolai vizsgálat részeként másrészt kizárólag a longitudinális vizsgálatban részt vevő gyermekeket illetően értékelést kértem az osztálytanítóktól (12. számú melléklet), mely érintette a magatartás és a szorgalom főbb tartalmait, továbbá az egyes tantárgyakkal kapcsolatos tanulói teljesítmény ötfokú skálán történő besorolását.

Az attitűdméréshez úgynevezett *Likert-típusú skála* készítésére vállalkoztam. A skála elkészítéséhez először a kvantitatív vizsgálat hipotézisei által feltételezett összefüggésekkel kapcsolatos kérdéseket fogalmaztam meg, melyek alapvetően az *óvodai tevékenységekkel és az iskolai tevékenységgel kapcsolatos attitűd (attitűdtárgyak) összetevőire irányultak*. Majd e kérdéseket alakítottam át és ezekből kiindulva képeztem értékelő itemeket.

A skálán a gyermekek az egyes megállapításokkal kapcsolatos véleményüket itemenként három „fokozat” közötti választás során jelölhették. A viszonyulás mérhető jellemzői közül így lehetőség nyílt az „egyértés” vagy az „egyet nem értés” kifejezésére („nagyon jellemző”, illetve „nem jellemző”), a skála tartalmazta továbbá a „nem tudom eldönteni” lehetőséget. A gyermekek életkorát figyelembe véve azonban a viszonyulás fokának mérésétől eltekintettem.

Az értékelő megállapítások egyes szám első személyű megfogalmazása erősítette meg a „kitöltést” megelőző szóbeli tájékoztatás során elhangzottakat, miszerint a megállapításokat önmagára vonatkoztatva kell mindenkinek értékelnie⁶. Az itemek megfogalmazásánál törekedtem arra, hogy azok lehetőség szerint az értékelő viszonyulások sokrétűségét kifejező árnyaltsággal vizsgálják az *attitűdtárgyakat*. Az értékelő megállapításokat tartalmazó skála gondolati köre életszerű, a megfogalmazásoknál kerültem a túlzott leegyszerűsítő formulákat. A megfogalmazá-

sok során figyelembe vettem a vizsgálatban részt vevő gyermekek életkori sajátosságait, továbbá a nyelvi megformálás és a szóhasználat során az első osztály végére várható olvasási szinthez igazodtam.

Az óvodai vizsgálat során kiderült, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermeknek kizárólag óvó nénije volt, ezért nem tartottam szükségesnek az érintett itemek (vö. 11. számú melléklet 19. és 26. megállapításai) esetében az óvodapedagógus kifejezése használatát⁷; mivel azonban tanító bácsi és néni egyaránt volt a vizsgálatban érintett osztályokban, említésükkor a tanító kifejezést alkalmaztam (vö. 11. számú melléklet 12. és 21. megállapításai).

A gyermekek életkorából adódóan nem tudtam érvényesíteni, hogy az állítások közelítőleg azonos számban tartalmazzanak pozitív és fordított („negatív”) megfogalmazású tételeket. Mindemellett tapasztalatom szerint a fordított megfogalmazású kérdésekre nehezebb is válaszolni, így azok értelmezése magának a skálának megbízhatóságát is befolyásoló tényező. Így, mindezeket figyelembe véve a 30 item között mindösszesen négy fordított megfogalmazású állítás található, azok is kizárólag az iskolai tanulási tevékenységgel kapcsolatban. Fontos kritérium volt továbbá, hogy az egyes választási kombinációk ugyanazt a viszonyulási irányt adják. A 30 itemből álló megállapítássort egy hozzáférően alapuló rétegzett mintán előmérést végeztem, és a vizsgálat során felvetett gyermeki kérdések alapján kizárólag fogalmazásbeli és nyelvhelyességi szempontból korrigáltam az itemeket; valamint azt néztem meg, hogy a skálán mely megállapítások tesznek leginkább különbséget a pozitív és a negatív értékelés között. Ezt követően a véglegesített – a longitudinális vizsgálatban alkalmazott – eszköz 30 értékelő megállapítást tartalmazott (lásd: 11. számú melléklet).

⁶ Az attitűd-kérdőív megbízhatóságát növelheti a személytelen skála, de mivel ez inkább a kognitív komponenszt méri, keveset mond az érzelmi összetevőről.

⁷ Ha lett volna óvó bácsi, akkor is az óvó néni és az óvó bácsi kifejezéseket használtam volna, mert véleményem szerint az óvodapedagógus kifejezést a pedagógiai gyakorlat nem használja, így a kisgyermek számára nehezen lett volna értelmezhető az adott item.

Az alkalmazott adatfeldolgozási módszerek bemutatása

Az óvodában a négy fő tevékenységgel (játék, tanulás, önkiszolgálás, pihenés) való elége-

dettségi színtről az egyes résztevékenységek közötti választások alapján kaptam információt (tematikailag fókuszált fotók alkalmazása nyomán).

Tematikus egységek	Főtevékenységek (összevont változók)	Tételszám	Fotók (és az azokhoz tartozó állítások) sorszáma
I	játék	3	1., 2., 3.
II	tanulás	6	4., 5., 6., 7., 8., 9.
III	önkiszolgálás	3	10., 11., 12.
IV	pihenés	1	13.
Óvodai tevékenységekkel való gyermeki elégedettség (I+II+III+IV)		13	

1. táblázat: Az óvodai tevékenységekkel való elégedettséget mérő óvodai eszköz felépítése

A fotókat (4. számú melléklet) a következő csoportokba osztottam (lásd: 1. táblázat) – az adaptált módszer alapján, a korábban jelzett módosításomat figyelembe véve.

Az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettséget az egyes összevont változókhoz (játék, tanulás, önkiszolgálás, pihenés) tartozó fotók besorolása mérte, az adott fotó „mosolygó” szimbólum mellé helyezése a tevékenységgel való gyermeki elégedettséget, a „síró” szimbólum választása pedig az azzal való elégedetlenséget fejezte ki. A felsorolt fő tevékenységekhez eltérő számú fotók kapcsolódtak ugyan, de a számolási eljárás alkalmazása lehetővé tette az ebből adódó torzítás elkerülését.

Az adaptált módszer számolási eljárását alkalmaztam, mely a résztevékenységek számától függetlenül – ezt az elővizsgálat során szerzett tapasztalataim igazolták – reális képet mutat a főtevékenységek egymáshoz vi-

szonyított arányáról. Minden főtevékenységet egységnek tekintettem, majd az elfogadás, illetve elutasítás számát osztottam a fő tevékenységen belüli résztevékenységek számával.

Például a tanulás, mint tevékenység hat résztevékenységből áll a vizsgálatban. Ha egy gyermek a tanuláshoz tartozó fotók közül öt darab fotót helyez a „mosolygó” figura mellé, azaz a tanulási résztevékenységek közül ötöt kedvel, akkor a számolás során az összes választás számát osztom a résztevékenységek számával. Azaz a példát figyelembe véve ötöt osztom hat-tal, és szorozom százal, ami 83-mal egyenlő. A példában szereplő gyermek esetén így megállapítható, hogy 83,00%-ban kedveli a tanulást az óvodában, mivel a főtevékenységek eredményeit százalékban fejeztem ki.

Az iskolai attitűdmérés (11. számú melléklet) eredményeinek elemzésénél a következő adatfeldolgozási módszert alkalmaztam.

Tematikus egységek	Összetevők (összevont változók)	Tételszám	Állítások sorszáma
ÓA	tárgyi környezet	27.	27.
ÓB	társas környezet	14., 19.	14., 19.
ÓC	közérzet	10., 25.	10., 25.
ÓD	tanulási feltétel	26.	26.
ÓE	tanulás	23.	23.
Óvodával kapcsolatos gyermeki attitűd (ÓA+ÓB+ÓC+ÓD+ÓE)		7	

2. táblázat: Az óvodával kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket mérő iskolai eszköz részsokálójának felépítése

Az attitűdskála itemjei közül 8 állítás az óvodával kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket méri (tárgyi környezet, társas környezet, közérzet, tanulási feltétel, tanulás). A 2. számú táblázat szemlélteti az attitűdskála részskálájának felépítését, ez felelteti meg a kérdőív óvodára vonatkozó állításait az összetevőknek.

A nyolc, óvodára vonatkozó állítás közül egyet (7-es állítás: „Amióta iskolás vagyok, látogatóba néha visszamegyek az óvodámba.”) nem vettem figyelembe az óvodával való elégedettség tekintetében, mivel az eszköz elsődleges kipróbálása során nem bizonyult az attitűdtárgyra vonatkozóan relevánsnak.

Az iskolai tanulóval kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőkre irányuló 22 állítás közül kettőt nem vettem figyelembe az összegzésnél; a 4-es állítást: „Sok időt kell tölteni

az iskolában.” és 15-ös állítást: „Az osztályban sok óvodástársam van.” Döntésemet az indokolja, hogy az eszköz elsődleges kipróbálását követő elemzés során a 4-es állításnál azt tapasztaltam, hogy többszöri átgondolás, módosítás ellenére még mindig nem arra irányul az állítás megfogalmazása, ami ugyan véleményem szerint meghatározza az attitűdöt, de a nehéz értelmezhetőség miatt nem biztos, hogy érvényes válaszokat hív elő. Továbbá a 15-ös állítást az iskolai tanulóval kapcsolatos attitűd szempontjából ugyan fontosnak véltem továbbra is, azonban az a vizsgálni kívánt attitűdtárggyal kapcsolatosan nem bizonyult relevánsnak.

Az iskolai tanulás iránti attitűdöt meghatározó összetevőkhöz tartozó összesen 20 megállapítást témacsoportokba osztottam, így jött létre öt összevont változó (3. táblázat).

Tematikus egységek	Összetevők (összevont változók)	Tételszám	Állítások sorszáma
IA	tárgyi környezet	2	1., 9.
IB	társas környezet	5	8., 13., 17., 20., 28.
IC	közérzet	6	2., 6.F, 16.F, 18.F, 21., 22.
ID	tanulási feltétel	4	3., 5., 12., 29.
IE	tanulás	3	23.
Iskolai tanulóval kapcsolatos gyermeki attitűd (IA+IB+IC+ID+IE)		20	

3. táblázat: Az iskolai tanulóval kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket mérő iskolai eszköz részskálájának felépítése (Az F-fel jelölt állítások „fordított” megfogalmazásúak)

Az egyes állításoknál a jelölést a „*nagyon jellemző*” esetén pozitív viszonyulásként, míg a „*nem jellemző*” negatív viszonyulásként értelmeztem. A „fordított” megfogalmazású állítások⁸ értékei felcserélődtek; ilyen állítás a 6-os „*Újra óvodába szeretnék járni.*”, a 16-os „*Az óvodában jobban érzem magam, mint az iskolában.*”, illetve a 18-as „*Gyakran gondolok az óvodára.*”⁹

Azt feltételeztem, hogy az egyes összetevők számától függetlenül megbízható képet kapok az egyes összevont változókat illetően, továbbá azok összességében jelzik az iskolai tanulás iránti attitűd irányát (11. számú melléklet). Az attitűdskála itemjei közül 20 állítás az iskolai tanulóval kapcsolatos attitűdöt meghatározó összetevőket méri (tárgyi környezet, társas környezet, közérzet, tanulási feltétel, tanulás). A 3. táblázat szemlélteti az iskolai attitűdskála részskálájának felépítését is, ez felelteti meg a kérdőív iskolára vonatkozó állításait az egyes összetevőknek. Minden összetevőt egységnek tekintettem, majd az elfogadás, illetve elutasítás számát osztottam az egyes összetevőhöz tartozó állítások számával.

⁸ Ezek valójában nem a klasszikus értelemben vett negatív megfogalmazású állítások, inkább nevezném a belső konzisztenciát erősítő, az eszköz megbízhatóságát növelő megállapításoknak (megfelelőbb szakkifejezés ismeretének hiánya okán).

⁹ Itt és a továbbiakban az itemekre való hivatkozásnál mindig jelölöm arab számokkal azok skálabeli sorsszámát.

Az egyes csoportokhoz eltérő számú állítás tartozik, az ebből következő torzítások elkerülése végett az adatfeldolgozási eljárás során az alábbi számolási eljárást alkalmaztam. Például a társas környezet öt részfeltételből áll a vizsgálatban. Ha egy gyermek a „*mosolygó*” figurát jelölte (azaz színezte vagy húzta át) a társas környezethez tartozó adott állításnál, akkor az adott állítás 5 pontértéket kapott, ha a „*nem tudom eldönteni*” kategóriát jelölte, akkor annak pontértéke 3, míg a „*síró*” figura jelölése 1 pontértéket kapott. A társas környezet összetevőhöz tartozó állítások jelöléseinek összegzése nyomán maximum 25 pont „szerezhető”, mivel ehhez a csoporthoz öt állítás tartozik. Ha például egy gyermek négy állítás esetén jelölte a „*mosolygó*” figurát, akkor négyszer öt, azaz 20, illetve egy esetben jelölte a „*nem tudom eldönteni*” kategóriát, azaz egyszer három pontot kapott, mely mindösszesen 23 pont. A 23-at osztom 25-tel, ami 0,92, majd szorzom 100-zal. Így az adott gyermek esetén megállapítható, ahogy 92,00%-ban pozitív az attitűdje az iskolai társas környezetet, mint az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdöt meghatározó egyik összetevőt illetően.

A longitudinális vizsgálat eredményeinek elemzéséhez kialakított kategóriarendszerek

A longitudinális vizsgálat adatait többféle szempontból dolgoztam fel. Alapvetően törekedtem az adatok egyéni és csoportszintű összefüggéseinek feltárására. Ahhoz, hogy az egyes adatok értelmezhetőek és egymással összehasonlíthatóak legyenek, elégedettségi szinteket (lásd: 4. táblázat) és attitűdszinteket (lásd: 5. táblázat) alakítottam ki¹⁰.

Az óvodában a fotók válogatása során a gyermekek két lehetőség között dönthettek („*mosolygó*” vagy „*síró*”), így az 50,00%-os elégedettségi indexet „*fele részben elégedettnek*” neveztem el.¹¹ Mivel az

óvodai tevékenységgel kapcsolatos elégedettség megismeréséhez 13 fotót használtam, ez esetben nem fordulhatott elő, hogy 50,00%-os elégedettségi szintet kapjak.¹² E megközelítés szerint a „*fele részben elégedett*” viszonyulásnál magasabb százalékos elégedettséget, míg az ennél alacsonyabb elégedetlenséget jelez. Ha a „*mosolygó*” szimbólum mellé legalább 7 fotó került a 13-ból, ez 53,80%-os szintet, ha pedig a „*síró*” szimbólum mellé került legalább 7 fotó a 13-ból, ez 46,20%-os szintet jelent.

Mindezek értelmében, az óvodában az 53,80% feletti szintet az óvodai tevékenységekkel való elégedettségnek, míg a 46,20% alatti szintet az azokkal való elégedetlenségnek tekintettem. Amennyiben a gyermek minden fotót a „*mosolygó*” szimbólum mellé tett, akkor „*teljes mértékben elégedett*” (ez a 100,00%), míg ha mind a 13 fotót a „*síró*” szimbólumhoz tett, akkor „*teljes mértékben elégedetlen*” (ez a 0,00%) az óvodai tevékenységekkel.

Az eredmények „finomabb” összehasonlítása érdekében pedig további határszázalékokat kijelölve „*jelentős mértékben elégedett*” (50,01% és a 76,90% között), „*döntően elégedett*” (76,91% és 99,99% között), „*jelentős mértékben elégedetlen*” (23,10% és 49,99% között), valamint „*döntően elégedetlen*” (23,09% és 0,01% között) kategóriákat határoztam meg.

Elégedettségi szintek százalékhatárai	Alkalmazott megnevezés
100,00%	<i>teljes mértékben elégedett</i>
76,91% – 99,99%	<i>döntően elégedett</i>
50,01% – 76,90%	<i>jelentős mértékben elégedett</i>
50%	<i>fele részben elégedett</i>
23,10% – 49,99%	<i>jelentős mértékben elégedetlen</i>
0,01% – 23,09%	<i>döntően elégedetlen</i>
0,00%	<i>teljes mértékben elégedetlen</i>

4. táblázat: Elégedettségi szintek és azok megnevezése

¹⁰ Bár az elégedettség és az attitűd fogalmakra a szakirodalom sokhelyütt szinonimaként tekint, meggyőződésem, hogy e két fogalom a számos közös jegy ellenére sem azonos, ezért a továbbiakban is mindkét kifejezést használok.

¹¹ Abban az esetben, amikor két lehetőség (illetve alapvetően páros számú lehetőség) közül választhatnak a résztvevők,

előfordulhat az 50-50%-os viszonyulás, erre nem találtam jobb fogalmat, így a „részben elégedett” kifejezést használok.

¹² Azonban az óvodai tevékenységekkel kapcsolatos elégedettség „tanulás” főtevékenységhez 6 fotó tartozik, ezért ott előfordulhat az 50,00%-os elégedettség.

Az iskolában alkalmazott attitűd-kérdőív iskolai tanulással kapcsolatos részskálája 20 állítást tartalmaz. Mivel az attitűd-index számításánál 5 pontot kapott a pozitív viszonyulás („*nagyon jellemző*”), 1 pontot kapott a negatív viszonyulás („*nem jellemző*”) és 3 pontot kapott a „*nem tudom eldönteni*” választás, így ha a 20 állítás számát 3-mal megszorozom, megkapom a „*semleges*” attitűd pontszámát az adott részskálán. E megközelítés szerint ez 60 pont, azaz 60,00%-os attitűd-index.

A fentiek értelmében, ha a „*semleges*” attitűd százalékát, azaz a 60,00%-ot meghaladja az egyén (illetve csoport) attitűd-indexe, azt pozitív viszonyulásnak tekintem, ha pedig ezen százalék alatt van, negatívnak. Ha a 20 állítás mindegyike „*nagyon jellemző*” a gyermekre, akkor ez összesen 100 pont, azaz maximum 100,00%, ez „*teljesen mértékben pozitív*” attitűdöt jelent, míg ha minden állításnál a „*nem jellemzőt*” jelölte magára nézve, akkor ez összesen 20 pontot jelent, azaz minimum 20,00%, ez „*teljesen mértékben negatív*” attitűdöt jelez (ennél kevesebb százalékot az eszköz jellegéből adódóan nem lehetett elérni).

Az adatok elemzési differenciálásának szándékával azonban, ahogy az elégedettségi szintek esetében is, további határértékeket jelöltem meg: „*döntően pozitív*” (81,00% és 99,99% között), „*jelentős mértékben pozitív*” (60,01% és 80,99% között); továbbá „*jelentős mértékben negatív*” (40,00% és 59,99% között), „*döntően negatív*” (20,01% és 39,99% között).

Attitűdszintek százalékhatárai	Alkalmazott megnevezés
100,00%	<i>teljes mértékben pozitív</i>
81,00% – 99,99%	<i>döntően pozitív</i>
60,01% – 80,99%	<i>jelentős mértékben pozitív</i>
60,00%	<i>semleges</i>
40,00% – 59,99%	<i>jelentős mértékben negatív</i>
20,01% – 39,99%	<i>döntően negatív</i>
20,00%	<i>teljes mértékben negatív</i>

5. táblázat: Attitűdszintek és azok megnevezése

Kutatásmódszertani, mérésmetodikai nehézségek

A *kvalitatív kutatási módszertant* választva – amelynek során folyamatosan reflektáltam a vizsgálat mozzanataira, állandó kontroll alatt tartva az adatfelvétel és az adatelemzés folyamatát – bíztam abban, hogy a vizsgálat révén eljuthatok az intézményváltás problémakör egy sajátos megközelítéséhez. Természetesnek tartom, hogy vizsgálati eredményeim esetleg valamilyen új probléma feltárásához is vezetnek, bár egy konkrét összefüggés tanulmányozását tűztem ki célul.

Külön figyelmet igényelt az *alkalmazott módszerek* áttekintése abból a szempontból, hogy azok mennyire alkalmasak a vizsgálni kívánt jelenségre, azaz az elégedettség és az attitűd leírásához; illetve mennyire adnak a módszerek összehasonlítható adatokat. Ez a vizsgálat longitudinális jellegéből fakadóan is komoly módszertani kérdést vetett fel. Így át kellett gondolni, hogyan és milyen módon lehet az 5-8 éves gyermek elégedettségére és attitűdjére következtetni.

A két alapfogalom definiálását alapul véve megfogalmazható, hogy az egyénnek bizonyos tárggyal, dologgal, személlyel kapcsolatos elégedettségére és attitűdjére egyaránt úgy lehet következtetni, ha az adott tárggyal, dologgal, személlyel szemben több alkalommal vagy rendszeresen ugyanúgy viselkedik. Sem az elégedettség, sem pedig az attitűd közvetlenül nem figyelhető meg, csak következtetni lehet rá az egyén szóbeli, viselkedéses vagy nem verbális, érzelmi reakcióiból. Az attitűd megismerésénél hasznosnak bizonyul – és a gyakorlatban is a leggyakrabban alkalmazott eszköz – az *attitűdskála*, ami azonban óvodás korban nem alkalmazható. Mindezt átgondolva a szóbeli kikérdezés mellé az óvodások számára mindenképpen keresnem kellett más módszertani eszközt, így esett választásom a tematikailag fókuszált fotók alkalmazására. Az iskolások részére az írásbeli kikérdezést (kérdőív) – életkorhoz igazított feltételrendszer mellett – alkalmazhatónak véltem.

A gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének vizsgálata magában hordozza

azt a jellegzetességet, hogy egy érzelmileg nagyon szenzitív és impulzív életkori szakaszban kívántam vizsgáladni. Mindezek mellett az óvodai vizsgálat során, az érzelmi megnyilvánulások észlelésénél további nehézségekkel is kellett számolni. A kutató felnőtt, így mindenképpen figyelniem kellett arra, hogy ne saját érzelmeim, illetve érzelmi kifejezőmódjaim analógiájára érzékeljem, azonosítsam a gyermekek érzelmi megnyilvánulásait. Azt is figyelembe kellett vennem továbbá, hogy a gyermeki emóciók olykor a felnőtt környezet érzelm-megnyilvánulásait utánozva jelennek meg, hiszen az érzelmek nem „készen” velünk születettek.

A vizsgálat óvodai szakaszában – ahogy azt az elővizsgálat is igazolta – magam is a folyamat eszközévé váltam, közvetlen kapcsolatba kerültem az adatfelvétel során a gyermekekkel, így minden esetben és helyzetben tudatosan törekedtem arra, hogy minimalizáljam, illetve kerüljem az abba való szándékos beavatkozást. Továbbá az iskolai vizsgálat során figyelembe kellett vennem, hogy személyes jelenlétem mellett a tanító jelenléte is befolyásoló effektus lehet, hiszen a gyermekek „felügyelet” mellett töltik majd ki a kérdőívet. Ezt esetlegesen a kérdőív digitalizált változatának alkalmazása oldhatná, azonban a 6-8 éves életkor vizsgálatát illetően nem állt rendelkezésemre hazai kutatói tapasztalat, így erre nem vállalkoztam.

Az adatfelvétel során az *anonimitást* nem tudtam biztosítani, hiszen a vizsgálatban részt vevők azonosítása által válhattak összehasonlíthatóvá az óvodai és az iskolai adatok.

A kutatásetikai szabályoknak megfelelően, valamint a hatályos törvények értelmében a vizsgálatot megelőzően kötelességem volt tájékoztatni a részt vevő személyek szüleit/gondviselőit a vizsgálat céljáról, tartalmáról; az alkalmazott módszerekről; a részvétel megtagadásának lehetőségéről; valamint a titoktartás kereteiről. Az *informált beleegyezés* megszerzéséhez írásbeli engedélyt kértem a vizsgálatban tervezetten részt vevő gyermekek szüleitől, melynek keretében tájékoztatást is adtam a nyert adatok felhasználási módjáról, valamint elővételeztem annak következő

évben való folytatását, immár iskolai keretek között. Fontosnak tartottam, hogy biztosítsam a szülők számára annak lehetőségét, hogy személyes kérdéseikkel megkereshessenek, igény szerint a vizsgálat eredményeiről információt kaphassanak, így elérhetőségeimet hozzáférhetővé tettem számukra.

Az iskolai vizsgálatok megkezdése előtt az osztálytanítókat tájékoztattam vizsgálatom előzményeiről, valamint a szülőktől (a longitudinális vizsgálatban részt vevő gyermekek szüleitől ismételt, valamint azok osztálytársainak szüleitől is) *informált beleegyezést* kértem gyermekük vizsgálatban való részvételéhez. Ebben röviden tájékoztattam őket a vizsgálat főbb ismérveiről, valamint a további kapcsolattartás céljából megadtam elérhetőségeimet.

Továbbá a vizsgálat minden szakaszában az abban részt vevő gyermekeket – természetesen életkori sajátosságaikat figyelembe véve – is tájékoztattam az adott tevékenység céljáról, menetéről, illetve lehetőségük volt annak eldöntése is, hogy az adott napon részt kívánnak-e venni a vizsgálat részét képező tevékenységekben.

Azt nem vizsgáltam, hogy ez esetleg befolyásolta-e az adatok megbízhatóságát; azonban az adatfelvételt követő beszélgetések, illetve az adatok elemzése során tapasztaltak egyaránt inkább azt látszanak erősíteni, hogy nem volt összefüggés az anonimitás mértéke és a válaszadói őszinteség között.

Ismeretes a *„megfelelő-érvárt-kívánatos”* válasz problémaköre, ami az 5-8 éves gyermekek alkalmazkodási igényét figyelembe véve valóban torzíthatja a vizsgálati eredményt, amit azonban pont az életkorból adódó válaszadói őszinteség (vö. anonimitás) kompenzálhat, hiszen a kisgyermek válaszadását talán kevésbé befolyásolja a társadalmi benyomásformálás, avagy az önáltató túlzás.

Nem utolsó sorban a *nyelvi, nyelvészológiai aspektust* is figyelembe kellett vennem a módszerek kiválasztása, illetve kidolgozása során. Fontos volt tehát, hogy az alkalmazott módszerek, eszközök kivétel nélkül a gyerekek „nyelvén” szóljanak, hiszen ez nagymértékben befolyásolja a vizsgálat eredményességét, s mi több, eredményeit.

A tervezett vizsgálat főbb módszertani dilemmáinak számbavétele csak megerősített abban, hogy a kisgyermekkori (és kisgyermekkel végzett) vizsgálatok számos speciális nehézséggel járnak, továbbá megalapozott az a vélekedés, miszerint a gyermekek, kiváltképp az óvodások véleményét direkt úton nehéz mérni. Az életkori sajátosságok, a vizsgálati szituáció, a felnőttnek való megfelelés igénye, hogy csak néhányat említsek a sok – az előbbieken számba vett – befolyásoló tényező közül, mind-mind torzítják, pontatlaná teszik az elégedettség, az attitűd „mérését”.

Mindezen nehézségek ellenére azonban vitathatatlanul fontos a kisgyerekek vélekedéseinek, igényeinek, elvárásainak megismerése, vizsgálatom ezért ezen módszertani kihívások figyelembevételével és egyben ezek ellenére tett kísérletet a gyermeki elégedettség és attitűd affektív változóinak „mérésére”¹³.

Felhasznált irodalom

- Bányai Éva és Varga Katalin (2012): *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Forgács József (2003): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Könyvkiadó Kft., Budapest.

Golyán Szilvia (2013): *A kisgyermekkori intézményváltás komplex elemzése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-értekezés. Budapest.

Janek Noémi (2019): Érintéstől a kattintásig – online jelenlét és internethasználat óvodáskorban. *Létiünk (Újvidék)*, **49**. 1. sz. 121–155.

Svraka Bernadett (2019): A prevenció fontossága az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában. In: Merényi Hajnalka és Rádi Orsolya Márta (szerk.) *Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenethez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Szvatkó Anna (2017): *Utolsó év az óvodában – készülődés az iskolakezdesre*.
URL: <http://www.fernevtan.hu/rolunktolunk/cikkek/keszulodesiskolabaFERKO.pdf> (utolsó letöltés: 2020.01.11.)

Torda Ágnes és Szerencsés Hajnalka (2015, szerk.): *Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez. Kézikönyv a felméréshez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Vargáné Szabó Györgyi (2000): *Mit szeret és mit nem szeret a gyerek az óvodában, és mit szeretne még csinálni?* Horváth és Dubecz Oktatási Tanácsadó Bt., Budapest.

¹³ A bemutatott vizsgálati eljárásokat „a kisgyermekkori elégedettség prediktív erejének vizsgálata” című kutatásban alkalmaztam (Golyán, 2013).

Melléklek

1. számú melléklet:
Az óvodai minta életkori és nemenkénti összetétele – összesítő tábla
(saját készítésű eszköz)

Életkor (év, hónap)	Gyermek neme	Csoport	Csoport	Csoport	Összes	Összes	Σ
		1	2	3	fiú	lány	
5 é 6 h alatt	Fiú					-	
	Lány					-	
5 é 7 h - 6 é 0 h	Fiú					-	
	Lány					-	
6 é 1 h - 6 é 6 h	Fiú					-	
	Lány					-	
6 é 7 h - 7 é 0 h	Fiú					-	
	Lány					-	
7 é 1 h - 7 é 6 h	Fiú					-	
	Lány					-	
7 é 7 h - 8 é 0 h	Fiú					-	
	Lány					-	
8 é 1 h felett	Fiú					-	
	Lány					-	
Összesen:							

**2. számú melléklet:
Munkalap (adaptált eszköz)**



3. számú melléklet: Egyéni adatgyűjtő lap (adaptált eszköz)

Óvoda neve:

Időpont:

Csoport száma vagy neve:

Gyerek kora:

Gyermek neve:

Elhelyezett fotók

Szóbeli közlés

sorszám

Mosolygó ☺		
Síró ☹		

Megjegyzés:

**4. számú melléklet:
Számozott fotók (adaptált eszköz)**



1. számú fotó



2. számú fotó



3. számú fotó



4. számú fotó



5. számú fotó



6. számú fotó



7. számú fotó



8. számú fotó



9. számú fotó



10. számú fotó



11. számú fotó



12. számú fotó



13. számú fotó

**5. számú melléklet:
Fotók számozott sorrendje – utasítással (adaptált eszköz)**

<i>Fotók számozott sorrendje</i>	<i>Ha szükséges, az óvónő így nevezi meg a tevékenységeket</i>
1. játék a szőnyegen	A gyerekek a szőnyegen játszanak.
2. játék a babaszobában	A gyerekek a babaszobában játszanak.
3. játék az udvaron	A gyerekek az udvaron játszanak.
4. ábrázolótevékenység	A gyerekek festenek, ragasztanak.
5. torna	A gyerekek tornáznak.
6. mesehallgatás	A gyerekek mesét hallgatnak.
7. matematikatanulás	A gyerekek matematika foglalkozáson vesznek részt.
8. környezettanulás	A gyerekek az állatokról tanulnak, környezetismereti foglalkozás van.
9. ének	A gyerekek énekelnek, körjátékot játszanak.
10. öltözés	A gyerekek öltözködnek.
11. terítés	A gyerek terít, tányért visz magának.
12. fogmosás	A gyerekek fogat mosnak.
13. pihenés	A gyerekek pihennek, alusznak.

**6. számú melléklet:
Óvodai összesítő tábla (saját készítésű eszköz)**

Kép száma és a választás		Cs1	Cs2	Cs3	Összes választás	Mosolygó összesen	Síró összesen	Tevékenység
1.	Mosolygó							Játék
	Síró							
2.	Mosolygó							
	Síró							
3.	Mosolygó							
	Síró							
4.	Mosolygó							Tanulás
	Síró							
5.	Mosolygó							
	Síró							
6.	Mosolygó							
	Síró							
7.	Mosolygó							
	Síró							
8.	Mosolygó							
	Síró							
9.	Mosolygó							
	Síró							
10.	Mosolygó							Önkiszolgálás
	Síró							
11.	Mosolygó							
	Síró							
12.	Mosolygó							
	Síró							
13.	Mosolygó							Pihenés
	Síró							

7. számú melléklet: Befejezetlen (nyitott végű) mesék (adaptált eszköz)

A Kívánságtündér

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kisfiú, akit Petinek hívtak. Reggelente óvodába vitte őt az anyukája. Peti az óvodában sokat játszott, mesét hallgatott, rajzolt, és még sok minden mást csinált.

Történt egyszer, hogy Petinek nem volt kedve semmihez, nem akart játszani, mesét hallgatni, énekelni, csak üldögélt egy széken az asztalnál. Amint ott üldögélt, egyszer csak megjelent előtte egy pici tündér. A ruhája csillogott-villogott, a kezében egy varázspálcát tartott.

- Szervusz Peti! Én vagyok a kívánságteljesítő tündér. Azért jöttem, hogy teljesítsem három kívánságodat. Mondd el nekem, hogy mit szeretnél még csinálni itt az óvodában!

Peti először egy kicsit megijedt, de aztán egyre bátrabban sorolni kezdte a tündérnek a kívánságait.

- Nektek gyerekek, milyen kívánságaitok vannak, mit szeretnétek még csinálni itt az óvodában?

Befejezés: Biztos vagyok benne, hogy a Kívánságtündér a ti kéréseiteket is meghallgatta, és ha lehet, teljesíti azokat.

Manók óvodája

Volt egyszer egy Manóország, annak volt egy manóóvodája. A manóóvodába sok kis manó járt. Ezek a manógyerekek csak sírtak az óvodában, és azt kiáltották, hogy haza akarnak menni, mert nem szeretik az óvodát. Itt csak játszani, tanulni, mesét hallgatni, énekelni lehet, és ők valami mást is szeretnének már csinálni.

Történt egyszer, hogy a manóóvó néni meglegelte ezt a sok sírást-rívást, és azt mondta:

- Csiribá-csiribú, varázsolok nektek egy ablakot. Ezen keresztül meghallgathatjátok, hogy mit mondanak az embergyerekek, mit szeretnének még ők az óvodában.

- Nézzétek, gyerekek, itt van az ablak, ezen keresztül kukkanthatnak be a manógyerekek hozzánk!

- Mondjátok el nekik, hogy mit szeretnétek még csinálni az óvodában?

Befejezés: A manógyerekek hallgatták, hallgatták azt, amit az embergyerekek mondtak, és képzeljétek, mire bezárult az ablak, addigra egy manógyerek sem állt már ott. Mindegyik talált valamilyen érdekes dolgot magának azok közül, amiket tőle hallottak.

8. számú melléklet:
Jegyzőkönyv a nyitott végű mesékhez (saját készítésű eszköz)

A mesehallgatás időpontja:
Mesét hallgató gyerekek száma:
Mese címe:

A gyerekek válaszai:

.....
.....
.....
.....

9. számú melléklet:
Óvodai adatgyűjtő lap a nyitott végű mesékhez (adaptált eszköz)

Most nincs ilyen tevékenység

Megvalósítható

Nem valósítható meg


































10. számú melléklet:
Az iskolai minta életkori és nemenkénti összetétele – összesítő tábla
(saját készítésű eszköz)











































Életkor (év, hónap)	Gyermek nem ^e	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	Összes	Összes	Σ
									fiú	lány	
6 é 4 h	Fiú									-	
-											
6 é 6 h	Lány								-		
6 é 7 h	Fiú									-	
-											
6 é 9 h	Lány								-		
6 é 10 h	Fiú									-	
-											
7 é 0 h	Lány								-		
7 é 1 h	Fiú									-	
-											
7 é 3 h	Lány								-		
7 é 4 h	Fiú									-	
-											
7 é 6 h	Lány								-		
7 é 7 h felett	Fiú									-	
	Lány								-		
Összesen:											

11. számú melléklet:
**Az óvodai és az iskolai tevékenységekkel, társakkal, felnőttekkel kapcsolatos
gyermeki attitűd mérésére szolgáló kérdőív (saját készítésű eszköz)**
















KÉRDŐÍV

Nevem: **Osztályom:**

	Nagyon jellemző	Nem tudom eldönteni	Nem jellemző
1. Tetszik nekem az iskolám.			
2. Vártam, hogy iskolás legyek.			
3. Könnyű betartani az iskolai szabályokat.			
4. Sok időt kell tölteni az iskolában.			
5. Lehet játszani az iskolában.			
6. Újra óvodába szeretnék járni.			
7. Amióta iskolás vagyok, látogatóba néha visszamegyek az óvodámba.			
8. Kedvelem az osztálytársaimat.			
9. Tetszik nekem az osztálytermünk.			
10. Jó volt óvodásnak lenni.			
11. Az iskolában sokat tanulok.			

12. A tanítók nem szigorúak velem.			
13. Van barátom az osztályban.			
14. Szoktam találkozni az óvodás barátaimmal.			
15. Az osztályban sok óvodástársam van.			
16. Az óvodában jobban éreztem magam, mint az iskolában.			
17. Az osztálytársaim hiányolnak, ha nem jövök iskolába.			
18. Gyakran gondolok az óvodára.			
19. Szerettem az óvó néniket.			
20. Sokat segíték az osztálytársaimnak.			
21. Szeretem a tanítóimat.			
22. Az iskolában jól érzem magam.			
23. Az óvodában sok dolgot megtudtam az emberről, a növényekről, az állatokról, a számokról.			
24. Sokat okosodtam, amióta iskolás vagyok.			
25. Az óvodában nem unatkoztam.			

A kisgyermekkorú elégedettség prediktív erejének longitudinális vizsgálata

26. Az óvó nénik nem voltak szigorúak velem.			
27. Az óvodai csoportszoba tetszett nekem.			
28. Osztálytársaim segítettek, ha szükségem van rá.			
29. Az óvodában kevesebb szabályt kellett betartani.			
30. Az iskolában nem unatkozom.			

Köszönöm, hogy válaszaidal segítetted munkámat!

12. számú melléklet:
Iskolai teljesítményt értékelő lap az első osztály végén – pedagógusok számára
(saját készítésű eszköz)

Egyéni teljesítményértékelő lap

Gyermek neve:

Iskola, osztály:

Magatartás

A tanítási órákon mindig fegyelmezett.
A tanítási órákon legtöbbször fegyelmezett.
A tanítási órákon jobban kellene fegyelmeznie magát.

A szünetekben mindig fegyelmezett.
A szünetekben általában fegyelmezett.
A szünetekben sokszor szólni kell neki, hogy fegyelmezettebben viselkedjen.

A házirendet maradéktalanul betartja.
A házirend előírásait általában betartja.
A házirend előírásaira jobban kellene ügyelnie.

Tanítóival mindig figyelmes, előzékeny, tisztelettudó.
Tanítóival tisztelettudó.
Néha több tiszteletet kellene adnia tanítóinak.

Társaival mindig barátságos, segítőkész.
Társaival többnyire barátságos, segítőkész.
Társaival nem túl barátságos, visszahúzódo.

Szorgalom

A tanórákon mindig aktív, együttműködő.
A tanórákon általában aktív.
A tanórákon aktívabban is részt vehetne.

Házi feladatait mindig elkészíti.
Házi feladatait általában elkészíti.
Házi feladata sokszor hiányos, gyakran nem készíti el.

Gyakran végez szorgalmi feladatokat.
Időnként vállal szorgalmi feladatot.
Gyakrabban vállalhatna szorgalmi feladatot.

Munkáját mindig gondosan végzi.
Munkáját legtöbbször gondosan elvégzi.
Munkáját nagyobb odafigyeléssel, pontosabban kellene végeznie.

- A közösségi munkában gyakran vállal feladatot.
- A közösségi munkában általában részt vesz.
- A közösségi munkában gyakrabban is részt vállalhatna.

Tantárgyak

Magyar nyelv és irodalom	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>
Matematika	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>
Környezetismeret	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>
Rajz	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>
Ének-zene	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>
Technika	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>
Testnevelés	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>
Egyéb:	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>
Egyéb:	<i>kiválóan megfelelt</i>	<i>jól megfelelt</i>	<i>megfelelt</i>	<i>gyenge</i>	<i>nem megfelelő</i>

Az Ön megjegyzései:.....

.....

The longitudinal survey of the predictive power of early childhood satisfaction – the methods of the survey and the methodological dilemmas

Having chosen the qualitative and quantitative integrated research method – in which I constantly reflected to the moments of the study, keeping a continuous control over the data collection and the analysis process – I hoped to get round a particular approach regarding the issue of the institutional change. I searched for partly adaptable tools and I completed them with self-made ones. They provided an opportunity to test the hypothetical relationships on a small sample, and then to refine them to be more accurate. After having tried the method in kindergarten developed in a pre-test, I made some correction on the kindergarten tool and I completed it with the specific genre of discursive interview. As a part of the school study and regarding children taking part in the longitudinal survey, I asked the class teachers to rank their performance on a five-point scale, and to measure attitude I created a so-called Likert-type scale. To make the kindergarten and school data interpretable and comparable with each other, I formed satisfaction and attitude levels. Taking into account the methodological dilemmas of the planned research (features of participants due to their age; the comparability of data because of the longitudinal nature; subjectivity; anonymity; ‘adequate-required-desirable’ responses; linguistic and sociolinguistic aspects) reinforced me that the studies of young children involve a number of specific difficulties. It is a reasonable belief that it is hard to measure directly the opinion of children, especially kindergarten children. Nevertheless, it is important to know the beliefs, needs and expectations of young children; therefore my research is an attempt to ‘measure’ satisfaction and attitude of children despite all the methodological difficulties.

Keywords: *integrated research method, methodological dilemmas, satisfaction level, attitude level, longitudinal research*

Golyán Szilvia (2019): A kisgyermekkori elégedettség prediktív erejének longitudinális vizsgálata. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz., 64–94.

„Google-bácsi mindent tud” – eredmények és tapasztalatok az óvodások digitális eszköz- és internethasználatának vizsgálatáról

JANEK NOÉMI

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Jelen tanulmányomban egy olyan kutatásomat mutatom be, amit óvodás gyerekekkel végeztem el a korosztály digitális eszköz- és internethasználatával kapcsolatban. A téma mélyebb összefüggéseinek megismerése miatt kifejezetten fontos, hogy ne csak közvetetten a szülőktől, hanem maguktól a gyerekektől is információkat kaphassunk az őket érő tapasztalatokról, esetleges behatásokról, így ebben a kutatásomban erre tettem kísérletet. A tanulmány során röviden ismertetem a téma relevanciáját a szakirodalmak tükrében, majd a vizsgálatom kutatómódszertani alapvetéseit mutatom be különös tekintettel a korosztályi sajátosságra. Emellett az adatfelvétellel kapcsolatos speciális feladatokra és a kapott adatok elemzésének lehetőségeire is példákat kívánok hozni írásomban.

Kulcsszavak: koragyermekkor, kutatómódszertan, internet, kutatás óvodás gyerekekkel

Bevezetés

A koragyermekkor internethasználat és online jelenlét vizsgálata napjainkban viszonylag érintetlen kutatási terület még nemzetközi szintén is, hiszen az ilyen irányú kutatások középpontjába leginkább az iskolás korosztály – kiváltképp a serdülőkorúak kerülnek. Ez hazánkra talán még fokozottabban igaz, ugyanis alig találni olyan kutatást, amely fókuszába az iskoláskor előtti korosztály állna. A bemutatott kutatásomban éppen ezért az óvodáskorú, 4–7 év közötti gyermekek digitális eszköz- és internethasználatát vizsgáltam saját tapasztalataik és szüleik vélekedései alapján. A kutatás módszereinek megválasztásánál éppen ezért külön figyelmet igényelt a gyermekek életkorának és az ebből eredő sajátosságaiknak a figyelembe vétele, így például a könnyű befolyásolhatóságuk, kevésbé tartós figyelmük, téma szempontjából releváns szókészletük csekélyebb mivolta. Ennek áthidalásaként választottam az óvodai élet mindennapjaiban is szervesen jelen lévő tevékenységek közül a rajzok készíttetését, valamint azok tartalmi elemzését egyik fő módszerül, amit féligstrukturált interjúkérdésekkel kiegészítve használtam. Mivel a vizsgált korosztály erősen támaszkodik a vizuá-

lis ingerekre, így a kutatás második részében előre meghatározott szempontok alapján kiválogatott – az online jelenlétben előforduló – ikonokról és képekről való beszélgetést céloztam meg, hogy ezzel is elősegítsem a gyerekek beszédkedvét, gondolataik kifejezését az érintett témában. Mindkét módszer a meglévő ismereteik, tapasztalataik könnyebb előhívását volt hivatott elősegíteni, amik által közelebb kerülhettem, sajátos tapasztalataikhoz, témáról alkotott nézeteikhez.

I. A kutatás tervezésének feladatai

Kutatás módszereinek megválasztása, előzmények ismerete

A kutatás módszereinek megválasztásához elengedhetetlen a témában korábban végzett kutatások megismerése.

Habár az elmúlt években egyre élénkülő érdeklődés mutatkozik a 0-8 éves korosztály eszközhasználatának, online aktivitásának megismerésére, még mindig kevés információval rendelkezünk minderről. Különösen a gyerekek nézőpontját tekintve, hiszen a készült kutatások nagy része kizárólag a szülők szemszögéből vizsgálja (vö. Chaudron, 2015;

Holloway és mtsai, 2013; *Suoninen*, 2013;) a gyermekek felhasználói mivoltát. Ennek lehetséges okai között a korosztály vizsgálatának kutatómódszertani problematikájára (életkori sajátosságokhoz idomuló eljárások), valamint a korosztály elérésének nehézségeire (szülők hozzájárulása) egyaránt gondolhatunk (vö. *Golyán*, 2013).

Ennek okán az általam bemutatott kutatás előzményei között kevéssé találhatók adekvát kutatási eredmények, amit olykor maguk a kutatás vezetői is kritikaként, esetleges torzító tényezőként fogalmaztak meg eredményeik bemutatásakor.

Erre példaként említhető a *British Journal of Educational Technology* (*Edwards és mtsai*, 2018) folyóiratban publikált tanulmány, amelyben 4–5 éves gyerekek internetről való gondolkodásának vizsgálatát írták le, melyben kizárólag szóbeli kikérdezés módszerét alkalmazták. Emellett eszközökről készült képeket mutattak be, valamint a cyber-biztonság témakörét érintve szituációkat meséltek nekik, amikről el kellett mondaniuk véleményüket. Maga a vizsgálati szakasz gyerekenként 40 perc hosszúságú volt, amit a kutatás vezetői eredményeik értékelésekor maguk is problémásnak tartottak a vizsgálatban résztvevők életkorát tekintve.

Magyarországon egy pilot kutatás (*Antalóczy és mtsai*, 2012) foglalkozott kifejezetten a 3–7 éves korosztály médiahasználati szokásaival, így érintőlegesen az internettel is, amiben életkornak inkább megfelelő vizsgálati eljárást tapasztalhatunk. Kutatásukban félig strukturált kérdéssor alapján irányított beszélgetést folytattak, valamint rajzot készítettek a résztvevő gyerekekkel szabadidős tevékenységükről. Bár kutatásuk fókuszában általánosan a médiahasználat vizsgálata állt, ám az internet fogalmára rákérdeztek az óvodásoknál. Erre példaként a következő gyermeki válaszokat emelték a vizsgálat összegzésénél: „*az interneten lehet keresgélni, beszélgetni, játszani, leveleket küldeni*”; „*az internet az, hogy megjelenik a Google, amibe beírhatjuk azt, amire kíváncsiak vagyunk*”; „*az interneten rengeteg dolog van, például, hogy hány ember él a földön*”; „*apu az interneten szokott postázni, dolgozni és mindenféle unalmas dolgot nézni*” (*Antalóczy és mtsai*, 2012).

A kutatás összegzésében kiemelték azt is, hogy bár a résztvevő gyerekek elmondásaik alapján ritkán kerültek önállóan kapcsolatba digitális eszközökkel és az internettel, mégis tisztában voltak a lehetőségek sokszínűségével, felhasználási területek és az elérhető információk végtelenségével, ami nagy felelősséget róhat a gyermekek közvetlen környezetére.

Ezzel a módszerrel láthatóan közelebb tudtak kerülni a kutatás alanyainak nézőpontjához, hiszen már nem kizárólag a szülők szűrőjén keresztül juthattak értékes gondolatokhoz, hanem maguktól a gyerekektől is hallhatták a témával kapcsolatos válaszaikat.

Kutatási kérdések megfogalmazása

A kapcsolódó szakirodalom korábbi előzményeinek megismerése segítheti *felmerülő kutatási* kérdéseink megfogalmazását. Mivel az általam vizsgált témában kevés olyan kutatást találunk, ami első sorban a gyerekek nézőpontját helyezte középpontjába, így a fő kérdéseim megfogalmazásánál törekedtem általánosságban is vizsgálni a témát:

1. Milyen digitális eszközöket és mire használják az óvodáskorú gyerekek?
2. Milyen nézeteik vannak az Internetről?
3. A passzív felhasználói mivoltuk hogyan befolyásolja ezen ismereteket?
4. Az óvodáskorú gyermekek szülei ismernek-e konkrét, gyermekük számára megfelelő online tartalmat? Ha igen, melyek azok?

Ezeket a fő kérdéseket terveztem az alább ismertetett kutatási módszereim segítségével mélyrehatóbban vizsgálni.

Szülő vagy gondviselő hozzájárulása a gyermekkel folytatott kutatáshoz, kutatásetikai teendők

A gyermekekkel készített kutatások esetében a *módszertani felkészültség* mellett arra is gondolni szükséges, hogy a gyermek szülőjét vagy gondviselőjét minden esetben tájékoztatni kell a kutatás tényéről, valamint a 2018-as adatvédelmi szabályok módosulását figyelembe véve (GDPR) köteles hozzájárulást kérni a szülőtől vagy gondviselőtől a

gyermekkel történő vizsgálódáshoz, személyes adatainak kezeléséhez. Enélkül nem kezdeményezhető kutatás a gyermekkel, így még a vizsgálat megkezdése előtt célszerű erre a tényezőre is gondolni.

Az általam ismertetett kutatásban a szülőket *kérdőíves kikérdezés* módszerével vizsgáltam, hiszen a téma igényelte a háttér adatok feltárását is. Ez jó alkalmat szolgáltatott arra, hogy a szülők a kutatásról tájékoztatást kaphassanak, valamint hozzájárulásukat adhassák gyermekeik részvételéhez. Ennek segítségével azok a gyerekek kiszűrhetővé váltak, akik szülője/gondviselője nem adta beleegyezését a kutatásban való részvételéhez.

Minta bemutatása

A vizsgálatban 120 gyermek és 120 szülője vett részt, akik hozzáférési alapú mintavétel (Szokolszky, 2004) alapján kerültek kiválasztásra Budapest különböző kerületeinek óvodáiból. A *szülők neve* a kutatás szempontjából nem volt releváns, így alapvetően az a szülő/gondviselő került a mintába, aki aznap a gyermeket az óvodába hozta. A válaszadók közül 100 fő volt a gyermek édesanyja és mindösszesen 20 férfi kitöltő volt édesapa. Ennek oka valószínűsíthetően az, hogy általában az anyák hozzák-viszik gyermeküket az óvodába. A kérdőívet kitöltők nagy része 30–39 életév közötti (61 fő), ezt követték a 40–49 évesek csoportja (41 fő) és kisebb számban volt jelen a mintában a 30 év alatti, illetve 50 év feletti korosztály. Hét személy esetében nem került kitöltésre az életkor.

A mintában szereplő gyerekek közül 66 fiú és 54 lány volt. Mind az 5–6 év közötti és a 6–7 év közötti korcsoportból 48 gyermek került a vizsgálatba. 15-en 4–5 év között, nyolcan pedig 7–8 év közöttiek voltak és csupán egy gyermek volt 4 év alatti.

Az 5–7 év közötti gyerekek felülreprezentáltsága azzal magyarázható, hogy a vizsgálatom célcsoportja alapvetően közülük került ki. Ennek egyik okát egyrészt a választott módszerek, másrészt pedig a vizsgálat időszaka adta, ugyanis ősszel, a kiscsoportos gyerekek befogadásának időszakában készült a kutatás.

Módszerek

Kutatásomban *kvantitatív és kvalitatív módszerek* megválasztását is indokoltnak tartottam, hiszen a szülők bevonása a kérdőívek segítségével fontos háttér adatokat szolgáltatott annak ellenére, hogy a gyerekekkel folytatott beszélgetések képezték a kutatás fő részét.

a) Kérdőíves kikérdezés

A vizsgálat első lépéseként a szülők *kérdőíves kikérdezése* történt meg, ami a gyerekek háttér információinak megismerése miatt vált szükségesszerűvé.

A mintaválasztás során három szempontot vettem figyelembe:

- 4–7 év közötti óvodás gyermek és szülője/gondviselője kerüljön a mintába;
- megközelítőleg azonos nemi arányok legyenek a torzítások elkerülése végett;
- szülő/gondviselő beleegyezését adja a gyerekekkel folytatott vizsgálatokhoz.

A kérdőív papíralapon készült el, amin a gyermekhez tartozó egyedi kód is szerepelt, hogy az adatok elemzésénél a gyermek-szülő által elmondottak összehasonlíthatóvá válhassanak. A kérdőív az óvodába érkező szülő számára külön lezárható borítékban került átadásra a gyermek óvodapedagógusa által, ami során lehetőség nyílt a kutatás ismertetésére, a gyerekekkel történő vizsgálat bemutatására, valamint az adatkezeléshez szükséges beleegyező, hozzájáruló nyilatkozat kitöltésére. A kérdőív kérdései leginkább zárt-végű kérdéseket tartalmaztak és három fő témacsoport köré szerveződtek, így kérdeztem őket a *háztartásban lévő eszközökről, saját felhasználói mivoltukról, gyerekek számára megfelelő tartalmak ismeretéről* és természetesen óvodás gyermekük felhasználói tevékenységéről. A zárt végű kérdések a téma jellegéből adódóan megfelelőnek bizonyultak és viszonylag gyors választ tettek lehetővé. A válaszadási arányt magassá tette az a körülmény, hogy csak olyan szülő töltötte ki a kérdőívet, aki abba is beleegyezését adta, hogy gyermeke részt vegyen a kapcsolódó vizsgálati részekben. A kérdőívek feldolgozására a gyerekek megkérdezése előtt került sor, hogy előzetes rálátásom legyen az

otthoni eszközellátottságára, szülei vélekedésére gyermekük eszköz- és internethasználatát tekintve. A kapott adatok az előzetesen meghatározott kódoknak megfelelően kézi bevittel kerültek feldolgozásra.

b) Félig strukturált interjú és rajzoltatás

A szülők kikérdezése után következett az óvodásokhoz kapcsolódó része a kutatásnak, ami két külön szakaszban zajlott. A vizsgálat abban az óvodában történt, ahol a gyermekek a mindennapjaikat töltik. Az első részben egy rajzot kellett elkészíteniük, amihez nem kaptak egyéb instrukciót, csak annyit, hogy „*rajzold le, szerinted milyen az internet*”.

Ehhez előzetesen félig-strukturált interjúkérdéseket fogalmaztam meg, amik segítségével tudtam terelni a gyerekek által elmondottakat a megismerni kívánt irány felé.

Ennél a résznél a legfontosabb az volt, hogy sem ezt megelőzően, sem a rajzolás közben ne történjen magyarázat, hiszen csak így érhető el, hogy a gyerekek az internetről szabadon tudjanak alkotni és közben elmondani az előhívásra kerülő élményeiket, tapasztalataikat mindenfajta külső befolyás nélkül. A rajzok elkészítését megelőzően sem történt beszélgetés a témáról. Emellett arra is kellett figyelni, hogy sugalmazó kérdéseket se tegyek fel, ami szintén befolyásolhatta volna a gyerekek témáról alkotott gondolatait.

Egyszerre két gyermek vett részt a rajzoltatásban, a csoportszoba félreeső részén vagy külön helyiségben. Azért tartottam megfelelőbbnek a két gyermek együttes jelenlétét, mert ezáltal oldottabbá tehetők az esetleg feszélyezettebb gyerekek is, valamint értékes információk nyerhetők az egymás közötti interakciókból. Mivel a beszélgetés rögzítésre került a későbbi elemzés miatt, így fontos volt olyan helyszín megválasztása, ahol ebből a szempontból is biztosított a csendes, nyugodt légkör.

Minden eszközt megkaptak, ami az alkotáshoz szükséges (papír, színes ceruzák) volt, bármit rajzolhattak, ami eszükbe jutott, bármilyen színű ceruzákkal. A rajzok készítésénél a gyerekek által elmondottak képezték a lényegi részt, így a beszélgetés menete az ő

általuk elmondottakat követve zajlott. A rajzolás közben kérdéseket tettem fel, amik elsősorban a rajzok tartalmára vonatkoztak, valamint az eszköz- és internethasználatukra is rákérdeztem.

A rajzok készítése során a következő kérdéseim alkották a beszélgetés gerincét:

Először minden esetben rákérdeztem, hogy *mi* látható a gyermek rajzán. Ezt akkor is megtettem, ha egyértelműen látszott, hogy eszközt vagy interneten elérhető tartalomhoz kapcsolódó tevékenységet ábrázolt, mert az általuk megfogalmazottakra voltam kíváncsi. Ezt követően a szülőknek feltett kérdések közül tettem fel nekik – így például érdeklődtem arról, hogy *mikor* szokta használni az adott eszközt/játékot/tartalmat, *kivel* szokta használni, *mit* szokott csinálni rajta/vele, illetve *milyen* egyéb eszközöket szokott még használni? Ezeket azoktól a gyerekektől is megkérdeztem, akik a témától teljesen függetlenül mást kezdtek el rajzolni. A fő kérdéseim mellett igazodtam az általuk elbeszéltekhez és ahol szükségesnek éreztem, ott további kérdéseket tettem fel. Ilyen eset volt például, amikor kiderült, hogy saját eszközzel rendelkezik a gyermek vagy kisiskolás testvérével közösen szokott tevékenységet folytatni valamely digitális eszközön.

c) Félig strukturált interjú és előzetesen kiválogatott képek/ikonok

A gyerekekkel folytatott vizsgálat második szakaszára csak a rajzoltatást követően kerülhetett sor, hiszen a vizuális élmények befolyással lehetnek volna a rajzok tartalmára, ami az eredmények torzítását okozhatta volna. Ehhez a mindennapokban jól ismert, népszerű *ikonok/honlapok képeit* válogattam ki, ezt is félig-strukturált interjúkérdésekkel kiegészítve. Ezek között akadt néhány, ami kifejezetten óvodásoknak szóló tartalmat foglal magába (egyszervolt.hu; meseTV, traff.hu), amik kiválasztásánál a szülők által megnevezett oldalakat is figyelembe vettem, hogy összevethessem a gyerekek által elmondottakkal. A témáról folytatott beszélgetés szintén két gyerek jelenlétével zajlott és ezt sem

előzte meg beszélgetés, valamint a kutatás közben magyarázat sem kísérte a bemutatott képeket. Itt az volt a gyerekek feladata, hogy a mutatott ikont/képet felismerik-e és ha igen, **hol** találtak vele, **mit** lehet vele/ott csinálni, **mikor** szokták látni/használni, **ki** szokta használni, **kivel** szokta látni/használni? A kérdések segítségével tereltem a beszélgetést az általam megismerni kívánt irányok felé, de ennél a résznél is csak a gyerekek által elmondottak mentén, sugalmazó kérdések nélkül. Ez azért volt lényeges, hiszen így indirekt módon juthattam olyan információkhoz, amiket máskülönben nem feltétlen tudhattam volna meg tőlük. A vizsgálatnak nem volt célja az adott oldalak, tartalmak megtanítása, ezért csak arról beszéltek a gyerekek, amikről szerettek volna. Az „ismerem” típusú választ önmagában nem minősítettem valós ismeretnek, hiszen ebben a korosztályban gyakori jelenség, hogy a gyermek az elvártnak megfelelő választ mondja, illetve több ismert próbál sugallni, mint amivel valójában rendelkezik. Így tehát abban az esetben tekintetem ismertnek az adott ikont/képet, ha a gyermek hozzá is tudta kötni az adott platformhoz az ahhoz kapcsolódó tevékenységgel együtt. Amiket nem ismertek fel, azokat automatikusan tovább lapoztam, hiszen nem volt cél a nem felismert elemek magyarázata és többségében érdeklődést sem mutattak a teljesen idegen képek felé.

Mindezeket összegezve, látható, hogy kutatásomban több oldalról és többféle módszerrel – *módszer trianguláció* (Szokolszky, 2004) – próbáltam a kutatási kérdéseimhez közelebb kerülni. A következőkben a gyerekekkel folytatott kutatás adatfelvételét követő elemzés olvasható.

II. A gyermekekkel történt vizsgálatok elemzése

A témában készített rajzok tartalmi vizsgálata

A terepen végzett kutatást követően történt meg a rajzok és a félig-strukturált interjúk tartalmi elemzése. A szülőkhöz társított kód

került minden gyerek rajzára és ez a képfelismerésnél is rögzítve lett. Ennek köszönhetően lehetett a szülő-gyerek párost együttesen vizsgálni, a gyerekek által elmondottakat a szülői adatok mellé elhelyezni. A tartalmi elemzés során a hangfelvételre vett beszélgetés lényegi elemeinek vizsgálatára került sor, ami a rajzok tartalmi elemzését is elősegítette. A rajzok esetében nem volt cél a mögöttes tartalmak pszichológiai vizsgálata, így kizárólag a képi tartalom és a félig-strukturált interjúban elhangzottak adták az elemzés támpontjait.

Ennél a résznél különböző összesítő táblázatot, ábrát készítettem (1. táblázat; 8. ábra) illetve a gyermekek rajzai közül emeltem be olyanokat, amik jól szemléltetik a beszélgetésekben érintett témákat. Emellett nagyon fontosnak tartottam megjeleníteni szó szerinti interjúrészleteket, hiszen ezek a mondatok azok, amik valóságossá teszik a gyerekek által elmondott gondolatokat.

Példa a rajzok tartalmi elemzésére

A rajzok tartalmát tekintve négy különböző témacsoport figyelhető meg:

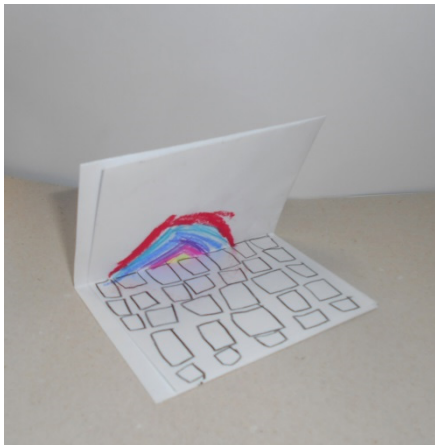
Eszközcetrikus rajzok	Tartalomcentrikus rajzok	Kapcsolatjellegre utaló rajzok	Egyéb rajzok (nem kapcsolódtak a témához)
47	39	12	22

1. táblázat: A rajzok tartalma (n=120)

Látható, hogy a legtöbb rajzon a gyerekek az internetet a **digitális eszközökhöz** kapcsolták, leginkább azokhoz, amiket ők maguk vagy a környezetükben élők használnak. Egy részük említést is tett arról, hogy **saját** táblagépe vagy okostelefonja van: „Nekem van egy Ipadem és egy emeletes ágyam, az emeletes ágyamnál van egy TV, amit mindig szoktam nézni.”(5;3,lány); „Egy tabletet rajzoltam. Nekem van saját tabletem. Már régen megvan, talán úgy 3 vagy 4 évesen kaptam.”(6;2,lány); „Ez egy számítógép, ami az enyém. Leveleket írunk egymásnak a 10 éves tesómmal” (6;5,lány); „Nekünk anyának van egy

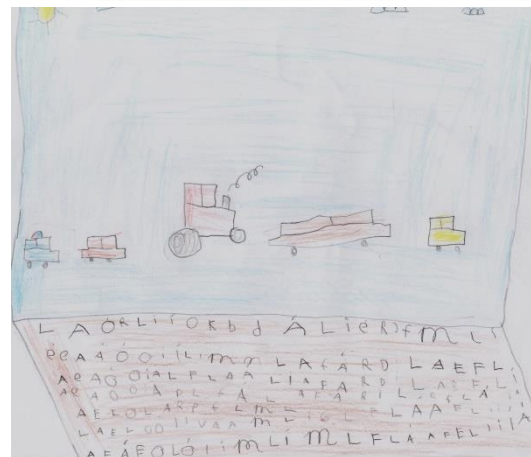
számítógépe, nekünk is van egy-egy gyerekeknek közösen, aztán mind a hármunknak van tabletje, anyukámnak egy telefonja és apukámnak is egy telefonja” (6;3,fiú); „Rajzoljam le az internetet? Mire gondolsz? A tabomra?” (5;6,fiú); „Az anyukám tesójáé volt a tablet, de anyukám nekem adta.” (6;4,lány). A gyerekek egy másik része azt említette, hogy **testvérel közösen** van saját eszközük, amit együtt használnak, illetve a szülők használatát említették: „néha Bálint (13 éves báty) kölcsön adja a telefonját és olyan játékokkal játszom, amikkel ő szokott.”(6;4fiú); „Ez a Facebook, anyával szoktam. Főzőseket is szoktam nézni. Ez az Instagram, anya mondta. És még fotózni is szoktam”(6;4,lány); „Egyedül nem szabad tableteznünk, mert anyáék nem engedik. Mert vannak rajta olyan dolgok, amik nem gyerekeknek valók. Például csúnyán beszélnek a videóban vagy olyan rossz dolgot tanulnánk belőle.”(5;6,lány).

lehet az internet és érdeklődést sem mutatnak a téma iránt, így rajzot sem készítették. Négyük azt válaszolta, hogy szokta használni őket: „Ma reggel, amikor felkeltem anyát megkérdeztem, hogy játszhatok-e a laptopján. Megengedte.” (6;2,lány); „Az internet a számítógépen van. Azzal lehet játszani. Apa telefonján van az internet.”; „Itt most van Wi-fi kapcsolat. Akkor tudsz internetezni, ha van Wi-fi kapcsolat.”(5;7,fiú); „Van TV, számítógép, telefon, tablet. Én mindenkivel nézem. Vagyis a mama meg a papa nem nézi, csak mi, a Réka, a Sasa meg én. Legsokszor fotókat szoktam nézegetni meg videókat keresünk” (5;6,fiú) (2. ábra).



1. ábra Eszközök a gyermekek rajzain

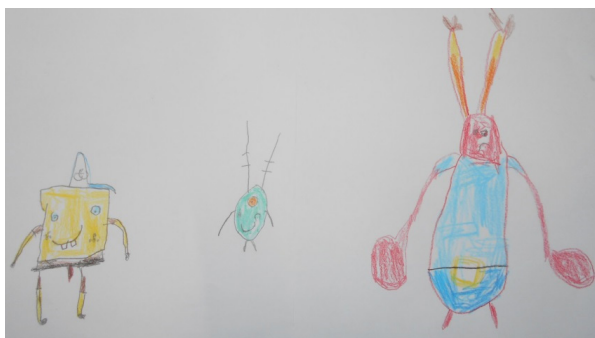
Azokra a gyerekekre külön kíváncsi voltam, akik esetében a szülő azt válaszolta, hogy gyermeke **egyáltalán nem használja** az otthoni eszközöket (14 ilyen szülő volt). Hármuknak nem volt ötlete arról, hogy mi



2. ábra: Rajzok gyerekektől, akik nem használnak digitális eszközt

Ezekből a beszélgetésekből következtethetünk arra, hogy a gyermek nem csak az aktív használatot követően raktároz el információkat, hanem akkor is, ha csupán a környezetét szemléli. Éppen ezért fontos, hogy figyelembe vegyük a jelenlétüket a saját digitális

eszközünk használatakor, hiszen nem tudjuk megakadályozni, hogy kapcsolatba kerüljenek a digitális világgal. A gyerekek nagyon jó megfigyelői a környezetüknek és ezt a képességüket számos rajzon is megmutatták - ha saját eszközzel rendelkeznek, ha nem, ha napi szintű felhasználók, ha nem – hatással vannak rájuk



3. ábra: Tartalom ábrázolása – Spongypop Kockanadrág

A következő csoportja az internet megjelenítési módjának a **tartalom szempontú** képek voltak, így a mesék és játékok. A videó nézés egy olyan tevékenység, amit a szülők sokat említettek a gyermekük aktivitását figyelembe véve. A gyerekek maguk is sokat beszéltek a videókról, különösen a YouTube-ról, amin ezeket nézni szokták, példák az általuk mondottakból:

„Én a YouTube-on szoktam videókat nézni. Amikor az oviból haza jövünk, utána nézem, minden nap.” (6;3,fiú); Az interneten van a YouTube, amin rajzos tanító videók vannak. Nem anya szokott keresni, felugrik magától” (5;4,lány); „Mikor megnyitottuk a múltkor a videó nézegetőt, meg kellett nézni a reklámot. Tudod, azt a kólásat. Ott volt sok rénszarvas, meg a Mikulás kamionja is” (6;4,fiú). „Apukám meg anyukám mindig lövöldözőseket néztek, meg gyilkolókat (5;6, fiú).

A szülők szintén gyakran jelölték a játékokat, mint a gyermekük online/offline tevékenységét. Ezt a gyerekek rajzai is alátámasztani látszanak, hiszen szívesen rajzoltak ilyen témát és lelkesen meséltek élményeiről: „Itt vannak a tabomon a játékok. GTA, Minecraft van rajta.” (5;3,fiú), „Letöltünk játékokat és játszunk rajta” (6;3,fiú); „Szok-

tam játszani játékokat, amik internetesek. Nálunk néha nincs internet, olyankor azokkal a játékokkal tudok játszani, amik már le vannak töltve” (6;1,fiú); „Szoktam játszani, a Minecrafttal. A Minecraftból az összes a kedvenc figurám. De a kedvenc a végzet sárkánya, wider, óriás meg a mutánsok is. Vannak fák is. Például gyémántfa, aminek a termése gyémánt és gyémántfa csemetét ad. Az aranyfa és a lazurit is ilyen. Vannak még karakterek, például Ender golem, spider pigman, blace pig, spider pig, XP fa, redstone fa, smaragd fa. Le tudom rajzolni az Endermant és a TNT-t. Ahol felrobban, ott úgy néz ki minden, mint a pokolban. Tudok kéket is csak elfelejtettem mi a funkciója.” (7;1,fiú – 4.ábra); „Én egy autót fogok rajzolni. Autós játékokkal szoktam játszani, buszossal. A tesóm szokott legtöbbször játszani vele és én nézem. Nem is tudom vezetni, mert mindig átmegyek a szembe lévő sávba és kilököm az autókat. Én azt szeretem. És oszlopokat is ki lehet lökni.” (5;6, fiú).



4. ábra: Tartalom ábrázolása – Minecraft

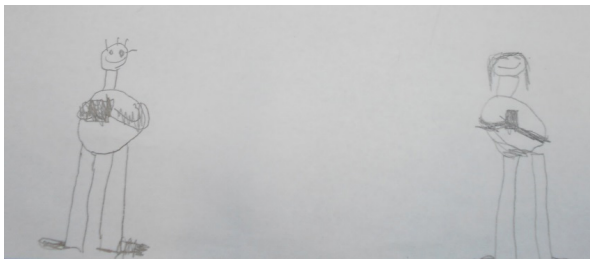
A gyerekek sok időt töltenek játékkal – nem csak offline. Habár a szülők válaszaikban kiemelték, hogy ismernek gyermekeik számára megfelelő online tartalmakat, a gyerekek válaszaiból nem következethetünk ugyanerre. A másik érdekesség, hogy a gyerekek

nem említették a szülőkkel közös használatot, ha játékokról beszéltek. Ebből következtethetünk arra is, hogy szüleik bár jelen lehetnek környezetükben, mégis egyedül teszik mindezt, akár online játékokkal játszva. A játékok tartalma, karakterei nagyon könnyen megragadnak emlékezetükben, minden apró részletre emlékeznek, ami az érdeklődésüket felkelti (4. ábra).



5. ábra: Kapcsolat az emberek között az internet segítségével

A gyerekek egy kisebb része olyan rajzokat készített, amin az internet **kapcsolatjellege** figyelhető meg.



6. ábra: „Az Internet arra való, hogy másoknak küldjünk üzenetet.” (6;2,fiú).

Néhányuk szerint az internet arra való, hogy az emberek egymással tudjanak kapcsolatot tartani (5–6. ábra). Ezekon a rajzokon érdekes megfigyelni a távolságot, amit az emberalakok közé rajzoltak a gyerekek. Ez egyrészt utalhat arra, hogy az internet segítségével kapcsolatba léphetünk távol élő szeretteinkkel, legyünk akár milyen távol is egymástól.

Emellett ha rátekinünk 6. ábrán lévő rajzra, láthatjuk a két alak közötti távolságot, akik mobil eszközüket használják éppen – ezt a nem oly ritka képet utcán, tömegközlekedési eszközökön vagy akár otthonukban is láthatják a gyerekek. Ez is ugyan kapcsolódást jelelt meg, de mégis eltávolíthatja egymástól a fizikailag közel lévő személyeket.



7. ábra: „Skype-olás” óvodás módra

A vizuális jelek megfigyelésének képessége ezeknél a rajzoknál is megmutatkozik - „*Ha van ilyen jel (Wi-Fi), akkor van internet*” (6;3, fiú – 1. ábra); „*Sima fehér a háttérképem, ha itt vannak ezek a jelek. Ha nincsenek, akkor színes háromszögek vannak.*” (6;4,lány). Néhányuk említést tett *közösségi aktivitásokról* is. Evvel kapcsolatban a Facebook-ot és a Skype-ot említették meg, amit leggyakrabban a szüleikkel közösen használnak a nagyszülőkkel való kapcsolattartásra.

A mintában szereplő idősebb gyerekek között volt olyan, aki saját eszközét használja a barátnőivel való csevegésre (7. ábra): „*Magammat rajzoltam le, ahogy beszélgetem a barátaimmal a kis gépen*” (7;1,lány). Gyakran hallani, hogy mivel ez a korosztály még általában nem tud írni és olvasni, így nem kerül közvetlen kapcsolatba a világhálóval. Láthatjuk, manapság ez nem képez akadályt számukra, hiszen az érintőkijelzős készülékeknek köszönhetően könnyű hozzáférés biztosított számukra is. Összegezve a gyerekek által elmondottakat, a következő fő jellemzőit emelhetjük ki az internetről alkotott vélekedéseiknek (8. ábra):



8. ábra: Mi az Internet? – internetről való gondolkodás gyerekszemmel

A gyerekek gondolataiban az internet *valami*, ami össze tudja kapcsolni az embereket (üzenetküldés, beszélgetés). Valami, aminek különböző *funkciói* vannak, mint például a letöltés vagy feltöltés. Az internet olyasmi, ami az *eszközön megtalálható* vagy maga az *eszköz* az, ami az internet forrása. Természet-

esen olyasmi, ami az ő *szórakoztatásukért* van, így lehet rajta játszani vagy videókat nézni.

Összefoglalva az egyik gyermek válaszával: „*mindent megnézhetsz rajta*”. Talán felnőttként sem lehetne ennél jobban megnevezni az internet sokszínűségét.



9. ábra: „Mindent megnézhetsz rajta” – ikonok az egyik gyermek tabletről készített rajzán

A kutatás ezen részének köszönhetően betekintést nyerhettünk az óvodások internetről, alkotott gondolataiba, ami már önmagában is elősegítette az előzetes kutatási kérdések közelebbi megismerését.

Összegezve, látható, hogy a gyermekek rajzain megjelent internettel kapcsolatos gondolatokat három fő karakter alapján csoportosíthatjuk: 1) eszközök, amiket ők vagy családtagjaik használnak, 2) játékok és mesék tartalma, amik-

kel kapcsolatba kerülnek és 3) az internet kapcsolat-jellegére utaló rajzok. Az óvodás korosztály örömmel kerül kapcsolatba az eszközzel és az online tartalmakkal is, főleg azokkal, amiket szüleik és testvéreik használnak. Sőt, leginkább ezekkel a tartalmakkal, hiszen nagyobb érdeklődést mutattak, amikor ezekről a tevékenységeikről számolhattak be, mintsem a „bébiknek való” oldalakon töltött időről. A szülők általánosságokban azt válaszolták, hogy ismernek

online tartalmakat gyermekek számára – főleg meséket és fejlesztőjátékokat – habár csak kevesen neveztek meg konkrét oldalakat, ami árnyalja ezt a képet. A szülők válasza azt mutatták, hogy a gyerekek meséket néznek és az eszközre előre letöltött játékokkal játszanak. A gyerekekkel történő beszélgetések viszont valamelyest árnyaltak ezeken a szülői válaszokon is: a gyerekek a játszással összefüggésben ugyanis online játszható játékokat emelték ki (kisfiúk főleg a Minecraftot, kislányok pedig az öltöztetős játékokat). A szülők közül csak négyen tettek említést arról, hogy a gyerekük érdeklődést mutatna a közösségi tevékenységek iránt. A gyerekekkel történő beszélgetések során viszont jóval többen számoltak be közösségi tevékenységről – Facebook, Skype, néhányuk az Instagram-ot is említette. Ennek egyik oka lehet, hogy a szülők valószínűleg nem a gyermek használatához kapcsolták ezeket a tevékenységeket, hiszen ők általában csak jelen vannak köröttük, amikor ezeket használják.

Az ikonok/honlap képek felismerésének vizsgálata

A rajzok vizsgálatához hasonlóan itt is rögzítésre kerültek a beszélgetések, amik a későbbi elemzésnél nagyban segítettek a szó szerinti gondolatok leírását, vizsgálatát. Ennél a résznél szintén fontosnak tartottam, hogy egy-egy gyerek által elmondottak szó szerinti változatai bekerüljenek az egyes ikonok/képek felismerésének elemzésénél. Az eredmények összesítésénél az ikonokat/képeket a felismerés alapján rangsoroltam, majd a legtöbbször által megismerttől haladva mutattam be őket (13. ábra).

Öt fő csoportba sorolhatók a kiválogatott ikonok és képek:

1. Játékok (*egyszervolt.hu; traff.hu*)
2. Videó nézésére alkalmas oldalak (*YouTube; mese.tv*)
3. Közösség (*Facebook; Skype; Instagram; Twitter; emoticons; like/dislike*)
4. Böngészők; *Google; Gmail; @*
5. Egyéb (*Apple; Android jelei*)

Következzenek példák ennek a résznek a bemutatásáról:



10. ábra: Az óvodás gyermekek körében a legnépszerűbb videómegosztó: YouTube

Nem meglepő módon a **YouTube** került felismerésre a legtöbbször által, a gyerekek több mint a fele meg is nevezte és azonnal élményeinek megosztásába kezdett: „Ez a YouTube! Videót nézek rajta egyedül, amikor minden szülőnek valami dolga van. Úgy találom meg a meséket, hogy bemondom vagy megkeresem (6;5,lány.); „Ezen amikor szoktam nézni a videókat, ez a kis kép ott van fent a sarokban (5;0,lány); „Sokáig kell keresnem rajta azt a zenét, amit hallgatni akarok”(6 éves fiú); „Ezen nézem a meséket”(6;0,fiú.); „Ez a YouTube jele. Mese előtt ilyen jön be.”(4;2,fiú); „YouTube. Lehet rajta zenét hallgatni, jó sok dolgot megnézni.”(5;3,lány)



11. ábra: Ikonok az egyik gyermek rajzán

A második legnépszerűbbek az **emotikonok** voltak, amiket közel ugyanannyi gyermek ismert fel, mint a like/dislike jeleit. Az emotikonokat a Facebook-ról és a Skype-ról mentettem le a vizsgálathoz. A legtöbbször közülük már küldött smiley-t és többen a kedvenceiket is megmutatták a felsoroltak közül. Azzal is tisztában voltak, hogy ezekkel érzelmeket tudnak kifejezni és arra valók, hogy másoknak elküldjék őket: „Ez a szomorú, és ez a vidám. Kép-

zeld el, használtam már a nevetőset!”(4;5,fiú); „Küldeni kell ilyen vicces fejeket. Van olyan is, ami felrobbanós. Ez itt mérges, ez szomorú, ez izgatott, ez örül, mert nevet és vidám.”(5;5,fiú.); „Ilyeneket üzenetbe lehet küldeni”(4;0,lány); „Anya mindig használja őket, szoktam látni a telefonján. Meg amikor a nagyival beszélünk, szoktunk neki szívecskét küldeni, az a kedvencem.”(6;0,lány); „Anya néha megengedi, hogy én is küldjek apának szívecskét meg halálfejet.” (6;2,fiú); „Nekem az a kedvencem, amikor a kaki mosolyog. Aamikor van egy kép ott, és akkor rákattintasz, de nem kicsit, hanem sokáig és akkor tudsz reagálni. Én mindig imádomot nyomok a Boginak, mert szeretem” (7;1,lány); „Ezek a Facebookon vannak, meg a Messengeren” (7;0,lány).

A **like/dislike** gombok szintén ismerősek voltak számukra és elmondták, hogy ezek arra valók, hogy kifejezzék, ha valami jó vagy rossz. Néhányan azt is említették, hogy egymással is szokták használni ezeket a jeleket az óvodában – hüvelykujjukat használva: „Ha néznek az emberek valami videót és nem tetszik nekik erre nyomnak, de hogyha tetszik, akkor a másikra”(5;5,fiú); „Igeen, anya mondta már, hogy belájkolja valaki képét de én nem tudtam mi az de ez a jel volt ott.”(6;0,lány); „Ez a fúj, nem, ez meg az igen!”(5;5,lány); „Ez a kedvelem meg nem kedvelem, de ezt az oviban nem szabad mutatni!”(5;0, lány); „A Facebookon és a Viberen láttam ezeket”(5;3,fiú).

Ezeket követően a **Facebook** ikonjáról tettek említést a legtöbben. Meglepőnek tűnhet, de ha figyelembe vesszük, hogy a környezetükben aktívan használják ezt az oldalt, akkor érthetővé válhat, hiszen a Facebook-kal kapcsolatban nagyon sokszor elhangzott a szülők felhasználása: „Jaaaaj ne! Apa mindig ezt szokta nyomogatni.”(7;1,fiú); „Anya mindig facebookozni szokott” (6;2,lány.); „Anya itt ír a barátainak” (6;2,fiú); „Anya itt szokott a barátáival beszélgetni meg videókat nézni. Nekem néha anya megengedi, akkor vicces meg cicás videókat nézünk. (6 éves lány); „Anya dolgozik is rajta. Néha megmutatja a gyerekkori képeimet itt.”(6 éves fiú); „Kiírja, ha valaki visszajelöl.”(5;5,fiú); „Facebook. Mindenki szokott ilyet, azt tudom.”(4 éves fiú); „Itt van

anya összes barátja.”(5;5,fiú.); „Óh...Facebook (sóhajt)” (7;0,lány).

Sok esetben említették, hogy szüleik „facebookoznak” és ezzel összefüggésben említést tettek ennek hosszú időtartamáról is. Felmerül tehát a környezet és a szülői felelősség kérdése a példakövetésen alapuló internethasználati szokások kialakulásánál.

A **böngészőket** ismerték fel ezt követően a legtöbben, amik azért kerültek általam kiválasztásra, mert kíváncsi voltam, hogy kapcsolatba kerülnek-e vele. Leginkább a Google Chrome és a Mozilla Firefox került említésre, néhányan az Opera-t és az Internet Explorer-t is felismerné vélték. Az ezzel kapcsolatos gondolataik teljes mértékben attól függték, hogy az adott eszközön melyiket használják ők maguk vagy melyiket látják a szüleik által használnak: „A számítógépen van. Ha rákattintunk (Google Chrome) be kell írni, hogy mit akarok megnézni” (6;2, iú); „Anya ezen keres dolgokat (Google Chrome) nekem”(5;5,lány); „Ilyen az internet (Mozilla Firefox)” (6;1,fiú); „Ezzel lehet elérni az internetet (Google Chrome)”! (5;0, lány.); „(Google Chrome) Azon szoktam internetezni” (5;2,lány).

Szorosan a böngészőket követte a **Google**, aminek a funkcióját a mintában szereplő gyerekek egyharmada tudta megnevezni. Aki felismerte, pontosan el is tudta mondani, hogy mire való: „„keresni lehet valamit. Beírtam egyszer, hogy Ronaldo. Ő a kedvenc focistám.”(7;0,fiú); „Apa gépén szoktam látni, interneten van. Oda ír bele mindent apa (6;2,lány); „Ez az, ahol be lehet lépni mindenhova””(5;5,fiú); „Mi úgy hívjuk, hogy Google-bácsi, mert mindent tud” (6;2,lány); „Mindent beírhat az ide”(5;5,lány.); „Ebbe ha beleírunk valamit, megtalálja” (5;2,lány); „Azt kell beírni, hogy mit keresel az interneten. Anyukám szokta. Például beírjuk azt, hogy autó és akkor autók jönnek be.”(5;0,fiú). A Google-ről úgy tettek említést, mint valami, ami mindenhol megtalálható és mindent tud, akármit is írjon bele az ember.

A keresőfunkciók után az **Apple** cég jele következett, amit azok a gyerekek ismertek fel, akik szülei vagy testvérei rendelkeznek ilyen eszközzel: „anya telefonjának a hátulján ilyen

van.”(6,7 éves lány); „,apának van egy olyan telefonja, aminek ez van a hátulján””(lány, 4 éves); „,ez van a tablet és a laptop hátulján””(5;7,lány); „,Ilyen Ipad, gép és telefon van otthon anyáéknak””(5;3,fiú). Az Apple jele a rajzokon is megtalálható volt, amiket szorosban az eszközhöz kapcsoltak a gyerekek (11. ábra).

Instagram-ot a felnőttek körében történő népszerűsége miatt választottam ki, hiszen sokan használják kép és videó megosztásra ezt a platformot. Éppen ezért kíváncsi voltam, hogy a gyerekek mennyire ismerik ennek funkcióját. Mindössze 16 gyerek ismerte fel és tudta mit lehet rajta csinálni: „,apa fekete telefonján van ilyen. Egyszer titokban megnyomtam ezt, de nem értem mi lehet, csak néniket meg bácsikat láttam rajta. De ne mond el neki””(6;0,fiú); „,Instagram. Ez a fotófacebook””(5;5,lány). Megnézve ezen gyerekek szüleinek életkorát láthatóvá vált, hogy nincs összefüggés aközött, hogy fiatalabb generációhoz tartozó szülők gyerekei kerülnek-e szorosabb kapcsolatba ezzel az oldallal.

Twitter volt az egyetlen ikon, amit egyik gyerek sem ismert fel, csupán annyit mondták rá, hogy „madár”. Ennek az oka az lehet, hogy Magyarországon kevésbé népszerű ez az oldal, így a szülők, más családtagok sem használják.

Az ikonokról/képekről történő beszélgetést követően az alábbi összegzését adhatjuk annak, hogy a megkérdezett gyermekek szerint mire való az internet (12. ábra):



12. ábra: Mire való az internet? (a gyerekek által felismert főbb ikonokkal)

Gyerekek a nekik szánt tartalomról:

A gyerekeknek szánt tartalmak közül a **mese.tv** és az **egyszervolt.hu** honlap (mind a kettőt a szülők is említették, amikor a gyerekeknek szánt tartalmakra kérdeztem rá) került megkérdezésre. Csupán 33 gyerek ismerte fel a mese.tv televízió ikonját (ami minden esetben látható a honlapon) és 25-en az egyszervolt.hu honlapjának nyitóképet.

Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy az óvodások is már inkább a YouTube-t használják a videók megtekintésére, mintsem a számukra kiválogatott meséket tartalmazó mese.tv oldalt. Néhányuk a következőképpen reagált a gyermekmeséket tartalmazó oldalra: „,Oh, ez a mesetv, itt leginkább bábiknek való mesét lehet nézni.””(5;1,lány). A YouTube ikonját meglátva többnyire viszont élénk érdeklődés mutatkozott részükről, amit izgatott élménybeszámoló követett a megnézett tartalmakkal kapcsolatban. A gyerekeknek szánt tartalmak ehhez képest kevésbé keltették fel az érdeklődésüket összevetve a felnőttek által használt oldalakkal. Ennek lehetséges oka, egyrészt a felnőttekkel történő azonosulás vágya az ő cselekvéseiken keresztül, másrészt pedig annak érzékeltetése, hogy ők már nem annyira kicsik, mint akiknek ezek a tartalmak készültek.

Egyszervolt.hu oldalon játékok, dalok, versek, mesék (mese.tv), animációk találhatóak, amiket az állatokra kattintva érhetnek el a gyerekek. Amikor egy állatra teszik az egeret, akkor az hangosan kimondja, hogy milyen tartalmat érhetnek el, ha rákattintanak: „,Apának van a hordozható gépén, a tv mesét mond, a mókus játékot ad, a madár meg éneket tud mondani.” mesetv: „,ez a tv, ami mesét mond””(6;4,fiú).

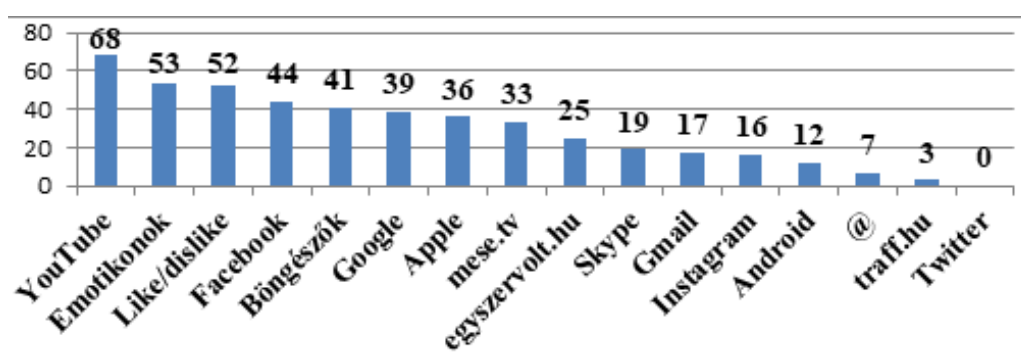
Ezen az oldalon kizárólag gyerekeknek szánt tartalmak érhetőek el, így veszélytelen számukra a használatuk. Ennek ellenére ugyanolyan reakciókat kaptam többségében azoktól, akik felismerték, mint a mese.tv esetében: „,biztos babás játék, nekünk már komoly lego masters van. Lehet tablettel irányítani, meg telefonnal meg számítógéppel””(6;3,fiú).

A **Traff.hu** oldalt alig ismerték, csupán hárman mondták, hogy játszottak már vele

(autós játék, ami az egyszervolt.hu oldalról érhető el). A példából látható, hogy ebben a vizsgálati részben arról szerettem volna mélyebb információkat kapni, hogy ezeket az oldalakat ismerik-e, tudják-e funkcióit és ők maguk használják-e?

Összegezve ezt a részt látható, hogy az öt leginkább felismert ikon/kép (13. ábra) nem gyerekeknek készült oldalakhoz – például YouTube, Facebook – és nem feltétlen gyerekeknek szánt aktivitásokhoz kapcsolódik – emotikonok, like-dislike. Ennek ellenére kifejezett érdeklődést mutattak irántuk és azzal

is tisztában voltak, hogy ezek az oldalak nem gyerekeknek valók, hanem felnőtteknek. A gyerekeknek készített oldalakat csupán egyharmaduk ismerte, ami felvetheti a kérdést, vajon milyen típusú tartalmakkal találkoznak, miközben a felnőtteknek szánt oldalakon böngésznek? Ez a gondolat nem csak az ikonokkal kapcsolatos vizsgálati részt, hanem a rajzok készítését is végig követte. Az is elgondolkodtató, hogy 120 megkérdezett gyermekből mindössze nyolc olyan volt, aki egyiket sem ismerte fel a mutatott elemek közül.



13. ábra: Ikonok és képek az óvodások felismerésének számával (n=120)

III. Kutatás összegzése

Kutatásomban az óvodás gyermekek *digitális eszközhasználatát, online jelenlétét és az internetről alkotott nézeteiket* kívántam leíró-feltáró jellegű kutatásommal mélyebben megismerni. Az ehhez átgondolt módszereim segítségével az előzetesen megfogalmazott kutatási kérdéseimre megfelelő válaszokat is kaphattam. Ennek összegzése a következő módon történhet:

Összegezve, a mintában családokról általánosságban elmondható, hogy **legalább egy digitális eszközzel** rendelkeznek, amin van internet hozzáférés, így arra következtethetünk, hogy ezekben a családokban mindenképpen találkozunk a gyermek egy-egy digitális eszközzel felhasználóként vagy mások felhasználásának megfigyelőjeként. A szülők válaszai alapján 14 gyermek nem használ egyetlen digitális eszközt sem, ennek ellenére akarva-akaratlan is érik őket hatások. Majdnem mindegyiküknek konkrét elképzelése volt az internetről és az ikonok közül is többet felismertek. Ez fel-

vetheti a *passzív felhasználás* kérdéskörét az a tárgyalt korosztályon belül. Az óvodáskorú gyerekek kíváncsisága határtalan, mindent meg akarnak ismerni a környezetükből – beleértve a digitális technológiát is.

A szülők és a gyerekek elmondásai alapján is ennek a korosztálynak a **videó nézés és a játék** a fő online tevékenysége. A gyerekek bármikor szívesen használják az eszközt, amikor megengedik nekik: „Akkor tabletezem, amikor megengedik”(6;0,fiú); „Minden nap használom a tabletem. Csak akkor nem, ha anya nem engedi. Ez akkor van, amikor töltőn van a tablet.”(5;0,lány). A válaszok alapján egyedül vagy alig idősebb testvérükkel közösen használják, arra, amire akarják (olykor arra is, amit a szüleik nem engednek nekik): „Egyedül nem szabad tableteznünk, mert anyáék nem engedik”(5;5,lány); „Facebook - apa tabletjén van ilyen, de nem szabad rányomnom.”(6;0,fiú); „Ismerem ezt (YouTube), de anya nem engedi, hogy bekapcsoljam.”(5;2,fiú); „Én nem Facebookozhatok, mert még kicsi vagyok.” (5;5,fiú).

A *szülői kontroll* megjelenése nem volt jellemző, sőt alig tettek említést erről akár a szülők, akár gyermekeik. Amennyiben igen, az is annyiban merült ki, hogy ne kattintsanak rá egyik vagy másik ikonra az eszközön, ami egyébként a gyerekek válasza alapján kevésbé tűnt hatékony megoldásnak.

Két esetben volt érzékelhető kezdetleges függőség megjelenésének veszélye: „*Saját tabletje van, amin minden délután rendszeresen játszik és különböző meséket néz. Előfordult olyan is, hogy annyira belemerült a tabletezésbe, hogy bepisilt. Nehezen tudom megvonni tőle a tabletet, mert addig hisztizik, amíg meg nem kapja*” (6;1,fiú anyukája); „*Régen nekünk volt egy tabletünk, és nagyon hiányzik mostanában. Lehet, hogy eltört vagy valami baja lett. Rajta volt minden. A tablet az nagyon hiányzik, annyira szerettem rajta játszani. Mostanában nagyon hiányzik*” (5;0,lány)

Amikor tárgyalt korosztály (4–7 évesek) internethasználatára gondolunk, figyelembe kell vennünk az életkori sajátosságokat is. Az egyik ezek közül az utánzás vágya – főleg a körülöttük élő felnőttek vagy idősebb gyerekek tevékenységeire vonatkoztatva. Ez nagy felelősséget helyez a környezetükre – *mind*

szülőkre és az óvodapedagógusokra egyaránt. Ezt figyelembe véve láthatjuk, hogy ők azt akarják csinálni, amit mi csinálunk – megosztunk, like-olunk, emotikonokat küldünk, selfie-eket készítünk, feltöltünk – ők pontosan ezeket akarják csinálni maguk is. Információéhséggel bírnak, így mindent meg akarnak ismerni a környezetükből, ami a figyelmüket felkelti – ismételten kiemelve azon személyeket, akikkel sok időt töltenek és akikkel kötődnek. Ehhez kapcsolódóan az új információk könnyen beépülnek és felhasználásra kerülnek, akármilyen eszköz kerül a kezébe, használni tudja.

A 14. ábrával azt a különbözőséget szerettem volna szemléltetni, ami az online tevékenységek iránti érdeklődés körét mutatja az óvodások, valamint a szülők elmondásai alapján.

Ebből azt láthatjuk, hogy bár sok azonos-ságot mutatnak – például a videó nézés, mint legtöbbet említett online aktivitás –, mégis például jóval magasabb arányban jelent meg a gyerekek válaszaiban a közösségi tevékenység iránti vágy/igény/valós használat, mint azt szüleik feltételezték/említették válaszájuk során.



14. ábra: Gyerekek érdeklődése – szülők (balra) és a gyerekek válasza szerint (jobbra)

Éppen ez a szempont teheti indokoltá olyan kutatások elvégzését, amikben maguk a gyerekek is megszólalhatnak olyan kérdésekben, amiket ténylegesen tőlük szeretnénk megismerni.

Az óvodás korosztály kutatásának legfőbb alapvetései:

Minden kutatásban, ám a gyerekekkel folytatott vizsgálatokban tán még fokozottabban

igaz az az alapvetés, hogy mindig a kutatás lehetséges eredményei elé kell helyeznünk a résztvevő gyerek érdekeit (*gyermekközpontú szemlélet*)!

Emellett elengedhetetlen, hogy aktuális állapotukhoz, igényeikhez igazodjunk, vegyük észre, ha elfáradtak, nem tudnak tovább koncentrálni, hiszen ezáltal biztosan nem vezet sikerre a velük folytatott vizsgálatunk (*gyermekbarát kutatói attitűd*).



15. ábra: Mire figyelünk az óvodásokkal készült kutatásoknál?

Mindezekhez fontos hozzá tenni, hogy módszertanilag felkészültek legyünk, mind az életkori sajátosságok terén, mind pedig kutatásunk módszertanát illetően. A korosztályhoz nem adekvát kutatási módszerek megválasztása sikertelen kutatási folyamathoz vagy fals eredményekhez vezethetnek, amik nem teszik lehetővé a további – helyes – következtetések levonását.

Végezetül pedig az együttműködés fontosságát emelném ki, hiszen a szülő/gondviselő tájékoztatása, hozzájárulása nélkülözhetetlen az óvodás gyermekkel folytatott kutatáshoz, így erre feltétlenül gondolnunk kell még a tényleges vizsgálatok megkezdése előtt. Amennyiben intézményben történik a kutatás érdemi része, úgy a gyermek közvetlen környezetében lévő személyek – óvodapedagógusok, intézményvezető – tájékoztatásáról, hozzájárulásáról szintén gondoskodnunk kell.

Mindezekből látható, hogy nagy módszertani felkészültséget, szervezést, időt és türelmet igényel minden kutatás, amiben célcsoportként óvodások vesznek részt, ám talán bemutatott eredményeimből és vizsgálatomból az is látszik, hogy értékes kutatási anyagra tehetünk szert az általuk közvetlenül elmondottak megismerésével.

Felhasznált irodalom

- Antalóczy Tímea, Pörzsi Zsuzsanna és Vaskuti Gergely (2012): Óvodások távirányítóval Média- és filmfogyasztás a legifjabb nemzedékek körében
URL: http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2012/1/KEK%202012_1_13.pdf (2019.11.27.)
- Chaudron, S. (2015): Young Children (0-8) and Digital Technology. *A qualitative exploratory study across seven countries*.
URL: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239> (2018.06.25.)
- Golyán Szilvia (2013): *A kisgyermekkorú intézményváltás komplex elemzése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD értekezés. Budapest.
- Holloway, D., Green L. & Livingstone, S. (2013): *Zero to Eight – Young children and their internet use*
URL: http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (2018.03.25.)
- Nádas Mária (2004): A kikérdezés a pedagógiai kutatásban. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*.
URL: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_531_pedagogia/adatok.html (2019.11.27.)
- Edwards, S. Nolan, A., Henderson, M., Mantilla A., Plowman L. & Skouteris, H. (2018): *Young children's everyday concepts of the internet: A platform for cyber-safety education in the early years*.
URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.12529> (2018.07.10.)
- Edwards, S. (2017): *What to teach your preschooler about internet safety*
URL: <https://theconversation.com/what->

- to-teach-your-preschooler-about-internet-safety-87618 (2018.07.10.)
- Janek Noémi (2019): Érintéstől a kattintásig - online jelenlét és internethasználat óvodásokban. *Létiünk (Újvidék)*, **49**. 1. sz., 121–155.
- Suoninen A. (2013): *Children's Media Barometer 2013. Media Uses of 0–8 year-old Children and Changes in Media Uses Since 2010*.
URL: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/childrens_media_barometer_2013.pdf (2018.06.25.)
- Szokolszky Ágnes (2004): A kvalitatív stratégia. In: Szokolszky Ágnes *Kutatómunka a pszichológiában*.
URL: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_kutatomunka_a_pszichologiaban/ch02s05.html (2019.12.01.)

„Uncle Google knows everything” – results and experiences of a research made among preschool-aged children about digital device and internet usage

In this paper, I present a research what was made among preschool-aged children of their usage of digital devices and the internet. As a result of deeper understanding of the topic, it was specifically important to get information about children's experiences and possible influences not only from their parents but from children themselves, hence in my research I made an attempt to do so. In my study I briefly describe the relevance of the topic in consideration of the literature then I introduce the methods of my research with special attention to the age group specialities. In addition, I would like to present examples of special tasks of data collection and possibilities of analysing the obtained data.

Keywords: *early childhood, research methodology, Internet, research with preschool-aged children*

- Janek Noémi (2019): „Google-bácsi mindent tud” – eredmények és tapasztalatok az óvodások digitális eszköz- és internethasználatának vizsgálatáról. *Gyermeknevelés*, **7**. 2–3. sz., 95–110.

FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára

JÓZSA KRISZTIÁN – BARRETT C. KAREN – JÓZSA GABRIELLA – MORGAN A. GEORGE

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet és Kaposvári Egyetem Neveléstudományi Intézet – Colorado State University, Human Development and Family Studies – Debreceni Tudományegyetem, HTDI Neveléstudományi Doktori Program – Colorado State University, School of Education

A tanulmány a FOCUS (Finding Out Children's Unique Strengths) tesztet ismerteti. A számítógép-alapú új mérőeszköz 3–8 éves kor között vizsgálja az elsajátítási motivációt, a végrehajtó funkciót, valamint a betű- és számismeretet. Ezek fontos komponensei az alapvető tanulási lépcsőknek (ATL). E tényezőknek jelentős szerepe van az iskolai tanulás sikerességében. A tanulmány bemutatja a FOCUS teszt kidolgozásának az elméleti háttérét, a mérőeszköz felépítését, szubtesztjeit. Beszámol az első próbamérés tapasztalatairól. Ennek során 12 óvodás gyermek egyéni verbális vizsgálatával került sor a feladatok kipróbálására. A második próbamérésben már a számítógép-alapú változatot alkalmaztuk, a mintát 3–8 éves gyermekek alkották, összesen 247 fő. Az új mérőeszköz megfelelő reliabilitásának és validitásának bizonyult. Az online változatot követően elkészült az offline mobil applikáció is. A webalapú mérőeszköz és az applikáció angol és magyar nyelven érhető el. A tanulmány zárása röviden kitér a teszt további fejlesztésére, a tervezett kutatási felhasználásra.

Kulcsszavak: FOCUS, alapvető tanulási lépcsők, elsajátítási motiváció, végrehajtó funkció, számítógép-alapú értékelés

Bevezetés

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat foglalkozik az iskolai sikerességet befolyásoló tényezőkkel (például, *Burchinal, Magnuson, Powell & Hong, 2015; Józsa & Barrett, 2018; Snow, 2006*). Jól ismert, hogy az iskolai tanulás előfeltételét jelentő készségek – mint például a DIFER készségek (*Józsa, 2016; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004*) – meghatározóak a későbbi iskolai tanulás sikerességében. Az újabb kutatások arra is rávilágítanak, hogy a tanulás előfeltétel-készségei mellett az elsajátítási motivációnak és a végrehajtó funkciónak is fontos szerepe van az iskolai teljesítményben. E tényezők erősebb prediktív erővel bírnak az iskolai sikerességre, mint az intelligencia (*Józsa, 2007; Józsa & Barrett, 2018; Zelazo, Blair & Willoughby, 2016*). Az elsajátítási motiváció és a végrehajtó funkció az úgynevezett *alapvető tanulási lépcsők* (ATL) fő összetevői. E személyiségtényezők kiemelten fontosak a gyermeki fejlődésben, ennek ellenére nem is-

merünk a szakirodalomban olyan vizsgálati eszközt, amely alkalmas lenne számítógép-alapú mérésekre óvodás és kisiskolás korban. Ebből kiindulva egy új mérőeszköz kidolgozását kezdtük meg (*Barrett, Józsa & Morgan, 2017; Józsa, Barrett & Morgan, 2017*). Jelen tanulmányunkban ennek a mérőeszköznek az elméleti háttérét és főbb jellemzőit ismertetjük. A FOCUS (Finding Out Children's Unique Strengths) elnevezésű teszt játékos feladatokkal méri a gyermekek elsajátítási motivációját, végrehajtó funkcióját, valamint szám- és betűismeretét 3–8 éves kor között.

Alapvető tanulási lépcsők

Az *alapvető tanulási lépcsők* (ATL) kifejezést az *Approaches to Learning* (ATL) magyar fordításaként használjuk. Fordításunk szóhasználatát – a tartalom visszaadása mellett – az is befolyásolta, hogy a magyar mozaikszó így azonos az eredeti angollal. Az ATL egy átfogó fogalom, mely a tanulással kapcsolatos készsé-

geket, képességeket, valamint a tanulás iránti lelkesedést és elkötelezettséget foglalja magában (Hayson, 2008). Az ATL fontos összetevője a kitartás, az érdeklődés, a tervezés, a motiváció (Bustamante, White & Greenfield, 2017), a flexibilitás, figyelem, szervezés, szabálykövetés (Razza, Martin & Brooks-Gunn, 2015), az önszabályozás, felelősségvállalás, együttműködés (McClelland, Acock & Morrison, 2006).

Az egyes szerzők az ATL-nek különböző komponenseit emelik ki. Egyetértés van azonban közöttük abban, hogy a kognitív és az affektív összetevőket egyaránt hangsúlyosnak tekintik. Az ATL-lel azonos fogalmat takar a SAL (Student's Approaches to Learning) rövidítés is (Janero, Duarte, Araújo & Gomes, 2017).

Az ATL értelmezése egybeesik azzal a megközelítéssel, ahogyan a hazai szakirodalomban Nagy József (2000, 2010) a kompetencia fogalmát meghatározza. Nagy definíciójában a kompetencia fő összetevői a készségek és a motívumok. E szerint egy feladat sikeres végrehajtásához rendelkezni kell a szükséges készségekkel, emellett kellően motiválnak kell lenni. Ha bármelyik összetevő hiányzik, nem rendelkezik az egyén fejlett, hatékony kompetenciával az adott területen.

Az amerikai *National Education Goals Panel* (1997) szerint az ATL az iskolaérettség kulcsfontosságú dimenziója. Több kutatás bizonyította, hogy az ATL összetevői, azok fejlettségi szintjei jelentős szerepet játszanak a gyermekek iskolaérettségében, iskolai teljesítményében (Blair & Razza, 2007; McClelland et al., 2007; Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989; Zelazo, Blair & Willoughby, 2016). Az óvodáskori ATL előre jelzi az iskolai sikerességet az olvasás és matematika területén (McClelland, Acock & Morrison, 2006; Morgan, Farkas & Wu, 2011).

Tanulmányunkban az ATL-nek két alapvető komponensét emeljük ki: az elsajátítási motivációt és a végrehajtó funkciót, ezeket a következő két fejezetben mutatjuk be. Az elsajátítási motivációnak és a végrehajtó funkciónak is több olyan összetevője van, amit az ATL-lel foglalkozó szerzők – fontosságuk alapján – külön-külön is kiemelnek. A FOCUS tesztben erre a két ATL komponensre készítettünk feladatokat.

Elsajátítási motiváció

Az előző fejezetben az elsajátítási motivációt (mastery motivation) mint az ATL egyik kulcsfontosságú összetevőjét határoztuk meg. Morgan, Harmon és Maslin-Cole (1990) szerint az elsajátítási motiváció egy többdimenziós, intrinzik eredetű pszichológiai mozgató erő, amely arra sarkallja az egyént, hogy megpróbáljon elsajátítani egy olyan készséget, megoldani egy olyan feladatot, ami legalább mérsékelt kihívást jelent a számára. Az elsajátítási motiváció két fő összetevőből áll: az instrumentális komponensből, amely a kihívást jelentő feladatokban, helyzetekben mutatott kitartásban jelenik meg; valamint az expresszív komponensből, amely a kihívásra adott pozitív és negatív érzelmi reakciókban nyilvánul meg. Az elsajátítási motiváció különböző területeken nyilvánulhat meg, ennek megfelelően megkülönböztetünk kognitív (értelmi), szociális (társas) és motoros (mozgásos) elsajátítási motivációt (Barrett & Morgan, 2018; Morgan, Józsa & Liao, 2017).

Az elsajátítási motiváció jobb prediktív erővel bír a gyermekek kognitív képességének fejlődésében, mint az intelligencia, döntő szerepet játszik az iskolai teljesítményben (Gilmore, Cuskelly & Purdie, 2003, Józsa & Barrett, 2018; Mercader, Presentación, Siegenthaler, Moliner & Miranda, 2017).

Végrehajtó funkció

A végrehajtó funkció (executive function) ugyancsak fontos komponense az ATL-nek. A fogalom olyan komplex kognitív folyamatokra utal, amelyek részt vesznek a gondolatok, az érzelmek és a viselkedés tudatos irányításában, szabályozásában (Diamond, 2013; D. Molnár, 2017; Garon, 2016). Általános egyetértés mutatkozik abban, hogy a végrehajtó funkciónak három komponense van: a munkamemória, a gátlás és a kognitív flexibilitás (Blair & Diamond, 2008; Tsermentseli & Poland, 2016). A végrehajtó funkció fogalmát, legfontosabb vizsgálati eszközeit Józsa és Józsa (2018) tanulmánya mutatja be magyarul.

Több vizsgálat is igazolta, hogy a végrehajtó funkció összetevői központi szerepet játszanak az iskolaérettségben és az iskolai teljesítmény sikerességében (Blair, 2002; Normandean & Guay, 1998). A koragyermekkorban végzett végrehajtó funkció mérések azt mutatják, hogy a végrehajtó funkció komponenseknek jelentős előrejelző ereje van a sikeres óvoda-iskola átmenetben (Blair & Razza, 2007), az iskolai teljesítményben és a szociális kompetencia fejlettségében (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989). A végrehajtó funkció ezekben a vizsgált változóban nagyobb prediktív erővel bír, mint az IQ (Zelazo, Blair & Willoughby, 2016).

Az ezredfordulóg a végrehajtó funkciót tisztán kognitív megközelítésben vizsgálták, figyelmen kívül hagyták az érzelmek és a motiváció szerepét (Peterson & Welsh, 2014). Az elmúlt évtized során azonban egyre inkább megnőtt az érdeklődés az affektív tényezők szerepe iránt a végrehajtó funkció működésében (Józsa és Józsa, 2017). A tisztán kognitív nézőponttól való elmozdulásban jelentős szerepe volt Zelazo és Müller (2002) munkájának, akik rámutattak a hideg és meleg végrehajtó funkció közötti különbségekre. A hideg és a meleg végrehajtó funkciót az különbözteti meg, hogy milyen mértékű érzelmi telítettség, motiváltság kapcsolódik az egyén számára az adott feladathoz.

Egyéni verbális vizsgálat

Az ATL fent említett összetevőinek a mérésére egy számítógépes vizsgálati eljárást terveztünk. A számítógépes program fejlesztése előtt egyéni verbális vizsgálat formájában próbáltuk ki a feladatokat (Józsa, Barrett, Józsa, Kis & Morgan, 2017). Egyéni verbális vizsgálatnak nevezzük azt az adatgyűjtési módot, amikor a vizsgálatban egyetlen gyermek vesz részt, a kérdező egyéni feladathelyzetben, előre megadott mérési protokoll szerint jár el. Ezt a pedagógiai laboratóriumi módszerek közé tartozó eljárást szemtől-szembe (face-to-face) adatgyűjtésnek is nevezik (Gliner, Morgan & Leech, 2017). Ilyen vizsgálati eszköz például a fentebb már hivatkozott DIFER is.

A vizsgálatnál az volt a célunk, hogy lássuk, értik-e a gyermekek a feladatokat, tetszik-e nekik, megfelelően definiáltuk-e a nehézségi szinteket. Az adatfelvételre egy kecskeméti óvoda erre alkalmas szobájában került sor. A mérés során a gyermekek komfortérzetét a jelen lévő óvónő biztosította. A próbamérésben 12 fő 4–7 éves óvodás vett részt.

A próbamérés mérőeszköze

A FOCUS-ban szereplő elsajátítási motivációt mérő két szubtesztet Morgan, Busch-Rossnagel, Maslin-Cole és Harmon (1992) által kidolgozott modell alapján hoztuk létre. Ennek a mérési modellnek az a lényege, hogy egy feladattípusnak fokozatosan nehezedő variánsai vannak. Ezek közül adaptív módon azt a nehézségi szintet választjuk ki a gyermeknek, ami optimális mértékű kihívást jelen számára.

A betű- és számfelismerő feladatok mindegyike nyolc nehézségi szintet tartalmazott. A különböző nehézségi szintekhez tartozó feladatokat külön-külön színes A/4-es lapra nyomtattuk ki. A papíron a feladatok elhelyezkedése és a nehézségi szintek elrendezése megegyezett a számítógépre tervezett feladatokéval, tehát a gyermekek egy-egy monitorkép jellegű elrendezést láttak maguk előtt az asztalon. A feladatvégzéshez korongokat kaptak, ezeket kellett rátenniük a megtalált betűkre, számokra. Az óvodásoknak az eléjük tett papírról azt a betűt vagy számot kellett kiválasztani, amit a célkártya mutatott.

A végrehajtó funkció mérésére a Milner-féle (1963) Wisconsin Kártyaszortírozó Teszt Zelazo, Müller, Frye és Marcovitch (2003) által kidolgozott változatát adaptáltuk. A szortírozáshoz piros, zöld, sárga és kék színű kicsi és nagyméretű virágot, nyuszt, hajót és repülőlt ábrázoló nyomtatott képeket használtunk. A papíralapú mérés hat nehézségi szintet tartalmazott, például: szortírozás méret, alak és szín szerint, illetve szortírozás fordított szín, fordított alak és fordított méret szerint. A feladatok megoldása során fontos szerepe volt a váltásnak az egyik feladattípusról (utasításról) a másikra. A feladathoz A/4-es lapra nyomtattuk ki a megfelelő formával ellátott kosa-

rakat, amelyekre az előre legyártott, laminált képeket kellett a gyermekeknek az utasításnak megfelelően rárakni.

Az egyéni verbális vizsgálat lebonyolítása

A mérést két adatfelvevő végezte együtt, amíg az egyik a gyermekkel foglalkozott, adta neki az instrukciókat, addig a másik mérte az időt és vezette a méréshez kidolgozott adatrögzítő lapot. Rögzítésre került a feladatmegoldáshoz szükséges idő, a hibás és a hiányzó képek száma. A betű- és számkereső feladatban hibásnak tekintettük a választ, ha a gyermek olyan képre tette a korongot, ami nem egyezett a célképen szereplővel. Hiányzónak tekintettük a választ, ha a gyermek nem tett korongot olyan képre, ami megegyezett a célképen szereplővel, azaz amire kellett volna. Emellett szövegesen feljegyeztük az érzelmi reakciókat, a feladat feladására irányuló jeleket, a nem feladatorientált tevékenységet. Az adatfelvételt a gyermekek felénél a betűkereső játékkal kezdtünk, a másik felénél a számkereső játékot vettük előre, majd utána következett a kártyaszortírozó és memóriajáték. A betű- és a számkereső, illetve a kártyaszortírozó és memóriajáték mérésére két külön napon került sor. Minden gyermek megoldotta mind a nyolc számkereső, és mind a nyolc betűkereső szintet, valamint mindegyik végrehajtó funkció és memóriajáték feladatot is. Ezzel ellenőriztük empirikusan a feladatok elméletileg feltételezett nehézségi sorrendjét.

A vizsgálat megkezdésekor próbafeladatot adtunk a gyermekeknek. A próbafeladat célja az volt, hogy ellenőrizzük, hogy a gyermekek értik-e az utasításokat. A próbafeladatnál szükség esetén az instrukció elmagyarázásával segítettük a feladat megértését. Részletesebb segítségre egy gyermek esetében volt szükség. A próbafeladat megoldása után minden gyermek értette az utasítást.

Fentebb említettük, hogy egy óvodás nem tudott hozzákezdeni a feladathoz, mert nem értette az utasítást. Másodszori magyarázat után azonban neki sem okozott gondot a feladatok megoldása. E tapasztalat alapján a próbafeladatban lecseréltük a betűket és a

számokat figurákra (házikó, hajó, banán), hogy a gyermekek számára ismertebb rajzokon történjen a begyakorlás, az utasítás megértése. A számítógépes változatba beépítettük azt a funkciót, hogy a program addig nem engedi tovább a gyermeket a gyakorló szintről, amíg nem érti az utasítást. Ebből a célból, ha szükséges, több próbafeladatot is kap a gyermek az instrukció megértése céljából. Ha többszöri nekifutásra sem megy a gyermeknek a próbafeladat megoldása, akkor nem indul el a számítógépes mérés.

A betű- és számkereső feladatok első két szintje minden gyermek számára könnyűnek bizonyult, megtaláltak minden betűt, számot ezeken a szinteken. A szintek nehezedésével nőtt a gyermekek feladatmegoldáshoz szükséges ideje. A magasabb szinteken többen hibáztak, emellett több volt a hiányzó (nem megtalált) kép is. Néhány gyermek esetében a magasabb szinteknél láthatóan kisebb volt a kitartás, megfigyelhető volt a nem feladatorientált viselkedés. Két gyermek a betűkereső utolsó két szintjéhez hozzá sem kezdett.

A próbamérés után néhol változtattunk a betűk és számok összetételén. Ezt azért láttuk szükségesnek, hogy a nagyobb gyermekek között a nehezebb feladatok jobban differenciáljanak. Pl. az YZ betűkombinációt VW-re változtattuk, és olyan betűkombinációk közé tettük, amik vizuálisan is hasonlóak hozzá (pl. MW).

A kártyaszortírozó játéknál a gyermekeknek aszerint kellett a korsarakra tenni a képeket, amilyen utasítást adott neki a mérésvezető. A játékot ebben az esetben is egy próbafeladattal kezdtük. Itt segítséget, visszajelzést kapott a gyermek, magyarázattal javítottuk a rossz válaszát. Ennél a feladatnál az számított hibának, ha a gyermek nem a megfelelő kosárba tette a képet. Az éles feladatok esetében azonban sem a betű- és számkeresőnél, sem a kártyaszortírozónál nem adtunk visszajelzést a gyermekeknek sem a jó, sem a rossz válaszok esetében.

Az egyéni verbális vizsgálat tapasztalatai alapján a szám- és betűkereső játék nyolc nehézségi szintjéből minden gyermek négyet-nyéget kap a számítógépes mérés során. Egy

olyat, amit az életkora alapján könnyűnek vélünk, két közepes nehézségűt és egy nehezet. Így a számítógépes változatba a 2x8 szint helyett 2x4 életkor szerinti nehézségi szint kap helyet. A végrehajtó funkció és a memóriajáték esetében pedig a 2x8 szintből három-három feladat: egy feltételezetten könnyű, egy közepesen nehéz és egy nehéz.

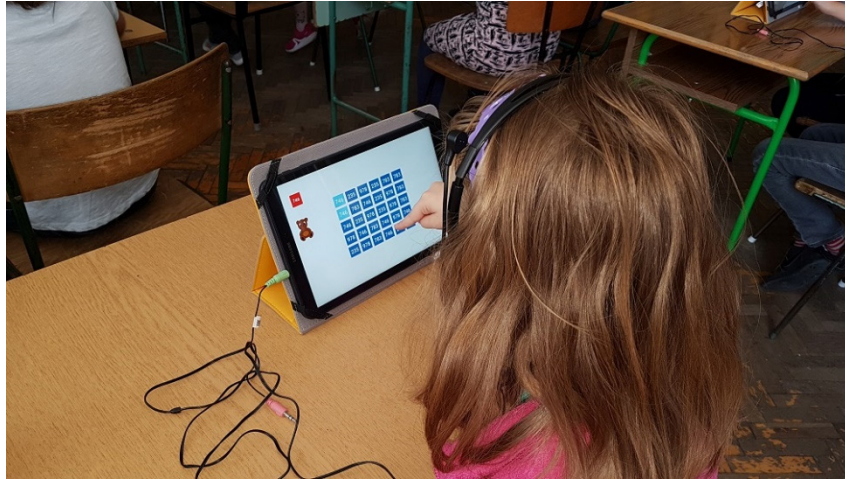
Az egyéni verbális vizsgálattal szerettük volna felmérni a feladat előtti, közbeni és utáni érzelmi reakciókat is. Ehhez a gyermek önértékelését használtuk. Négy érzelmet (boldog, közömbös, szomorú, mérges) ábrázoló smiley képeket tettünk minden gyermek elé, és azt kértük, hogy mutassanak rá arra a képre, ahogyan éppen érzik magukat. A válaszok azonban nem tükrözték megbízhatóan a gyermekek viselkedésében megnyilvánuló érzelmi reakciókat. Leginkább a boldog arcot választották, mert az tetszett nekik. Egy-két gyermek nem a feladathoz kapcsolódó érzelmi állapotról beszélt, hanem például arról, ami éppen az óvodában történt vele aznap reggel. A mérés tapasztalatai alapján arra következtettünk, hogy ebben az életkorban még nem tudnak a gyermekek ilyen önértékelést adni, ezért a számítógépes mérésből ezt a részt kihagytuk.

Azt tapasztaltuk, hogy minden óvodás örömmel vett részt a próbamérésben. Játéknak tekintették, tetszett nekik a betűkkel, számokkal, figurákkal való foglalkozás. A próbamérés során szerzett tapasztalatok és apróbb módosítások után alkalmasnak tartottuk a feladatokat arra, hogy megkezdjük a számítógépes szoftver kidolgozását (Józsa, Barrett, Józsa, Kis & Morgan, 2017).

A FOCUS teszt felépítése

Az egyéni verbális vizsgálat során szerzett tapasztalataink felhasználásával kezdtük meg a mérési modellünk számítógépes adaptációját. A számítógép-alapú mérőeszközt 3–8 éves gyermekek számára készítettük online, webalapú változatban. A tesztet érintőképernyős tableten, valamint asztali számítógépen egér segítségével is meg lehet oldani. Óvodás

gyermekek esetében egyéni vizsgálattal, iskolás korban pedig már csoportosan, fülhallgató használatával is megvalósítható az adatfelvétel (lásd 1. ábra). A program összesen hat játékot tartalmaz: a 1) betűfelismerés, és a 2) számfelismerés feladatok az iskolai tanulás előfeltétel-készségeit mérik. A 3) betűkeresés és a 4) számkeresés az elsajátítási motiváció egyik fontos aspektusát, a feladatorientált kitartást vizsgálja, vagyis azt, hogy egy kihívást jelentő feladat megoldásában mennyire kitartó a gyermek. A 5) memóriajáték a munkamemóriát méri azzal, hogy a gyermeknek meg kell jegyeznie a kártyák elhelyezkedését ahhoz, hogy megtalálja a párokat; a gátlás mérésére a következő szinten az előző játékban elhelyezkedő kártyák elnyomása szolgál. A 6) kártyaszortírozó feladat a munkamemóriát a szortírozás szabályának fejben tartásával; a gátlást az új szabály megjelenésekor az előző szabály elnyomásával; és a kognitív flexibilitást a szabályok közötti váltással vizsgálja. A kártyaszortírozó feladat tehát a végrehajtó funkció mindhárom komponensét egyidejűleg, komplex módon vizsgálja. A program öt korcsoportot különböztet meg: 1) 4 év alattiak, 2) 4–5 évesek, 3) 5–6 évesek, 4) 6–7 évesek és 5) 7 év fölöttiek. Az öt korcsoport eltérő nehézségű feladatokat kap. A narrátor Kismackó, aki ismerteti a feladatokat, szükség esetén többször elmondja az utasítást, adott esetben javasolja, hogy a gyermek kérjen segítséget a jelen lévő mérőbiztostól (pedagógustól), ha nem értette meg a feladatot.



1. ábra: A FOCUS teszt csoportos adatfelvétele során készült osztálytermi fénykép

Az adatfelvétel két külön mérési alkalommal történik. Az első időpontban a betű- és számismerethez, valamint az elsajátítási motivációhoz kapcsolódó feladatok (1–4. feladat), a másik időpontban a végrehajtó funkcióhoz kapcsolódó feladatok (5–6. feladat) kerülnek sorra. Mindkét mérési alkalom hozzávetőlegesen 15–20 percet vesz igénybe.

A program részei

A teszt egy képfelismerő játékkal indul, ahol a gyermeknek különböző figurákból (hal, madár, nyuszi, cica, egér) kell kiválasztania a Kis-

mackó által megnevezett állat képét (2. ábra). A játékot a program szükség esetén többször is megismétli, mindaddig, amíg a gyermek biztonsággal érti az utasítást, s a megfelelő figura kiválasztásával válaszolni tud. Ha a gyermek többszöri próbálkozás után is sikertelen ebben a próbafeladatban, akkor nem kap további feladatokat és kedvesen elköszön tőle Kismackó. A próbamérések tapasztalatai alapján 1% alatti azon óvodás gyermekek száma, akik nem értették meg a próbafeladatot, ezáltal nem vettek részt a további adatfelvételben.



2. ábra: A képfelismerő játék képernyőképe

Szám- és betűfelismerés feladat

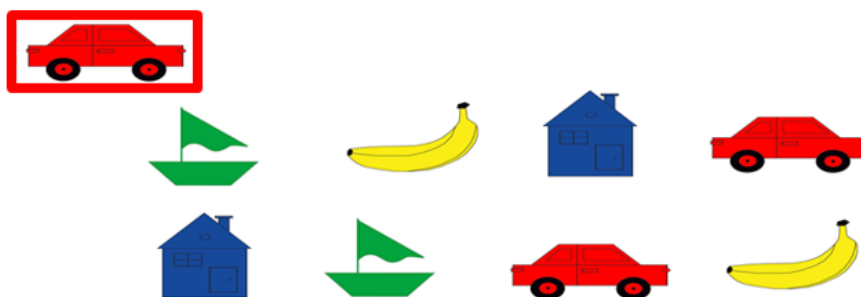
Az első mérési alkalmat a szám- és betűfelismerés, valamint a betű- és számkereső játék alkotja. A szám- és betűfelismerés feladatban a gyermeknek a megjelenő számok, betűk közül arra kell kattintania, amit a Kismackó mond. A két feladat minden korcsoportban azonos: 15 feladatelemből (item) áll, melyek fokozatosan nehezednek. Az első öt számfeladatnál 5-5 kártya közül kell kiválasztani az elhangzott számot, a következő tíz feladatnál pedig 7-7 kártyát lát egyszerre a gyermek. A számfelismerés feladatelemek nehezedése során a

számjegyek is bővülnek az egy számjegytől a négy számjegyűig. A betűfelismerés kártyákon az első feladatoknál nyomtatott nagybetűk, majd később kisbetűk, végül vegyesen nagy és kisbetűk is szerepelnek. Az első 11 feladatnál öt betűkártya látható egyszerre, majd hét. A feladatelemek fokozatos nehezedésének további jellemzője, hogy a kezdeti feladatelemeknél gyakoribb, ismertebb betűk szerepelnek, a későbbi kártyákon pedig megjelennek a kevésbé gyakori betűk is. A feladatok adaptivitását az biztosítja, hogy mind a szám-, mind a betűismeret esetében a gyermek egymást követő

két tévesztése után a teszt nem ad további feladatelemeket. Azaz, a számokat, betűket még kevésbé ismerő gyermek esetében rövidebb a teszt, ők csak a könnyebb feladatelemekkel találkoznak. Ennek köszönhetően csökken a méréséhez szükséges idő, valamint sokkal kisebb mértékű az esetleges sikertelen válaszból adódó frusztráció is. A próbamérések tapasztalatai szerint a 3–8 éveseknek mind a szám-, mind a betűfelismerés esetében a sikeres feladatmegoldáshoz 90 másodperc elegendő.

Elsajátítási motiváció

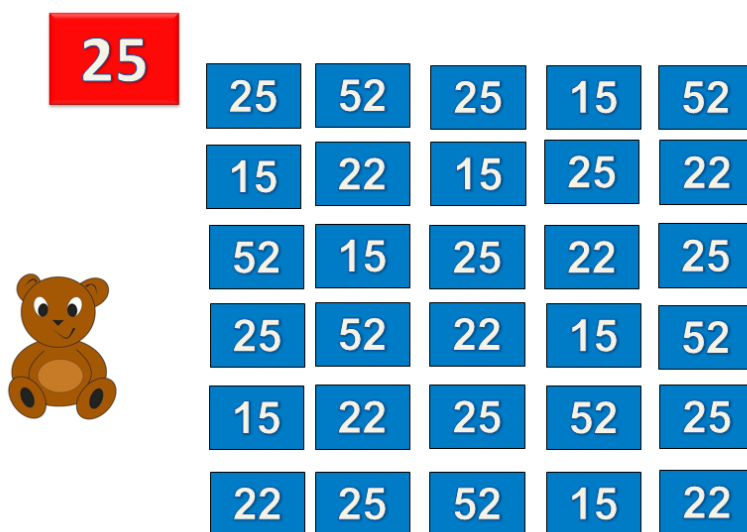
Az elsajátítási motivációt a szám- és betűkereső játékok vizsgálják. Ezek a feladatok egyrészt a közepes kihívást jelentő feladatokon való kitartást, másrészt a feladatmegoldás pontosságát mérik. A feladat egy próbajátékkal indul, ahol a bal felső sarokban lévő ún. célkártyával azonos kártyákat kell megkeresni a kijelzőn látható nyolc kártya közül (3. ábra).



3. ábra: A szám- és betűkereső játékok próbafeladata

A próbafeladatot követően a játékban a gyermeknek meg kell keresnie az összes olyan számot/betűt, amit a célkártya mutat. Mind a szám-, mind a betűkereső játéknak nyolc, fokozatosan nehezedő szintje van, ezek közül a gyermek az életkora alapján 4-4 keresési feladatot old meg. A 4. ábra egy képernyőképet mutat, ami a számkereső játék negyedik ne-

hezségi szintje a nyolc egyre nehezedő szintből. Ezt a kereső feladatot a 4–5 éveseknek közepesen nehéznek, a 7 év felettiak esetében pedig könnyűnek tekintettük. A szám- és betűkereső feladatot – a sorrendi hatás kiküszöbölése érdekében – a program felváltva adja a gyermekeknek.



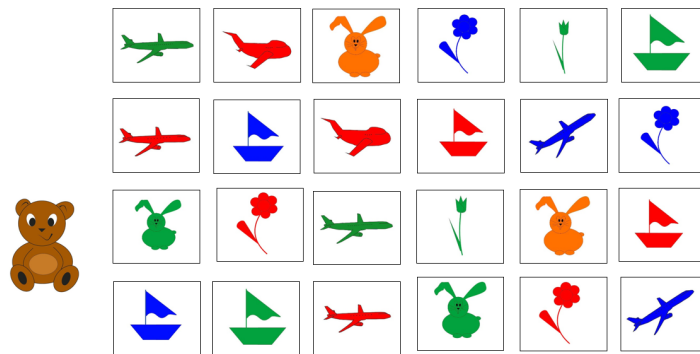
4. ábra: A számkereső játék mintafeladatának képernyőképe

Végrehajtó funkció

A program második mérési alkalma a végrehajtó funkció feladatait tartalmazza. A vizsgálatot két feladattal végezzük, egy memóriajátékkal és a Zelazo (2006) által részletesen ismertetett *Dimenzióváltó kártyaszortírozó teszt* (Dimensional Change Card Sort Test; DCCS) alapján készített feladattal. A kétféle feladatot – a sorrendi hatás kiküszöbölése érdekében – a program felváltva adja a gyermekeknek. Azaz, véletlenszerű elrendezésben a gyermekek fele a memóriajátékot, másik fele pedig a kártyaszortírozó játékot kapja először. Mindkét feladattípusnak nyolc nehézségi szintjét dolgoztuk ki – ezzel fedjük le a 3–8 éves életkori tartományt –, ebből 3-3 játékot kap minden gyermek életkora alapján, mely könnyű, közepesen nehéz és nehéz sorrendben követik egymást.

A memóriajátékban a hagyományos memóriajátéknak megfelelően téglalap alakú

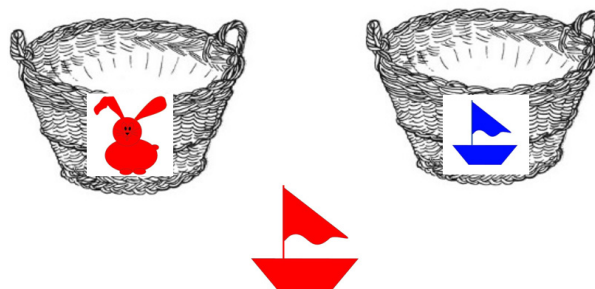
kártyákon különböző figurapárok vannak lefordítva elhelyezve a képernyőn. Amint a gyermek rákattint egy kártyára (vagy az érintőképernyőn megérinti), az megfordul, majd 2 másodperc múlva visszafordul. A játék 1–5. szintjén, amikor a gyermek megtalál egy párt, akkor az eltűnik, ahogyan azt legtöbb esetben játszani szokták. A 6–8. szinten a megtalált párok nem tűnnek el, csak visszafordulnak. Ez így nehezebb játék a hagyományos memóriajátékhoz képest. Ezen a szinten valószínűleg addig próbálkozik a gyermek a párok keresésével, amíg a saját belátása szerint megtalálta az összes párt. Ha az összes párt megtalálta, akkor tűnnek csak el a kártyák a képernyőről. Az 5. ábra egy képernyőképet mutat a memóriajátékból, ami az ötödik nehézségi szint. Ezt a szintet nehéz feladatként kapják a 4–5 évesek, de közepesen nehézként a 6–7 évesek.



5. ábra: A memóriajáték mintafeladatának képernyőképe

A kártyaszortírozó feladatban a képernyőn megjelenő rajzokat szín vagy méret vagy alak szerint kell a megfelelő kosárba húzni. A 6. ábra a képernyő általános elrendezését mutatja. A kosarakra helyezett képekhez viszonyítva történik a közepén lent megjelenő rajzok szortírozása valamelyik kosárba. A játék

elején egy gyakorlófeladat segíti a gyermeket a feladat jobb megértésében, ahol folyamatos visszajelzést kap arról, hogy jól vagy helytelenül válogatta-e szét a figurákat. A próbafeladat után már nem kap visszajelzést a gyermek, hogy jól vagy rosszul oldotta-e meg a feladatot.



6. ábra: A kártyaszortírozó feladat képernyőképe

Lássunk egy példát, a formajátékot. Amikor a gyermek formajátékot játszik, akkor a nyulat a nyúllal jelölt kosárba kell húznia, a hajót pedig a hajóval jelölt kosárba. A nehézséget a gyermek számára az jelenti, hogy figyelmen kívül kell hagynia a rajzok színét és méretét. Színjátéknál a piros nyúllal jelölt kosárba kell húzni minden olyan rajzot, ami piros, míg a kék színű rajzokat a kék hajóval jelzett kosárba kell tenni. Ebben a játékban figyelmen kívül kell hagyni a gyermeknek a rajz alakját és méretét. A kártyaszortírozó feladat 7–8. szintjén már négy kosár jelenik meg a képernyőn. Az utasítás ekkor nem mondja el a szétválogatás szabályát, hanem példát mutat, és ez alapján a gyermeknek kell kitalálnia a szabályt és aszerint rendezni a megjelenő figurákat.

A FOCUS mérésből képzett pontszámok

Ebben a részben azzal foglalkozunk, hogy miként lehet számszerűsített, ezáltal elemezhető adatokat képezni a FOCUS teszttel végzett mérésekből. A szoftver egy adatbázisba menti a gyermek összes válaszreakcióját és az egyes válaszok (kattintások/képernyőérintések) között eltelt időt. Ebből az adatbázisból minden gyermek esetében többféle pontszámot származtattunk. Az alábbiakban ezeknek a képzett változóknak a létrehozását mutatjuk be röviden.

A szám- és betűismeret feladat esetében egy-egy indexet képez a szoftver arra, hogy a 15 feladatelemnek hány %-át válaszolta meg helyesen a gyermek. Emellett az itemek ennél a két szubtesztnél egyesével is elemezhetőek.

Emlékezzünk rá, hogy a szám- és betűkereső feladatoknak egy könnyű, két közepesen nehéz és egy nehéz szintje van a gyermek életkora alapján, ehhez kapcsolódóan a következő pontokat számoljuk:

1. A szoftver rögzíti a célkártya megtalálásával eltöltött időt. Ez minden gyermeknél a két feladat esetében 2x4 másodpercben kifejezett idő. A feladattal eltöltött idő egy közelítő becslése a gyermek feladatokkal szembeni kitartásának, magába foglalja mind a helyes válaszokat, mind a hibákat, mint pl. a nem megfelelő kártyák érintését. Ez az idő azonban magába foglalja azt

is, amikor a gyermek nem a feladattal foglalkozott, pl. nézelődött a teremben, ugyanis a számítógépes program nem képes észlelni az ilyenfajta viselkedést. A *Megfigyelő értékelése* cím alatt ehhez a kérdéshez még visszatérünk.

2. A megtalált kártyák százalékos aránya. A számítógép minden gyermeknek minden feladatban számol egy százalékos pontszámot a lehetséges jó kártyákból, amikhez hozzáért. A helyesen kiválasztott kártyák százalékos arányát a négy közepes kihívást jelentő feladattól összesítjük (két-két közepesen nehéz szám- és betűkereső).
3. Hibásan megérintett kártyák százalékos aránya. A számítógép itt is számol egy százalékos arányt minden gyermek minden feladatánál a rossz vagy a célkártyával nem megegyező megérintett kártyákból. A megérintett hibás kártyák százalékos arányát a négy közepes kihívást jelentő feladattól összesítjük.
4. Hibátlanság. A gyermekek teljesítményét akkor tekintjük hibátlannak egy adott szinten, ha az összes célkártyát megtalálta és nem ért hozzá egyetlen más, nem megfelelő kártyához sem. Ez tehát egy 0 vagy 1 értékű változó.
5. Keresési sikeresség. Mindkét keresőfeladat mind a négy nehézségi szintjéhez számolunk egy összesített változót: a megtalált kártyák százalékos arányához hozzáadunk százat és kivonjuk a hibásan érintett kártyák százalékos arányát, ezt az értéket elosztjuk kettővel.

A végrehajtó funkció feladatai esetében a memóriajátékokból és a kártyaszortírozó feladatokból számítunk összpontszámot. A kártyaszortírozó feladatok esetében a könnyű, a közepesen nehéz és a nehéz szint esetében is meghatározzuk a helyesen szortírozott kártyák %-os arányát. A három nehézségi szint összevont átlaga a végrehajtó funkció indexe %pontban kifejezve (Barrett, Józsa, Morgan & Gibbons, 2019; Józsa, Barrett & Morgan, 2018).

A megfigyelő értékelése

A számítógépes adatok és pontszámok mellett a vizsgálatot végző személy is értékelte a gyermekek kitartását és érzelmeit a feladatvégzés

közben. Ehhez egy táblázat formátumú értékelő lapot készítettünk (Józsa, Barrett, Józsa, Kis & Morgan, 2017). A következő szempontok mentén értékelték a gyermekeket.

1. Az adott feladat esetében melyik volt a legintenzívebb érzelem? pozitív, semleges, negatív
2. Az érzelem erőssége milyen volt a feladatvégzés közben?
 - ha az érzelem közömbös volt, akkor az érzelmi intenzitás 0
 - pozitív érzelem: 1 – enyhén pozitív (pl. zárt szájjal mosolyog); 2 – közepesen pozitív (pl. nyitott szájjal mosolyog); 3 – erősen pozitív (pl. örömeinek hangot is ad a mosoly/nevetés mellett, pl. tapsol).
 - negatív érzelem: 1 – enyhén negatív (pl. kicsit ráncolja a szemöldökét); 2 – közepesen negatív (pl. mérges vagy szomorú az arca); 3 – nagyon negatív (pl. a mérges és szomorú arc mellett hangot is ad hozzá vagy sír).
3. A kitartást úgy értékelték, hogy az idő hány százalékában összpontosított a gyermek a feladat megoldására: 1 = 0–19%, 2 = 20–39%, 3 = 40–59%, 4 = 60–79%, 5 = 80–100%.

A FOCUS teszt próbamérése

A számítógép-alapú teszt első próbamérésében 274 fő 3–7 év közötti óvodás és általános iskolás vett részt. Az adatfelvételt egyetemi hallgatók végezték. A mérések egyénileg egy erre alkalmas külön szobában történtek az óvodákban és az iskolákban. Az adatfelvétel első és második mérési alkalma is nagyjából 10–20 percet vett igénybe két külön napon. A mérésvezető a gyermek feladatmegoldása közben megfigyelte és az értékelő lapon rögzítette a gyermek kitartását és érzelmi állapotát, míg a pedagógus kitöltötte az Elsajátítási motiváció (DMQ) kérdőívet (Morgan et al., 2019) a mérésben résztvevő gyermekekről.

A FOCUS teszt feladatai, szubtesztjei megfelelő differenciáló erővel bírnak, pszichometriai mutatói jók. Az itemek belső konzisztenciáját mutató reliabilitások megfelelőek. A validitást a kérdőívbeli nyert ada-

tokkal, valamint a megfigyelők értékeléseivel mutatott korrelációk támasztják alá, ezeket az adatokat Józsa, Barrett, Józsa, Kis és Morgan (2017), Józsa, Barrett és Morgan (2018), Barrett, Józsa, Morgan és Gibbons (2019) elemzései közlik.

Ahogy korábban már írtuk, a gyermek életkora alapján a program tartalmaz könnyű, közepesen nehéz és nehéz feladatokat. Azonban a leíró statisztikák adatai azt mutatták, hogy az életkor alapján közepes kihívást jelentő feladatok a gyermekek egy része számára könnyűnek bizonyult. Az életkor alapján közepes kihívásúnak vélt feladatok pedig a gyermekek egy része számára nehéz volt. A könnyűnek tételezett feladatok között is volt olyan, ami néhány gyermek számára nehéz volt. Az azonos életkorú gyermekek között is jelentősek az egyéni különbségek a teszt-feladatok megoldásának a sikerességében. Ezért – hasonlóan Morgan, Busch-Rossnagel, Maslin-Cole és Harmon (1992), valamint Wang, Liao és Morgan (2017) munkájához – empirikusan határoztuk meg az egyes gyermekekre vonatkozó nehézségi szinteket, amelyeket ténylegesen könnyűnek, közepesen nehéznek és ténylegesen nehéznek bizonyultak. Az egyes gyermek számára a próbamérés alapján a következő empirikus nehézségi kritériumokat állítottuk fel:

- a) Közepesen nehéz feladatok: a gyermek keresési sikeresség pontszáma (a) 50%–90% között van, vagy (b) meghaladta a 90%-ot, és a feladatra fordított idő hosszabb volt, mint az átlagidő plusz az idő szórása.
- b) Nehéz feladatok: ha a gyermek keresési sikeresség pontszáma 50-nél kevesebb.
- c) Könnyű feladat: ha a gyermek keresési sikeresség pontszáma 90-nél több és a megoldáshoz kevesebb időt vett igénybe, mint a közepesen nehéz feladatnál megadott idő.

Az empirikusan definiált nehézségi szintek felhasználásával lehetséges meghatározni, hogy a gyermek fejlettségi szintjéhez viszonyítva melyik feladat, játék tekinthető közepesen nehéznek, optimális kihívó erővel bírónak. Az ezeken a feladatokon mutatott kitartás a jelzője az elsajátítási motivációnak.

Összegzés

Az okostelefonok, tabletek, számítógépek ma már az óvodás gyermekek mindennapjaihoz is hozzátartoznak. *Hódi, Tóth, B. Németh és Fáyné* (2019) vizsgálata szerint a magyar óvodások több mint 80%-a használ rendszeresen valamilyen informatikai eszközt. Ez az arány a fejlettebb országokban még magasabb. Az érintőképernyős és a nem érintőképernyős eszközöket is használják az óvodások, de az előbbit több gyermek. A digitális eszközök az óvodai képességfejlesztésben is megjelentek. Számos mobil applikáció érhető ma már el az óvodások játékos készségfejlesztésére. Például, *Farkas és Berecz* (2019) tanulmánya áttekintést ad az óvodai matematikai készségek fejlesztéséhez kapcsolódó applikációkról. *Szabó* (2018a, 2018b) a zenei készségek fejlesztéséhez kapcsolódó alkalmazásokat mutat be.

A digitális fejlődés a pedagógiai diagnosztika eszközeit is megújította (lásd például *Molnár és Csapó*, 2019). A kognitív és az affektív szféra területén egyaránt új vizsgálati módszerek jelennek meg (*Csapó és Zsolnai*, 2015). A hagyományos tesztelés mellett fokozatosan megjelennek azok a technikák, melyek kisebb-nagyobb mértékben a számítógépes alkalmazásokra építenek. Ezek egy része a hagyományos vizsgálati eljárásokat ülteti át számítógépes környezetbe. Emellett fokozatosan egyre nagyobb teret kapnak azok a vizsgálati módszerek is, melyeknek nincs korábbi megfelelője, melyek informatikai háttér nélkül nem valósulhatnak meg (*Józsa, Szenczi & Hricsovinyi*, 2011).

Tanulmányunkban egy új, számítógép-alapú mérőeszközt mutattunk be. A FOCUS nevű teszt 3–8 éves életkorban teszi lehetővé az ATL bizonyos komponenseinek a mérését: betű- és számismeret, elsajátítási motiváció, és végrehajtó funkció. A mérőeszköz magyar-amerikai együttműködésben jött létre. A feladatokat úgy fejlesztettük ki, hogy azok mindkét kultúrához jól illeszkedjenek. Az előzetes eredmények arra utalnak, hogy a kifejlesztett mérőeszköz feladatai jó reliabilitással és validitással bírnak.

A szoftver első verzióját webalapú változatban készítettük el. A próbamérések során

több alkalommal nehézségekben ütköztünk az online használat során. Az óvodák, iskolák wifi lefedettsége nem biztosította minden esetben a stabil internethasználatot. Ezért elkészítettük a programot mobilapplikáció formájában. A jelenleg elérhető magyar és angol nyelvű változat mellett elkészült a héber adaptáció. Folyamatban van a spanyol és szuahéli változat elkészítése (*Amukune, Szabó & Józsa*, 2019), a közeljövőben tervezzük a kínai változat elkészítését.

A FOCUS tesztel széleskörű adatfelvételt kezdtünk meg a *Kaposvár Vizsgálat* keretében. Az óvodából az iskolába átívelő kutatásban több mint 600 gyermek vesz részt. A mintát az egyidejűleg iskolába lépő összes gyermek alkotja, azaz teljes városi lefedés valósul meg. E longitudinális kutatásban többek között azt vizsgáljuk, hogy a hazai társadalmi és oktatási környezetben milyen előrejelző ereje van az ATL összetevőinek (*Józsa, Csima, Nyitrai és Podráczky*, 2019).

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az NKFI K124839 pályázat támogatja. A tanulmány elkészítése során Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Felhasznált irodalom

- Amukune, S., Szabó, N. & Józsa, K. (2019): *The Adaptation process of an educational measurement: Creating the Kenyan version of FOCUS*. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): „Neveléstudomány – horizontok és dialógusok” XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. *Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 346.
- Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2018): Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In: A. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science*. Vol. 5., Elsevier, Amsterdam, 2–39.
- Barrett, K. C., Józsa, K. & Morgan, G. A. (2017): New computer-based mastery motivation and executive function tasks for school readiness

- and school success in 3 to 8 year-old children. *Hungarian Educational Research Journal*, **7.** 2. sz., 86–105.
- Barrett, K. C., Józsa, K., Morgan, G. A. & Gibbons, A. (2019, March): *Children's mastery motivation and executive functions on the new FOCUS app*. Presented at a symposium on Social, Emotional, And Self-Regulatory Influences on Children's Mastery Strivings, from Different Countries and Perspectives. 2019 SRCD Biennial Meeting March 21–23, 2019, Baltimore, Maryland, USA.
- Blair, C. (2002): School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, **57.** 2. sz., 111–127.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008): Biological processes in prevention and intervention: Promotion of self-regulation and the prevention of early school failure. *Development and Psychopathology*, **20.** 3. sz., 899–911.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007): Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, **78.** 2. sz., 647–680.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D. & Hong, S. S. (2015): Early childcare and education. In: R. Lerner, M. Bornstein & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4. Ecological settings and processes*, Chapter 6, Wiley, Hoboken, NJ, 1–45.
- Bustamante, A. S., White, L. J. & Greenfield, D. B. (2017): Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. *Learning and Individual Differences*, **56**, 112–118.
- Csapó Benő és Zsolnai Anikó (2015, szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Diamond, A. (2013): Executive function. *Annual Review of Psychology*, **64.**, 135–168.
- D. Molnár Éva (2017): Erőfeszítés alapú kontroll és végrehajtó funkciók az önszabályozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **72.** 4. sz., 533–547.
- Farkas Krisztina és Berecz Antónia (2019): *Hogyan játszhatnak matematikát az óvodások okostelefonon?* In: Conference: XXV. Multimedia in Education Conferences. Ericsson Magyarország R&D, Budapest. 144–150
<https://doi.org/10.26801/MMO.2019.1.025>
- Garon, N. (2016): A Review of hot executive functions in preschoolers. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, **2.**, 56–81.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. & Purdie, N. (2003): Mastery motivation: Stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education and Development*, **14.**, 413–424.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017): *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis* (3rd ed.): Routledge/Taylor & Francis, New York, NY.
- Hódi Ágnes, B. Tóth Edit, Németh Mária és Fáyiné Dombi Alice (2019): Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*. **7.** 2. sz., 22–41.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2>
- Hyson, M. (2008): *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press; Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Janeiro, I. N., Duarte, A. M., Araújo, A. M. & Gomes, A. I. (2017): Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary student. *Learning and Individual Differences*, **55.**, 61–68.
- Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2017): Az affektív tényezők szerepe a végrehajtó funkcióban: A „meleg” végrehajtó funkció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **72.** 4. sz., 559–577.
- Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2018): Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, **118.** 2. sz., 175–200.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, **26.** 4. sz., 59–74.
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógépalapú mérési lehetőségei. In: Csapó, Benő és Zsolnai, Anikó (szerk.) *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 147–171.

- Józsa, K., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2017): Game-like tablet assessment of approaches to learning: Assessing mastery motivation and executive functions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, **15**, 3. sz., 665–695.
- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., Kis, N. & Morgan, G. A. (2017): Computer-tablet mastery motivation tasks for 4–8 year-olds. *Hungarian Educational Research Journal*, **7**, 2. sz., 106–126.
- Józsa, K. & Barrett, K. C. (2018): Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, **45**, 4. sz., 81–92.
- Józsa, K., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2018, July): Mastery motivation, executive functions, and preacademic skills in 3–7 year old Hungarian children using the FOCUS tablet app. (Symposium paper): In: ISSBD (szerk.) *Conference handbook. 25th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development*, ISSBD, July 15–19, 2018 Gold Coast, Australia. 39. URL: <https://www.issbd2018.org/>
- Józsa Krisztián, Csima Melinda, Nyitrai Ágnes és Podráczky Judit (2019): A korai fejlettségi mutatók szerepe az iskolai sikerességben: egy longitudinális kutatás első lépései. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.), *Oktatás – Gazdaság – Társadalom. HERA Évkönyvek VI. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete*, Budapest, 848–860.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006): The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, **21**, 4. sz., 471–490.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007): Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, **43**, 4. sz., 947–959.
- Mercader, J., Presentación, M-J., Siegenthaler, R., Moliner, V. & Miranda, A. (2017): Motivation and mathematics performance: a longitudinal study in early educational stages. *Revista de Psicodidáctica*, **22**, 2. sz., 1–14. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16466>
- Milner, B. (1963): Effects of different brain lesions on card sorting. *Archives of Neurology*, **9**, 1. sz., 90–100.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989): Delay of gratification in children. *Science*, **244**, 933–938.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2019): A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*, **29**, 4–5. sz., 16–32. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16>
- Morgan, G. A., Busch-Rossnagel, N. A., Maslin-Cole, C. A. & Harmon, R. J. (1992): *Individualized assessment of mastery motivation: manual for 15 to 36 month old children*. Colorado State University, Fort Collins. URL: <https://sites.google.com/a/rams.colostate.edu/georgemorgan/mastery-motivation>
- Morgan, G. A., Harmon, R. J. & Maslin-Cole, C. A. (1990): Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, **1**, 318–339.
- Morgan, G. A., Józsa, K. & Liao, H.-F. (2017): Introduction to the HERJ special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, **7**, 2. sz., 5–14.
- Morgan, G. A., Wang, J., Barrett, K. C., Liao, H.-F., Wang, P.-J., Huang, S.-Y. & Józsa, K. (2019): The Revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18): *A Manual and Forms for Its Use and Scoring*. Colorado State University, Fort Collins, CO. URL: <https://sites.google.com/a/rams.colostate.edu/georgemorgan/mastery-motivation>
- Morgan, P. L., Farkas, G. & Wu, Q. (2011): Kindergarten children's growth trajectories in reading and mathematics: Who falls increasingly behind? *Journal of Learning Disabilities*, **44**, 5. sz., 472–488.
- Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- National Education Goals Panel (NEGP) (1997): *Getting a good start in school*. National Education Goals Panel, Washington DC.
- Normandeau, S. & Guay, F. (1998): Preschool behavior and first-grade school achievement:

- The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, **90.**, 111–121.
- Peterson, E. & Welsh, M. C. (2014): The development of hot and cool executive functions in childhood and adolescence: Are we getting warmer? In: Goldstein, S. & Naglieri, J. A. (eds.), *Handbook of executive functioning*. Springer Science Business Media, New York, NY, 45–65.
- Razza, R. A., Martin, A. & Brooks-Gunn, J. (2015): Are Approaches to Learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? *Child Youth Care Forum*, **44.** 6. sz., 757–776.
<https://doi.org/10.1007/s10566-015-9307-0>
- Snow, K. L. (2006): Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, **17.** 1. sz., 7–41.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Szabó Norbert (2018a): Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az ének-zene oktatásban. *Gyermeknevelés*, **6.** 2. sz., 97–107.
<https://doi.org/10.31074/gyn2018297107>
- Szabó, N. (2018b): A cél szentesíti az (IKT-) eszközt a zeneoktatásban? *Gyermeknevelés*, **6.** 2. sz., 132–138.
<https://doi.org/10.31074/gyn20182132138>
- Tsermentseli, S. & Poland, S. (2016): Cool versus hot executive function: A new approach to executive function. *Encephalos* **53**, 11–14.
- Wang, P.-J., Liao, H.-F. & Morgan, G. A. (2017): The Revised Individualized Structured Mastery Tasks for 1 ½-4 year-olds. *Hungarian Educational Research Journal*, **7.** 2. sz., 86–105.
<https://doi.org/10.14413/HERJ/7/2/6>
- Zelazo, P. D. (2006): The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, **1**, 297–301.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B. & Willoughby, M. T. (2016): *Executive function: Implications for education* (NCER 2017–2000) National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Zelazo, P. D. & Müller, U. (2002): Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development*. Blackwell, Oxford, 445–469..
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D. & Marcovitch, S. (2003): The development of executive function in early childhood. *Monographs of the society for research in child development*, **68.** 3. sz., VII–137.

FOCUS test: A new, computer-based assessment for 3–8-year-old children

The paper describes the FOCUS (Finding Out Children's Unique Strengths) test, a new, computer-based assessment that measures mastery motivation and executive functions as well as alphabet and number recognition among 3–8-year-old children. Mastery motivation and executive functions are not only important components of approaches to learning (ATL), but also play a key role in success at school. The paper reviews the theoretical background of the FOCUS test, its structure and subtests. Results from pilot testing are also discussed. An initial face-to-face pilot study involved 12 preschool children. During the second pilot testing, the new, computer-based assessment was administered to 247 children aged 3-8 years. Reliability and validity were adequate. Besides the online version, an offline mobile application was also created. Both the web-based version and the mobile application are available in English and Hungarian. Finally, the paper briefly describes recent revisions of the test and its implications for future research.

Keywords: FOCUS, approaches to learning, mastery motivation, executive functions, computer-based assessment

Józsa Krisztián, Barrett C. Karen, Józsa Gabriella és Morgan A. George (2019): FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, **7.** 2–3. sz., 111–124.

Vállt vállnak vetve – gyerekek a gyermekkorról

ENDRŐDY ORSOLYA – LÉNÁRT ISTVÁN – IRINA MARKOVINA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar – Sechenov Egyetem, Moszkva – Sechenov Egyetem, Moszkva

A 2018-ban megkezdett empirikus kutatásunk a 4–5 éves korosztály gyermekképeinek feltárását és nyelvi tudatosságának mélyebb megértését tűzte ki célul orosz és magyar gyermekek asszociációinak összehasonlító, interdiszciplináris vizsgálatával. A kutatás alapvetően a pszicholingvisztika és a koragyermekkor-kutatás határterületén vizsgálódik, mind módszertanilag, mind az elméleti háttér tekintetében a két diszciplína szoros együttműködésével valósul meg. Módszertanunkat a shoulder-to-shoulder (vállt vállnak vetve) (Griffin et al., 2014) és a szóasszociációs módszer felhasználásával alakítottuk ki, az elméleti háttérnél pedig a Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola valamint a Gyermekkor mint konstrukció paradigma tekinthető kiindulási pontnak. A kutatást egy párhuzamosan Moszkvában és Budapesten dolgozó kutatócsoport végzi, mely a 4–5 éves korosztályt követően már megkezdte a 10–12 évesek körében végzett felmérést is. A munkát az Orosz Alapkutatások Alapja (RFFI) támogatja. Jelen tanulmányunkban a kutatás módszertanára fókuszálunk.

Kulcsszavak: szóasszociáció, pszicholingvisztika, shoulder-to-shoulder (vállt vállnak vetve) módszer, gyermekkép, koragyermekkor

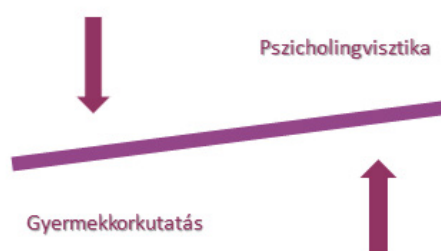
1. Egy kultúraközi interdiszciplináris kutatás indulása

Számos vizsgálat igyekszik feltárni egy-egy korszak, térség vagy társadalmi csoport nézeteit a gyermekkorról – például (Endrődy-Nagy, 2013; Aggné Pirka és Endrődy-Nagy, 2015, 2017a, b; Serfőző és Böddi, 2018), ám ezek közül kevés kíváncsi arra, hogy mit gondolnak a gyermekek saját magukról, hogyan élik meg gyermekségüket, s hogyan definiálják magát a korszakot, amelyben felnőnek.

Ugyanígy évtizedek óta léteznek szóasszociációs szótárak (ld. 3.1. fejezet), melyek elsődleges célja egy-egy nemzet nyelvhasználóinak szókincsét minél alaposabban feltérképezni, s ennek részeként egyes szavak asszociációinak összegyűjtése. Ezeket a vizsgálatokat a kutatók anyanyelvi felnőtt nyelvhasználók lekérdezésével valósítják meg. Vajon a gyermekek ugyanazokat az asszociációkat kapcsolják egy-egy szóhoz, mint a felnőttek? Hogy kaphatunk képet a különféle nyelvi tudatosságról a gyermekek esetén? Melyik az a legfiatalabb korosztály, amelyik képes megérteni a vizsgálat kérdéseit és érdemi válaszokat adni?

A két látszólag távoli kutatási terület – gyermekkor kutatás és pszicholingvisztika –

fenti kérdésfeltevések mentén rendkívül jól segít pontosabban megválaszolni a kérdéseket. Ám egy dologra minden pillanatban figyelemmel kell lennünk: a két kutatási területnek folyamatos egyensúlyban kell lennie, bármennyi nehézséggel is szembesülünk. Az 1. ábra ezt illusztrálja. Arról, hogyan érhető el az egyensúly, jelen tanulmányban a módszertan körülményeivel igyekszünk rávilágítani.



1. ábra: Kutatási területek egyensúlyának megteremtési nehézsége az interdiszciplináris kutatásban

1.1. A kutatás céljai

A kutatás egyediségét az adja, hogy a gyermekeket saját magukat kérjük meg definiálják saját világukat. A legfőbb cél, hogy megértsük a gondolkodásukat saját magukról,

a gyermekkorról, elsődleges és másodlagos szocializációs színtereik fogalmi háttéréről, ezért a kutatás fő fókuszja a 4–5 éves gyermekekkel felvett szóbeli kikérdezés a gyermekképük és nyelvi tudatosságuk megértésére irányulva.

A pszicholingvisztika szemszögéből nézve pedig további céljaink közt szerepel a korábbi szóasszociációs vizsgálatok életkori változó beemelésével történő árnyalása.

2. Az interdiszciplináris kutatások jelentősége különös tekintettel a koragyermekkorra

Az elmúlt évtizedekben folyamatosan növekszik az interdiszciplináris együttműködések száma. Az interdiszciplináris együttműködésekben minden tudományterület érintett. Két vagy több területen tevékenykedő kutató együttműködése segítheti a vizsgált jelenségek mélyebb megértését, bonyolultabb összefüggéseket tárhat fel, mint az egy diszciplináris területben elmélyedő kutatások (Frickel et al., 2017. 5. o.).

Az együtt dolgozó kutatók számára stimulum és inspiráló lehet a kutatás témája, az újdonságként megismert elméleti háttér, a másik, vagy többiek által feltárt és gyakorlatban alkalmazott módszertan, vagy az eredmények újfajta megközelítése. Mindezek mellett fontos hangsúlyozni, hogy a kutatók kíváncsisága, nyitottsága és egymás területének tiszteletben tartása, fokozatos megismerése, a törekeny összhang megőrzése elsődlegesen befolyásolja a kutatás sikerességét. Ha a fenti kompetenciákkal mindkét, vagy az érintett összes fél rendelkezik, új perspektívákat és lehetséges új kutatási területet tárhatnak fel az együttműködő felek.

2.1. Elméleti áttekintés

2.1.1. A gyermekkép mint konstrukció

Előjáróban, definícióként egyetértve Nóbik Attilával a következő meghatározást tekinthetjük kiindulásnak: „Gyermekkép alatt a gyermekről és a gyermek világáról való ismereteket, és az ahhoz kapcsolódó hozzáállást

érthetjük.” (Nóbik, 2000. 374. o.) A fejlődést mint kulcsfogalmat használó gyermekkor-értelmezések ma már nem elegendőek ahhoz, hogy a gyermeki lét minden elemét, velejáróját megértsük (Szabolcs, 2003). Újfajta nézőpontra van szükség, mely a hagyományos tudományossághoz kapcsolódó gyermekfogalmat lebontja, dekonstruálja, és a gyermekiség interpretálása kapcsán egy olyan értelmezési keretet jelenít meg, mely a bevett, mindenki által elfogadott jellemzőktől eltávolodik (Golnhofer és Szabolcs, 2005. 68–69. o.). Canella nézetei szerint a dekonstruálás annyit tesz, hogy a hagyományosan megállapodott nézeteinket a gyermekkorral kapcsolatosan le kell bontani és más összefüggésbe helyezni, hogy ezáltal új értelmezések szülessenek (Golnhofer és Szabolcs, 2005). Canella elgondolása többek közt az, hogy a gyermekiség különböző kulturális közegben mást és mást jelent, valamint, hogy a felnőtt-gyermek különbség konstruált, a felnőtt, azaz hatalmi szerepben levő felől közelíti a különbségeket. Az individuális gyermekre koncentrálna nem rajzolódna ki a gyermeki nemhez, osztályhoz, kultúrához tartozó tudásegységek (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 71. o.). Angol szociológusok egy csoportja ezért a gyermekort mint szociológiai fogalmat tekinti, azt vallva, hogy a gyermekort a társadalom és kultúra részének, a gyermekeket pedig a társadalom szereplőinek, és nem csupán arra törekvőknek kell tekinteni (James és Prout, 1997).

A James, Prout, valamint Jenks által létrehozott paradigma három legfontosabb eleme a következő (James és Prout, 1997):

1. A gyermekkorfogalom társadalmilag-szociológiailag konstruált. A gyermek – gyermekkorfogalom alatt minden társadalomban mást és mást értenek.
2. A gyermekkor fogalma adott társadalmi közegben is különféle lehet, figyelembe véve a nemet, a társadalmi osztályt és az etnikumot.
3. A gyermek aktív résztvevője és alakítója életének, és a környezete életét is befolyásolja.

Alderson 2013-ban megjelent *Childhoods Real and Imagined* című munkájában kifejti, hogy a pozitivistá szociológiai kutatások ter-

mészettudományos kutatásokon alapulnak, szkeptikus a tudományos igazság, valamint az általános igazságok létezésével kapcsolatban (Alderson, 2013). Kifejti, hogy a biológiai terminusok, mint például a halál, társadalmi konstrukciót jelentenek. A társadalmi konstrukció véleménye szerint nem más, mint ahogy a kultúra formálja tapasztalatainkat, identitásunkat és kapcsolatainkat (Alderson, 2013. 33. o.).

Mindezen gondolatok összhangban vannak azzal a kijelentéssel, mely szerint a gyermekkorok térben és időben nagy változatosságot mutathatnak, tehát nem lehet egyetemes gyermekkorról beszélni (Szabolcs, 2003). Fontos hangsúlyozni, hogy az egyes ember élete során is változik a fogalmi koncepciója egy-egy területen. Mindenekelőtt azért fontos, hogy tudjuk: megközelítésmódunk csak egy a lehetőségek közül, hiába igyekszünk a kérdést több oldalról megvizsgálni, nem adhatunk teljes képet egy-egy korszak, térség vagy társadalmi csoport gyermekéről sem. Nagyon fontos az is, hogy a gyermekeket ne a felnőttekhez viszonyítva vizsgáljuk, hanem – Harry Hendrick fogalmával élve – társadalmi „aktor”-okként (Hendrick, 2000; Golnhofer és Szabolcs, 2005). Mindezt a kutatásban a gyermekek életét helyezzük reflektorfénybe, és nem hasonlítjuk össze a gyermekek életét a felnőttekével. Christiansen szerint a kép összeállítása csak úgy lehetséges, ha a szociális interakciót és az emberi kapcsolatokat az ő saját kódrendszerükön keresztül értelmezzük (Christiansen és James, 2000). Ráadásul Hendrick rámutat arra, hogy a gyermekek kénytelenek életük értelmezését egy másik korosztályra bízni, így az objektív kérdés érzékeny kérdése ismét előkerül (Golnhofer és Szabolcs, 2005. 43. o.). Szabolcs Éva jelzi, hogy a gyermekkorfogalom konstrukció, a felnőtt konstruálja a gyermekkorfogalmát. (Szabolcs, 2003). A kutatásokban igény és elvárás, hogy a gyermekek világát ne felnőtt-távolságtartással, felülnézetből vizsgáljuk (Mészáros, 2010). Éppen ezek miatt szükségesnek és jogosnak tűnik, ha a gyermekeket magukat kérdezzük ki a saját világukról.

A posztmodern szemlélet szerint nem lehet egyetemes gyermekkorról, szemléletről

beszélni. A sokféleség egyszerre van jelen gondolkodásunkban. A tudományos eredmények nem megkérdőjelezhetetlenek, a korábbiak helyett a plurális gyermekszemléletnek kell helyet adni a kutatói munkában is (Endrődy-Nagy, 2015). Ez a fajta plurális szemlélet a gyermekkor kutatásban fontos kutatói attitűdként van jelen.

2.1.2. A Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola

Kutatásunk nyelvészeti oldalát elsősorban a Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola keretében elért tudományos eredmények segítették, tanulmányunk elméleti háttérét is a moszkvai iskola teóriáira támaszkodva alakítottuk ki. A moszkvai szellemi-tudományos központ létrejött 1966-ra tehető, ekkor indult a Leontiev (Leontiev, 1993) nevéhez köthető, nemzetközileg is nevet és elismerést szerző híres pszicholingvisztikai előadássorozat Moszkvában.

A moszkvai iskola a Vigotszkij-féle kulturális-történeti hagyományra támaszkodik (Vigotszkij, 1971), elméleti háttérének egyik axiomatikus feltételezése pedig, hogy a nyelvhasználó nyelvprodukción és -percepción tevékenységekor kettős nyelvi háttérrel rendelkezik és ezzel operál. Az ún. belső nyelv–külső nyelv közötti distinkciót Zsinkin így fogalmazza meg: „A belső vagy fogalmi nyelv közvetítő szerepet tölt be az emberi elme tevékenységének végzésekor (pl. információk keresése és feldolgozása közben), és semmilyen kapcsolatban nem áll a világ egyik konkrét nyelvvel sem. A külső vagy formális nyelvet a nyelvhasználó az egy adott kultúrához tartozó társaival való kommunikációra alkalmazza. E két »nyelv« együttes működése alkotja a tudatosságként ismert jelenséget.” (Zsinkin, 1982. 141. o., idézi Ufimtseva, 2014b. 2. o., Lénárt István fordítása).

Az angolszász hagyományra épülő európai szakirodalomban kevésbé ismert Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola, fennállásának több mint fél évszázada alatt számos, a nyelvészet, a kommunikációelmélet és az interkulturális kommunikáció területén hatékonyan alkalmazható elméletet és módszert dolgozott ki (Lénárt, 2019). Ezek közt említjük a *verbális tudatosság* terminus bevezetését

(Tarasov, 1996), a *lakúnaelmélet* kidolgozását (Markovina, 2011), az *asszociációs módszer* (Ufimtseva, 2014a) bevezetését és annak szisztematikus alkalmazását interkulturális kommunikációs jelenségek kutatására, valamint nagyméretű asszociációs szótárak létrehozását mind orosz, mind egyéb (pl. francia, spanyol) nyelven.

A verbális tudatosságot mint az interkulturális kommunikáció kutatásának központi terminusát Tarasov így definiálja: „*a tudatosság mentális képeiből verbális úton externalizált összetett egész, amely magába foglalja az ember és tevékenységei fogalmát, illetve egy adott kultúra tagjai által kialakított tárgyak és jelenségek fogalmát*” (Tarasov 1996. 7. o., Lénárt István fordítása). A nyelvi tudatosság vizsgálatát a moszkvai iskola az asszociációs módszer segítségével valósítja meg: ennek során az adatközlők adott stimulus-szavakra reakció-szavakkal válaszolnak, olyan kifejezésekkel, melyek az adott stimulus hallatán (vagy láttán) elsőként eszükbe jutnak. Az így nyert nyelvi adatok egyes kultúrák vizsgálata mellett összehasonlító nyelvészeti kutatásokra is kiválóan alkalmazhatók.

Végül megemlítjük a szintén a Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola keretei között kidolgozott *lakúnaelméletet* (Markovina, 2011), amely a lefordíthatatlan – azaz célnyelvi ekvivalenssel nem rendelkező – nyelvi elemeket vizsgálja, ezek segítségével végez összehasonlító nyelvészeti vizsgálatokat.

2.2. A nyelvhasználat és kulturális megközelítés indulása

Először Réger Zita mutat rá, hogy „a kisgyermek és a környezete közti beszédkapcsolat alakulása kulturálisan meghatározott”, azaz más és más kultúrában máshogy jelenhet meg, sok minden befolyásolja a világréptől az etnikai normarendszeren, identitáson át a közösségi normarendszerig, a nyelv része a szocializációnak, kultúra és normarendszer átadásának (Réger, 1995. 97. o.), így érdemes lehet a szocializációs színterekre figyelmet fordítani, amikor gyermekek nyelvhasználatát vizsgáljuk.

Vigotszkij, aki a nyelvről és gondolkodásról alkotott kulturális elméletet, rámutat, hogy a gyermekek nyelvi tapasztalásai azért

szociális jellegűek, mert fejlődésük felnőttek környezetében valósul meg. A beszéd olyan belső dialóguson alapszik, melyben a gondolkodás és nyelv szoros kapcsolatban áll, a párhuzamos fejlődés a kettő közt pedig kétéves kor körül kapcsolódik össze, a gondolkodás verbálissá válásával (Vigotszkij, 1934/1987), így válik alkalmassá a szókincs és a gondolkodás vizsgálatára. Bár kutatásaik sok ponton eltérnek, Piaget felhívja a figyelmet arra, hogy a kisgyermek a műveletek előtti szakaszban, azaz 2–6 éves kora közt képesé válik arra, hogy a nem jelenlévő dolgokról, tárgyokról, eseményekről akkor is gondolkodjon, mikor azok nincsenek jelen (Piaget, 1929/1979).

2.3. A 4–5 éves gyermekek nyelvhasználatára

Röviden összefoglalva a korosztály nyelvhasználati jellemzőit, a következőket tudjuk megállapítani:

- Képes a saját akaratát és érdeklődését kifejezni.
- Csoportokat és neveket használ, kiterjedt szókincssel rendelkezik.
- Egyszerű magyarázatra képes és egyszerűbb történetalkotásra.
- Egyszerű nyelvtani struktúrákat használ.
- Szabad játék alatt hangosan beszél.
- Megérti az egyszerű utasításokat.
- Folyamatosan növekvő szókincse van.
- Jelentéskeresés jellemzi és az új szavak hangjának megjegyzése.
- A stimuláló, motiváló környezet segíti a beszédfejlődését. (EYFS, 2007)

Korábbi vizsgálatok alapján kimutatható, hogy a korszakra a nyelvtani komplexitás gyors növekedése mellett a nyelvtani szabályok túláltalánosítása jellemző (Cole és Cole, 2003), mindezek miatt a középsős korosztály alkalmas lehet a lekérdezésre.

3. Módszertani keretek

3.1. Szóasszociáció

A nyelvi tudatosság vizsgálatának a Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola által leggyakrabban alkalmazott módszere a szóasszociációs módszer (Ufimtseva, 2014a), melynek keretében a válaszadók ún. stimulusszavakra

reagálva nyelvi adatokat – válasz-reakciókat – közölnek. A reakciókat a kutató rögzíti, rendszerezi, gyakorisági sorrendbe rendezi, majd a gyakorisági listák alapján elemzi azokat.

A szóasszociációs módszer alkalmazása során a válaszadók azokkal a szavakkal reagálnak, melyek az adott stimuluszó alapján elsőként eszükbe jutnak. A módszer előnye egyszerűsége mellett abban rejlik, hogy segítségével nagyszámú anyanyelvi nyelvhasználó közvetlen lekérdezése válik lehetővé, továbbá, kiválóan alkalmazható mind eseti kutatások elvégzésére, mind egyes nyelvközösségekre, kultúrákra vagy országokra vonatkozó szóasszociációs szótárak (Orosz Nyelv Asszociációs Szótára, Szláv Asszociációs szótár, Edinburgh Asszociációs Tezaurusz, Francia-Orosz Asszociációs Szótár stb., Agykapocs Online Asszociációs Adatbázis) létrehozására (Karaulov et al., 2002; Cherkasova, 2014; Kiss et al., 1973; Debrenne, 2011; Lengyel, 2008; Kovács, 2013).

3.2. Koragyermekkori kikérdezés

Az ún. *shoulder-to-shoulder*, azaz vállt vállnak módszert a Griffin és kutatótársai (Griffin et al., 2016) írják le. A kutatócsoport saját 7–10 éves korcsoporttal végzett kutatása két módszerét a fent említettet, valamint a *walk around* – azaz sétáljunk körbe – metódusát elemzi. Mindkettő tanulságos, a vizsgálat leírása alapján hatékony lehet a 7–10 éves korosztállyal. Kutatócsoportunk a módszer alapos ismeretében, valamint a választott korosztályba tartozó 5 magyar gyermek lekérdezése után úgy döntött megfelelő lehet a kutatásban elvárt 100-100 fős minta eléréséhez is a vállt vállnak módszer.

A módszert először Meisinger említi 2004-es olvasáskutatással foglalkozó vizsgálatában. Az olvasás folyékonyságát úgy vizsgálta, hogy maga mellé ültette a gyermeket és vállt vállnak vetve osztoztak a könyvön, miközben együtt olvasták azt (Meisinger et al., 2004, 117.). Griffin és társai megállapítják, hogy a módszer interjúszituációban a vizsgálatukban hasonlóan működött, miközben együtt

olvasgattak vagy osztoztak egy tárgyon, kiválóan tudtak beszélgetni és az interjút megvalósítani. A konkrét interjúszituációt úgy írják le, hogy hátukat a falnak támasztva, egymás mellett ültek, egy könyvtári könyvet nézegetve, válluk szinte összeért. A kutatók jelzik, milyen gazdag anyaghoz jutottak így hozzá, és ezt magának a módszernek tudták be. Az interjú flowt előidéző szituációja a szemkontaktus redukálása és az adott tárgyra való fókuszálás miatt valósulhatott meg véleményük szerint (Griffin et al., 2016). A kutatócsoport a diszkusszióban fogalmazza meg, hogy bizonyos életkori csoportoknál ez a módszer jól működhet. Kísérletként kutatócsoportunk úgy határozott, hogy a 4–5 éves korosztálynál könyv helyett a szabad játékból átvezetve, vagy rajzoláshoz kapcsolódva talán működhet a módszer. A lekérdezőknek azt az instrukciót adtuk, hogy szabadon játszó, vagy rajzó gyermek mellé telepedjenek le, kezdjenek beszélgetni velük úgy, hogy hagyják, hogy a gyermek irányítsa a beszélgetést. Majd, amikor a gyermek kellően relaxált állapotban van, a kérdőív kérdéseinek haladjanak végig és minél pontosabban rögzítsék a gyermek válaszait.

3.3. A kérdőív

A kérdőív 27 kérdést tartalmaz és 10 stimulust jár körbe. A 10 stimulusból 5 a gyermek elsődleges és másodlagos szocializációs színteréhez köthető, ezek: *barát, gyerek, család, otthon, játék*; 5 pedig a fent felsorolt szóasszociációs szótárakból, kutatócsoportunk korábbi kutatásaihoz kapcsolódóan volt kiválasztva: *angyal, ördög, fekete, külföldi* és a víz szavak esetében.

Minden stimulushoz, azaz értelmezni kívánt szóhoz minimum két kérdés kapcsolódik, mely értelmezi és környezetbe helyezi az adott szót a gyermekek számára könnyebbé téve az értelmezést. A felvezető kérdések minden stimulus esetében: *Mi jut eszedbe arról, hogy...* Például a barát esetén: *Mi jut eszedbe arról, hogy „barát”?* vagy az angyal esetében: *Mi jut eszedbe arról, hogy „angyal”?* ezek a kérdések segítenek ráhangolni a gyermeket az

adott szó és a hozzákapcsolódó fogalmi keret, érzések felidézésére. Az asszociációkat előhívó kérdéseket követik az adott szóval kapcsolatos kiegészítő kérdések. A barát és a család szó esetén konkrét személyekre is kérdezzük: *Ki a barátod? Kik vannak a családjában?* A harmadik kérdéstípus pedig leírásra ad lehetőséget: *Milyen a víz? Milyen az ördög?* Korábbi felnőttekkel folytatott a gyermekkép feltárására irányuló vizsgálatokban gyakran kérdeztünk úgy, hogy metaforákat gyűjthesünk (Endrődy-Nagy, 2013; Aggné Pirka és Endrődy-Nagy, 2016; Serfőző és Böddi, 2018), így ezt a kérdést a gyermekeknek is feltettük: *A gyerek olyan, mint... (folytasd)*, szolt az instrukció.

4. Néhány eredmény

A következőkben a 10 stimulus közül a gyerek fogalmi körét és az eredményeket mutatjuk be. A vizsgálat számos univerzálét tárt fel, mely kultúrafüggetlenül mindkét lekérdezett csoportban előfordult. Így a gyermekek kimondják, hogy a „a *külföldi* beszél, utazik és él (a *külföldi* szó leggyakoribb igei asszociációi: *beszél, utazik, él*)”; „a *család* az anyáról, a jószágról és a szeretetről szól”.

Számos esetben tártunk fel kultúrához, illetve nyelvhez köthető jellegzetességeket: a *друг-другить* a *barát*, illetve a *barátból* képzett ige, melynek jelentése: barátkozni, barátoknak lenni; a *чёрт-чёрточка-чёрный*: hasonló hangzású szavak, jelentésük: *ördög/pokol, vonal, fekete*, ugyanakkor az *ördög* fogalmi kerete a magyar nyelv esetében nem ennyire bőséges.

A globalizáció hatásai is megfigyelhetők: a játékszerek közül a gyermekek gyakran említik a *tablet* szót, azonos rajzfilmeket néznek Moszkvában és Budapesten pl. *Miraculous – Katica*, termékeket és márkaneveket sorolnak fel például: *Lego, Duplo, Ladybug* (vö. *gyerekek márkákat előhívó asszociációival* kapcsolatban Kovács, 2019).

Több esetben fordítási anomáliákba ütközünk, mely alátámasztja a lakúnaelmélet jelenségét, például az *ördög* különböző le-

hetséges fordításai: *дьявол / чёрт / бес / сатана*, melyek a fentebb említett tartalmat adhatják vissza az egyes fordításoktól függően. A magyar *ördög* szó említett orosz ekvivalensei (*дьявол / чёрт / бес / сатана*) között jelentésárnyalatbeli, konnotációs különbségeket fedezhetünk fel, azonban mind a négy lexémát *ördög*-ként fordíthatjuk.

A szóbeli kikérdezés lehetőséget teremtett a gyermekek számára az elaborációra; sok gyerek a problémáiról mesélt, különösen az otthoni gondjairól olyanokról, mint például az apa halála vagy a szülők válása.

A vizsgálat megerősítette, hogy a gyermekek nem biztosak benne, hogy az angyal és ördög létezik, vagy sem, azaz a fikció és a valóság még nem elválasztható, a korosztályból néhányan kezdik felismerni és elkülöníteni, de csak kevesen biztosak a tudásukban.

A következőkben pillantsunk rá részletesebben a *gyerek* szó magyar és orosz változatára, a kutatás eredményére. A 2. ábrán a *gyerek* és a *ребёнок* ('gyerek') szavakhoz kapcsolódó említéseket és elemszámukat hasonlíthatjuk össze.

2. <i>gyerek (child)</i>		
NOUN	ADJ	VERB
<i>kisbaba (small baby) 10; baba (baby) 9; játék (toy/game) 7; óvoda/anyuka/fiú/lány (nursery/mother/boy/girl) 6</i>	<i>kicsi (small) 54; nagy (big) 22; jó (good) 20; kedves (kind) 13;</i>	<i>fel nő (grow up) 35; játszik (play) 28; válaszol (reply) 13; szeret (like/love) 11</i>
<i>ребёнок (child)</i>		
NOUN	ADJ	VERB
<i>мальш (kiddy) 46; человек (person) 18; мама (mom) 17; мальчик (boy) 8</i>	<i>маленький (little) 44; хороший (good) 10; доброй (kind) 6; большой (big) 6</i>	<i>расти/плакать (grow up/cry) 6; любить/родить (love/be born) 5</i>

2. ábra: A *gyerek* és a *ребёнок* ('gyerek') szavakhoz kapcsolódó említések és elemszámuk

Elemzésünkhöz a *Sketch Engine* nevű szoftvert használtuk, mely lehetőséget teremt a korábbi asszociációs vizsgálatokkal való adatösszevetésre is. A *Sketch Engine*

(Kilgarriff, 2014) egy online korpusznyelvészeti eszköz, melynek segítségével szavak milliárdjaiból álló korpuszok összehasonlítása válik lehetővé. Elemzésünk során a kutatás folyamán nyert nyelvi adatokat feltöltöttük a Sketch Engine rendszerébe, és a Sketch Engine elemzői funkciói segítségével elemeztük azokat.



3-4. ábra: A *gyerek* és a *ребёнок* szavak elemzése a Sketch Engine szoftver segítségével. Orosz feliratok a jobb oldali ábrán: *ребёнок* (gyerek); *воспитывать* (nő); *обижают* (bánt); *бывают* (van); *глаз* (szem); *маленький* (kicsi/pici).

A 2. ábra bemutatja a *gyerek* stimulusra kapott válaszokat és gyakoriságát a 100-100 válaszadó köréből. Az eredményeket főnév, melléknév és igék szerint csoportosítottuk.

Melléknevek: kicsi, kedves, jó – ezekkel a tulajdonságokkal azonosítják a gyermeket, azaz magukat, vagyis úgy tűnik, hogy a gyermekükre pozitívan reflektálnak.

Főnevek: gyűjtött szinonimák a *gyerek* szóra: baba, gyermek, mindkét csoportnál feltűnik az *anya*, az *apa* viszont nem.

Igék: a felnőni és a szeretni említése szignifikáns mindkét nyelvhasználó csoportnál.

Az orosz említések: *ребёнок* (gyerek); *воспитывать* (nő); *обижают* (bánt); *бывают* (van), *глаз* (szem); *маленький* (kicsi/pici).

A magyar említések: *gyerek*, *nagy*, *jó*, *néz*, *csinál*, *lesz*, *van*, *rossz*, *olyan*.

Ezeket az említéseket segít térben is ábrázolni a választott szoftver, mely a 3–4. ábrán láthatóan a szavakat és környezetüket is megmutatja. Az eredményeket kategóriákba csoportosíthatjuk és nyelvtani relációkat állíthatunk fel, tárgyat, alanyt vagy például módosítószókat kereshetünk.

Végezetül érdekességképp álljon itt a 15 leggyakrabban említett szó a két vizsgált csoportban (ld. 5. ábra).

	Hungarian (HU100)		Russian (RU100)	
	word	freq	word	freq
1.	én (<i>I</i>)	228	он (<i>he</i>)	161
2.	ő (<i>he/she</i>)	194	мама (<i>mother</i>)	158
3.	anya (<i>mother</i>)	145	я (<i>I</i>)	144
4.	gyerek (<i>child</i>)	129	папа (<i>father</i>)	136
5.	apa (<i>father</i>)	118	маленький (<i>small</i>)	117
6.	játék (<i>game/toy</i>)	111	человек (<i>person</i>)	103
7.	barát (<i>friend</i>)	77	дом (<i>house/home</i>)	75
8.	mi (<i>we</i>)	76	играть (<i>play</i>)	69
9.	család (<i>family</i>)	58	мальш (<i>kid</i>)	54
10.	ház (<i>house</i>)	58	мы (<i>we</i>)	53
11.	ők (<i>they</i>)	54	большой (<i>big</i>)	50
12.	anyuka (<i>mother</i>)	53	друг (<i>friend</i>)	47
13.	ruha (<i>clothes</i>)	52	люблю (<i>love</i>)	47
14.	víz (<i>water</i>)	48	белый (<i>white</i>)	47
15.	szárny (<i>wing</i>)	46	хорошая (<i>good</i>)	45

5. ábra: A 15 leggyakrabban említett szó

5. Diszkusszió

Jelen tanulmányban a vizsgálat módszertanára fókuszálunk, így diszkusszióinkban is arra keressük a választ vajon megfelelő-e módszertanunk a 4–5 éves korcsoport vizsgálatára. Fontos hangsúlyozni, hogy a viszonylag kis minta kvalitatív kutatásunk esetén mélyfúrásra alkalmasnak bizonyult. Az egyes stimulusok megértését szavanként 2–4 kérdéssel jártuk körbe, ezzel biztosítva, hogy a résztvevő lekérdezett gyermekek biztonsággal számot adhassanak a fogalom ismeretéről és számukra a stimulus fogalmi háttéréről, értelmezéséről, jelentéséről. Korábbi shoulder-to-shoulder vizsgálatok idősebb gyermekekkel és elsősorban tudásszint felmérésre irányulva zajlottak. Jelen kutatás a középsős korosztály bevonásával lényegesen fiatalabb gyermekek bevonásával zajlott és a nyelvi tudatosságukra irányult – nem konkrét tudásszintre, inkább a gondolkodás megértésére.

6. Konklúzió és a továbblépés irányai

A konklúzióban fontos kiemelni, hogy a gyermekek saját magukat a felnőttek kicsi változataként írják le, sokszor hasonlítják magukat kisállatokhoz, olyan szavakat használnak, mint például a nyuszika, vagy a medvebocs.

Érdemes megemlíteni, hogy a gyermekorkutatás központi kérdése és dilemmája, illetve arra rímelő eredmények kerülnek felszínre, ami nem más mint, hogy „A gyermek isteni vagy ördögi lény?” (Heywood, 2001). Kutatási eredményeinkben a gyermek elsődleges asszociációi mindkét nyelvhasználó csoportban a *jó* és a *szép*.

A gyermekek a játékot és játszást kizárólagos gyermeki normának tekintik, a gyermeket a felnőttől az különbözteti meg, hogy ez utóbbi nem játszik.

Végül, de nem utolsó sorban le kell szögeznünk, hogy a kutatási eredmények további elemzésére is szükség van. Terveink közt szerepel a kognitív nyelvészeti szempontok, például lehetséges metaforák elemzése. További kutatásokra van szükségünk, mert egyértelműen látszik, hogy a gyermekek óriási tudás-

sal rendelkeznek az őket körülvevő világról már 4–5 éves korukban és tudásuk az érintett témákban is nagyobb, mint arra a kérdőív összeállításakor kutatócsoportunk tagjai számítottak. Tervezzük továbbá a kutatást további célországokkal, kultúrákkal bővíteni, a tervek között jelenleg Japán és Laosz szerepel. A vizsgálat során felmerült, hogy elvont fogalmakat, mint a *boldogság*, *születés*, *halál* vagy a *szerelem* is lehetséges lenne hasonló módszerekkel, kellő óvatossággal körüljárni.

Felhasznált irodalom

Aggné Pirka Veronika és Endrődy-Nagy Orsolya (2015): A 20–21. század fordulójának gyermekképe a tanítók szemszögéből. In: Tóth Péter, Holik Ildikó és Tordai Zita (szerk.) *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa: tartalmi összefoglalók: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest, Óbudai Egyetem.

Aggné Pirka Veronika és Endrődy-Nagy Orsolya (2017a): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében. (1. rész). *Óvodai Nevelés*, **70**. 8. sz., 16–17.

Aggné Pirka Veronika és Endrődy-Nagy Orsolya (2017b): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében. (2. rész). *Óvodai Nevelés*, **70**. 9. sz., 28–30.

Alderson, P. (2013): *Childhoods real and imagined, Volume 1: An introduction to critical realism and childhood studies*. Routledge, Taylor and Francis Group, Oxon, GB – New York, USA.

Benko, V. (2014): Compatible Sketch Grammars for Comparable Corpora. In: Abel, A., Vettori, Ch. & Ralli, N. (Eds.) *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User In Focus*. 15–19 July 2014. Eurac Research, Bolzano/Bozen, 417–430.

Cherkasova et. al (2004): *Szláv Asszociációs Szótár: orosz, belorusz, bolgár, ukrán nyelvekre*, Nyelvtudományi Intézet, Orosz Tudományos Akadémia, Moszkva.

Christiansen, P. & James, A. (2000): *Researching Children and Childhood: Cultures of Communication*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, Oxon, GB.

Cole, M. és Cole, Sh. R. (2006): *Fejlődéslélektan*, Osiris kiadó, Budapest.

- Debrenne M. (2011): *French Associative Dictionary* (Французский ассоциативный словарь), Novosibirsk, NGU.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2013): Óvodapedagógus-hallgatók gyermekképe és értékrendje. In: Kurucz Rózsa (szerk.) *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 253–265.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza, Eötvös Kiadó-TEPA, Budapest*.
- The Early Years Foundation Stage (2007): Department for Education and Skills, London.
- Frickel, S., Albert, M. & Prainsack, B. (2017, eds.): *Investigating interdisciplinary collaboration, Theory and Practice across disciplines*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József, Budapest.
- Griffin, M., Lahman, M. & Opitz, M. (2014): *Shoulder-to-shoulder research with children: Methodological and ethical considerations*. *Journal of Early Childhood Research*, **14**. 1. sz., 18–27.
- Hendrick, H. (2000): The Child as a Social Actor in Historical Sources Y: Problems of Identification and Interpretation. In: Christensen, P. & James, A. (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*. Falmer Press, London, 36–61.
- Heywood, C. (2001): *A History Of Childhood*. Blackwell, Malden, USA.
- James, A. & Prout, A. (1997, eds.): *Constructing an Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press, Taylor & Francis Group, London, Washington, D.C.
- Karaulov Ju. N., Cherkasova G. A., Ufimtseva N. V., Sorokin Ju. A. & Tarasov E. F. (2002): *Russkij asociativnyj slovar' (RAS)* [Russian associative dictionary (RAS)]. T.1, 2. M.: AST-Astrel'.
- Karaulov, Yu. N. (2011): *Semanticheskij gestalt assoziativnogo polya i obrazy soznaniya* [Semantic gestalt of an associative field and images of consciousness]. *Yazykovoye soznanie i funkcionirovanie* [Verbal consciousness: contents and functionality]. Institut Jazikoznaniya RAN, Moscow, 107–108.
- Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P. & Suchomel, V. (2014): The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, **1**, 1. sz. 7–36.
- Kiss, G., Armstrong, C., Milroy, R. & Piper, J. (1973): An associative thesaurus of English and its computer analysis, In: Aitken, A. J., Bailey, R. W. & Hamilton-Smith, N. (Eds.), *The Computer and Literary Studies*. Edinburgh University Press, Edinburgh, 153–165.
- Kovács László (2013): *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Tinta Konyvkiadó, Budapest.
- Kovács László (2019): Márkák, asszociációk és fogyasztás – változások a társadalom átalakulásának tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. **19**. 1. sz., 1–17.
- Lenart, I. (2019): An introduction to the Moscow School of Psycholinguistics through Mikhail Bulgakov's novel: The Master and Margarita, In: Bátyi Szilvia (szerk.) *A nyelv – tanítás, tanulás, reprezentáció, feldolgozás, Pszicholingvisztikai tanulmányok VI*. Pannon Egyetem MFTK, Veszprém, 240–249.
- Lengyel Zsolt (2008): *Magyar asszociációs normák enciklopédiája I*. Tinta Konyvkiadó, Budapest.
- Leontiev, A. A. (1993): Jazikovoje soznanie i obraz mira [Language consciousness and the image of the world]. *Yazyk i soznanie: Paradoksalnaya ratsionalnost* [Language and consciousness: Paradoxical rationality]. Institut Jazikoznania RAN, Moscow, 16–21.
- Markovina I. Yu. (2011): *Teoriya lakun v issledovanii problem mezhkulturnogo obscheniya. Etnopsiholingvisticheskiye osnovy lakunologii* [Lacuna theory in studying intercultural communication issues. Ethnopsycholinguistic bases of the lacuna theory]. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Meisinger, E., Schwanenflugel P., Bradley B. et al. (2004): Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research*, **36**. 2. sz., 111–140.
- Mészáros György (2010): Metodológiai kérdések és alkalmazott nevelélmélet. In: Szabolcs Éva (szerk.) *Neveléstudomány – reflexió – innováció. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet 2010. április 16-án tartott konferenciájának előadásai*, Gondolat, Budapest. 240–252.

- Nóvik Attila (2000): Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására. *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. sz., 367–376.
- Piaget, J. (1929/1979): *The child's conception of the world*. Harcourt Brace, New York.
- Réger Zita (1995): A nyelvi fejlődés. In: Bernáth László és Solymosi Katalin (szerk.) *Fejlődéslélektan szöveggyűjtemény*, ELTE TFK, Budapest.
- Russian Association Dictionary*. (1986–1996). (Russkij Assoziativnij Slovar'), URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php>, (Accessed: Febr. 2019).
- Scherba L. V. (1974): *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language system and speech activity]. Nauka, Leningrad.
- Serfőző Mónika és Böddi Zsófia (2018): A „hópehely” és a „varázsló” – kisgyermeknevelő-, óvodapedagógus- és tanítójelöltek szerepértelmezése. In: Endrődy-Nagy Orsolya és Fehérvári Anikó (szerk.) *Innováció, kutatás, pedagógusok*, HERA Évkönyvek V., HERA – Debreceni Egyetem, Budapest–Debrecen.
- Sergieva, N. S. (2006): Semanticheskij gestalt i yadro yazikovovo soznaniya russkikh [Semantic gestalt and the core of Russians' verbal consciousness] *Vestnik YuUrGU. Social Sciences and Humanities*. **57.** 2. sz., 160–165.
- Sokolova, T. V. (1998): *Assoziativnyy tezaurus rebyonka 3–6 let* [Associative thesaurus of a 3-6-year-old child]. Nauchny doklad uch. step. doktora nauk. Astrakhan.
- Sorokin, J. A. (1993): Die Lakunen-Theorie. Zur Optimierung interkultureller Kommunikation. In: Ertelt-Vieth, A. (Hg.) *Sprache, Kultur, Identität. Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 163–173.
- Szabolcs Éva (2003): Gyermekortörténet: új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.) *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József, Budapest, 9–17.
- Tarasov, E. F. (1996): Mezhekulturnoye obscheye – novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya [Intercultural communication is a new ontology to analyze verbal consciousness]. *Etnokulturnaya spetsifika yazykovogo soznaniya* [Ethnocultural peculiarities of verbal consciousness], 7–22.
- Tarasov E. F. (1996): Jazikovoje soznaniye – perspektivi issledovaniya [Language consciousness – research perspectives]. *Etnokulturnaya spetsifika yazykovogo soznaniya* [The ethnocultural specificity of language consciousness], 7–22.
- Goldin V. E., Martyanov A. O. & Sdobnova A. P. (2008, szerk.): *The digital Russian associative dictionary of schoolchildren* (Elektronnij Russkij assoziativnyj slovar shkolnikov), Saratov State University named after Chernishevskovo, Saratov.
- Ufimtseva, N. V. (2006): Etnopsicholingvistika: vchera i segodnya [Ethnopsycholinguistics: yesterday and today]. *Voprosy psicholingvistiki* [Journal of Psycholinguistics], **4.**, 92–100.
- Ufimtseva N. V. (2009): Obraz mira russkikh: sistemnost' i sodержaniye [Image of the world of Russians: the systemic characteristics and the content]. *Yazik i kultura* [Language and culture], **4.** 8. sz., 98–111.
- Ufimtseva, N. V. (2011): *Yazykovoye soznaniye: dinamika i variativnost'* [Verbal consciousness: dynamics and variability]. Institut Jazikoznaniya RAN, Moscow.
- Ufimtseva, N. (2014a): *The Associative Dictionary as a Model of the Linguistic Picture of the World. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **154.**, 36–43.
- Ufimtseva, N. (2014b): Russian Psycholinguistics: Contribution to the Theory of Intercultural Communication. *Intercultural Communication Studies*, **23.** 1. sz., 1–13.
- Ushakova, T. N. (2003): Yazykovoye soznaniye I prinzipy ego issledovaniya [Verbal consciousness and the principles of its research]. *Yazykovoye soznanie i tekst: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty* [Verbal consciousness and text: theoretical and practical aspects] 6–17.
- Vasilevich, A. P. (1987): *Issledovanie leksiki v psiholingvisticheskom eksperimente* [Studying language in a psycholinguistic experiment]. Nauka, Moscow.
- Vygotskij, L. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*; ford. Ujhelyi Gabriella; Gondolat, Budapest.
- Vygotsky, L. S. (1934/1987): Thinking and speech. In: Minick, T. N. (ed.) *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of general psychology*. Plenum, New York.

Shoulder-to-shoulder – children about the childhood

Our empirical, interdisciplinary and comparative research has been conducted since 2018 with 4–5-year-old Russian and Hungarian kindergarteners, focusing on understanding their conception of childhood and their verbal consciousness. The research is based on two disciplinary fields – Psycholinguistics and Early Childhood research, furthermore, the methodology and the theoretical background builds on these two fields. Our methodology called on the one hand the shoulder-to-shoulder method (Griffin et al. 2014) and on the other hand the association experiment. In the theoretical background, we must mention the Moscow School of Psycholinguistics and the Conception of Childhood narrative as the starting points of the research. The research has been conducted in parallel in Moscow and Budapest, led by our research group, which after the 4–5-year-old respondent group has already started investigating the 10–12-year-old group as well. The research was funded by the Russian Foundation for Basic Research so called RFFI. This paper examines the methodology of the research.

Keywords: *association experiment, Psycholinguistics, shoulder-to-shoulder method, conception of childhood, early childhood*

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

Pedagógiai kérdések és a szülői döntés dilemmái

TESZENYI ELEONÓRA – PÁLFI SÁNDOR

The Open University, UK – Debreceni Egyetem

A magyar köznevelési rendszer egyik sajátossága, hogy az óvodai nevelés 2015 szeptemberétől már hároméves kortól kötelező. A statisztikai adatok a vegyes életkorú csoportok növekvő tendenciáját mutatják nemzeti szinten (KSH, 2017). Ugyan a szülőknek lehetőségük van vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoportot választani a gyermekeik számára, az kevésbé világos, hogy milyen szempontok alapján döntenek egy bizonyos óvoda vagy csoportszervezési forma mellett (Török, 2004). Egy esettanulmányt (Yin, 2018) végeztünk, ami feltárja egy kelet-magyarországi megyeszékhelyen a szülők döntését befolyásoló tényezőket, valamint vizsgálja a véleményüket az általuk választott csoportszervezési formáról. Jelen tanulmány a Teszenyi és Hevey által végzett 2015-ös kutatási eredmények második fázisú elemzését tartalmazza: 2015-ben kvalitatív és kvantitatív módszertani elemek kombinálásával az adatfelvétel 12 óvodában történt kérdőívek (n=251) és interjúk (n=9) felhasználásával. Ebben a tanulmányban a 9 szülői interjú és a kérdőívekben rögzített 72 kvalitatív megjegyzés eredményeinek az elemzését mélyítjük. Ez azt mutatja, hogy a legfontosabb befolyásoló tényező az óvoda választásban a földrajzi fekvés és a pedagógus személye. Bár a szülők általában elégedettek a kiválasztott óvodai csoporttal, a kvalitatív eredmények nagyobb mértékű tudatosságot jeleznek a szülők részéről a vegyes életkorú csoportok felé, különösen a családi jellegük miatt. Az eredmények között az iskolára való felkészítés miatti aggodalom is tetten érhető. Az elemzés és a konklúzió megfogalmazása során kérdéseket teszünk fel a vegyes életkorú csoportok felé hajló tendencia mögötti pedagógiai tényezőkről és a további kutatás szükségességének felismerésével újabb kutatási irányokat javasolunk.

Kulcsszavak: szülők, óvoda választás, vegyes életkorú csoportok, azonos életkorú csoportok

Bevezető

Európa első óvodájának Budapesten történő megnyitása óta jelentős hagyománya van a magyar óvodai nevelésnek, amely államilag támogatott intézményekben, egyházi vagy magánóvodákban történik. Iskolát 6–7 éves korukban kezdenek a gyermekek, de 2015. szeptember 1-étől óvodába járás is kötelező három éves kortól (*Kormányrendelet 2011. Évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről*), amivel Magyarország egy sajátos pozíciót foglal el az európai kora gyermekkori intézményesített nevelésben. A legutóbbi statisztikák alapján a hatévesek 91%-a, az ötévesek 95%-a és a háromévesek 81%-a jár óvodába, és ez a látogatottság összehasonlítható az Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) 2017-ben megjelent statisztikáiban jelzett 98, 95 és 78%-os

átlaggal a hat-, öt- és háromévesekre nézve. A szülőknek lehetőségük van óvodát választani (Török, 2004; Moss, 2013), és nem automatikus az, hogy a gyermekeik a lakóhelyük körzetében lévő intézményekbe járnak. A pedagógiai munkát az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) (a továbbiakban Alapprogram) határozza meg (137/2018. VII.25. Kormányrendelet), amelynek elvei alapján az óvodák a saját helyi programjukat készítik el. Az óvodák nem csak ebben élveznek autonómiát, hanem abban is hogy milyen csoportszervezést alkalmaznak: életkor szerint homogén vagy heterogén. Az Alapprogram konkrétan nem határoz meg csoportszervezési keretet, viszont a gyermekképe és a család szerepének meghatározása önmagában alapelveket jelent. Ennek következtében a szülők választása kiterjedhet arra is, hogy

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

vegyes vagy azonos életkorú csoportot választanak a gyermekeinek. (Megjegyezzük, hogy szándékosan használjuk itt a „vegyes és azonos életkorú csoport” kifejezést és a tanulmány végén ennek a magyarázatára visszatérünk.) A Központi Statisztikai Hivatal (2017) adatai szerint a vegyes életkorú csoportok aránya nőtt az azonos életkorú csoportokhoz képest az elmúlt 12 évben: 2004-ben 47% és 53%-os megosztás volt a vegyes életkorú csoport javára, míg 2016-ban ez 61%-ra emelkedett. A jelenleg Magyarországon működő 14 895 óvodai csoportból 5 817 azonos életkorú, illetve 9 078 vegyes életkorú (*Központi Statisztikai Hivatal, 2017*).

Míg érdekes és érdemes lenne ennek a tendenciának az okát kutatni, ez a tanulmány csak a *Teszenyi és Hevey* (2015) Magyarországon végzett és az *Early Child Development and Care* szakfolyóiratban megjelentetett kutatásához tud visszatérni, amely csak a szülői óvodaválasztásban szerepet játszó tényezőket mérte fel. Háttérinformációként összegezzük a kvantitatív kutatási eredményeket is, de a jelen tanulmány a kvalitatív adatcsoportokhoz tér vissza és azoknak egy további, második fázisnak tekinthető elemzését végzi el. A kvalitatív eredmények elemzését mélyítjük, azokról újabb gondolatokat vetünk fel, és más szemszögből is vizsgáljuk. Ezt azért tesszük, mert a kutatás kvalitatív elemei az előző tanulmányban kevésbé kaptak hangsúlyt, az elemzés nagyrészt a mérésekre fókuszált. A két kvalitatív adatcsoportot, amely a kérdőívekben rögzített 72 szülői megjegyzésből, valamint 9 szülővel elkészített interjúból áll, *Teszenyi és Hevey* 2015-ben a kvantitatív eredmények kiegészítő elemzéséhez használták. Ezzel ellentétben, ebben a tanulmányban a már elemzett kvantitatív eredményeket kontextusként alkalmazzuk és a kvalitatív eredmények elemzését egy kétfázisú tematikus kódolás segítségével mélyítjük. Ennek a tanulmánynak a célja ezáltal nemcsak az óvodaválasztást befolyásoló tényezők vizsgálata, hanem a szülői vélemények feltérképezése is az azonos és vegyes életkorú csoportokban. Ezt a 2015-ös kutatás kvantitatív eredményeinek és a kvalitatív adatok újabb fázisú

elemzési eredményeinek az összevetésével kívánjuk elérni ebben a tanulmányban. A továbbiakban először az „óvodapiac” és „vegyes életkorú csoportok”-ra vonatkozó irodalmat vizsgáljuk a magyar és nemzetközi viszonylatban, majd a kutatási eredményeket összegezzük.

Az „óvodapiac”: az óvodai versengés és a választás lehetőségei – magyar és európai viszonyok

A nyugat-európai országokkal ellentétben Magyarországon nem létezik a klasszikus értelemben vett „óvodapiac”. Az óvodák 90%-a (*OECD, 2017*) állami finanszírozású és a helyi önkormányzat által működtetett, így a piaci erők, amelyeket a kereslet-kínálat egyensúlya az ár alapján szabályoz, itt nem érvényesülnek. Ehelyett, Magyarországon az „óvodapiac”, arra utal, hogy különböző intézmények közül választhatnak a szülők, ahol az állam a hozzáférhetőségről és megbízhatóságról vállal garanciát. A szülők óvodaválasztási joga az 1993-as Köznevelési törvényben jelent meg, ami jelentős szerepet játszott az intézmények közötti versengés kialakításában (*Török, 2004*). Ennek a versengésnek viszont nincsenek egyértelműen megfogalmazható szabályai vagy paraméterei (a klasszikus piaci verseny hiányában) és a versengés gyakran az óvodai környezet, az óvodai program, a humán erőforrások vagy a plusz szolgáltatásokon alapszik. Nyilván más a helyzet a magán óvodák esetében, ami jelenleg mindössze az intézményesített nevelésnek csak a 10%-át biztosítja Magyarországon (*OECD, 2017*).

A szülői óvodaválasztás tényezőit széleskörben kutatják világszerte (*Early és Burchinal, 2001; Kim és Fram, 2009; Rose és Elicker, 2008; Török, 2004; Vincent, Braun és Ball, 2010*). Ezek a tanulmányok nagy vonalakban arra a következtetésre jutottak, hogy a szülőket gyakorlati, anyagi, szociális és erkölcsi megfontolások vezérik. Miután a magyar óvodai nevelés nagy részben államilag finanszírozott, az anyagi tényezők nem jellemzőek csak azokban az esetekben, amikor a szülők magánóvodát vagy az állami óvodán belül

ajánlott de „fizetős” szolgáltatásokat választanak a gyermekeik számára. *Kim és Fram* (2009) a szülői döntést befolyásoló tényezőket két kategóriába sorolta: az egyik a gyakorlati, pragmatikus tényezőket tartalmazza, a másik pedig a tanulásra és minőségre utalókat. Az óvodai tanulás értelmezésében szükségnek véljük annak rövid lehatárolását, mely egyben el is különíti a következő életkori szakaszra (iskoláskor) vonatkozó tanulási sztereotípiáktól. Az óvodás kor legfontosabb tényezőjének a szenzitivitást (*N. Kollár és Szabó*, 2004. 225. o.) tartjuk, mely bizonyos ingerekre történő érzékennyé válást jelenti leegyszerűsítve, ám ebben az intézményi, szociális és individuális hatások kerülnek előtérbe a családi után. „Az óvoda a közoktatás első láncszeme. A tanulás motívumainak kialakulása és fejlődésének elősegítése az óvodai nevelőmunka során jelenik meg. Az itt kialakult motívumokra épülnek a későbbi, fejlettebb, magasabb rendű tanulási motívumok.” (*Körmöci*, 2007. 117. o.)

Az óvodaválasztást vizsgáló tanulmányok is megfigyelték, hogy a gyakorlati okok (mint például földrajzi fekvés és nyitvatartási idő) nagyobb valószínűséggel befolyásolják a szülői döntéshozást. Az óvodaválasztási szempontok között *Pivókné* (2017. 149. o.) a második helyre teszi az „óvoda könnyen, gyorsan megközelíthető legyen a lakóhelytől ne órákig tartson az út az intézményig”, s első helyre az óvoda klímáját. Egy hasonló tanulmányt végezve *Raikes és mtsai.* (2012) azt a konklúziót vonták le, hogy azok a szülők, akik a tanulásra és minőségre figyelnek inkább, nagyobb valószínűséggel többet keresnek, magasabb pozíciókban vannak és az anyák végzettsége is magasabb, mint azoké a szülőké, akik a gyakorlati megfontolások alapján döntenek egy-egy óvoda mellett.

Megjegyezzük, hogy a „minőség”-nek az alapkonceptiója a kora gyermekkori gondozás és nevelés keretein belül problematikus. *Dahlberg és mtsai.* (2007) szerint a „minőség” fogalma nagyrészt leegyszerűsítve használt a „normalizáló keretek” kialakítására, amelyet a kívülről kontrolált mérések és objektív tényezők legitimálnak. Miközben tudjuk, hogy a kora gyermekkori nevelés komplex és nagy-

mértékben szubjektív elvekre épül: például a különböző kultúrák környezetben elvárt és elfogadott attitűdökre, készségekre, szemléletekre vagy olyan személyes jellemvonásokra, amiket egy adott kultúrában kiemelten kezelnek. Ezek olyan értékeket is meghatároznak, amik alapján a gyermekeket szemléljük egy adott társadalomban, amelyek alapján a gyermekképünk elemei kirajzolódnak. Hogyan nézünk a gyerekekre? Azt látjuk-e hogy milyen ember válik majd belőlük, és hogy mennyire lesznek hasznos tagjai a társadalomnak vagy azt látjuk és értékeljük bennük, akik ők itt és most (*Qvortrup és mtsai.*, 1994).

Ez különösen egybecseng az elmúlt 30 év folyamán Magyarországon bekövetkezett változásokkal, amelyek a jelenlegi ideológiai szemléleti elmozdulásokat is jelzik a szocialista uniformitástól az individualizmus felé. Ezt az alábbi részben bővebben kifejtsük.

Vegetes és azonos életkorú csoportok – a szakirodalom tükrében

Az 1990-es években a szovjet birodalmi dominancia végével változások történtek a magyar óvodai nevelésben is, ami a szabadabb és demokratikusabb gondolkodás felé történő elmozdulást tükrözte. Addig a szovjet (de a korábbi porosz elődre épülő) mintára az azonos életkorú csoport szervezés dominált, ahol az „azonosság”, egyformaság volt hangsúlyos. Az egyéni bánásmód helyett a kollektív bánásmód volt jellemző, ahol az egyéni szükségletek és érdekek érvényesítése a közösség érdekeinek volt alárendelve (*Millei*, 2011).

A szocializmus végét jelző gazdasági válsággal csökkent a születések száma Magyarországon és az emiatt jelentkező demográfiai nyomás alatt a fenntarthatóság érdekében óvodák több vegetes életkorú csoportot is indítottak. Ezzel párhuzamosan, a „vasfüggöny” leomlásával, a nyugati ideológiák és alternatív reformirányzatok áramlottak az országba (*Nagy Varga és mtsai.*, 2015), amelyek megvalósításához a vegetes életkorú csoportok tűntek megfelelőbbnek. Az 1990-es évek után akkreditált 14 alternatív program a

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

vegyes életkorú csoportokra apelláltak, mint például a magyarosított Montessori pedagógiai program, Játék – Mozgás Kommunikáció (JMK) Program, a Tevékenységközpontú Program, Differenciált Óvodai Bánásmód (DOB), Komplex Prevenció Óvodai Program, az Ecpohális rendszerű óvodai nevelési program vagy az Óvodai nevelés játékkal mesével (B. Méhes, 1996; Bakonyi, 1995; Zilahy, 1996; Süss fel nap, 1999). A szovjet ideológiát követő „azonosság és egyenlőség„ elvével ellentétben Nyitrai és mtsai. (2009) egy olyan szociál-pedagógiai megközelítés erényeit hangsúlyozzák egy vegyes életkorú környezetben, ahol az *egyéni* és *közösségi* bánásmód egyszerre valósul meg. Az *egyéni* megközelítés az egyedi szükségleteket veszi figyelembe, az *egyén* tulajdonságaikra és személyiségjegyekre épít, míg a *közösségi* bánásmód azáltal erősíti egy közösség kohézióját, hogy olyan légkört teremt, amelyikben minden egyes tagjának az egyedi hozzájárulását a közösség értékelni tudja. Meg kell jegyeznünk, eközben új szemlélet is teret nyert a nevelésben, így az óvodai nevelésben, mely a gyógypedagógia gyermek-családképének változásával áll összefüggésben, mikor a szakma az integrációs, inklúziós új nézőpontokat deklarálta (Papp, 2012). „Mindenkinek, aki sajátos nevelési igénnyel rendelkezik, legyen lehetősége arra, hogy olyan többségi iskolába járjon, amely alkalmazkodik hozzá, továbbá egy gyermekközpontú pedagógiával képes kezelni ezen sajátos nevelési igényeket” (Salamancai tézisek, 1994. 7. o.), Ennek komoly hatása volt/van a gyermekintézmények gyermekösszetételére, annak nevelési felfogására is, mellyel összhangban fogalmazódott meg az Alapprogramban a befogadó óvoda elvárása is. Ez az óvodai csoportokra olyan hatással van, hogy az óvodák a különleges bánásmódot igénylő, sajátos nevelési igényű gyermekeket is a többi óvodás közé fogadják és együtt nevelik velük.

Míg a vegyes életkorú játék egy természetes emberi tevékenység, a jelenlegi oktatási modell dominánsan életkoruk szerint választja szét és rendezi csoportokba vagy osztályokba a gyerekeket, amit Katz és mtsai. (1990. 10. o.) találóan szemléltetnek: „Az em-

beri faj gyermekei rendszerint nem alomban születnek, de mi mégis ahhoz ragaszkodunk, hogy abban oktassuk őket.” Nem általános az, hogy az embernek több azonos korú gyermeke van, így a különböző korú és nemű egyének életközössége a természetes nevelő környezet a fajunk számára. A vegyes életkorú óvodai csoport nem egy új és csak magyar jelenség. Az 1980-as, 1990-es évek alatt lefolyó oktatási reformok a világ számos területén a vegyes életkorú csoportok pedagógiai okokból történő alkalmazását hozták magukkal. Csak néhány példát említve: az USA-ban a Head Start intézményekben a csoportok 75%-s vegyes életkorú (Moiduddin és mtsai., 2012). Hollandiában a kora gyermekkori központok csoportjai vegyes életkorúak (Helmerhorst és mtsai., 2015), hasonlóan a hosszú napos óvodákhoz Ausztráliában (Rouse, 2015). Ausztriában 2000 és 2010 között tízszeresére növekedett azon gyermeknevelési intézmények száma, amelyekben a 0–3 éves gyermekeket együtt nevelik a 4–6 évesekkel (Datler és mtsai., 2010).

Számos kutatás tanulmányozta már a vegyes életkorú csoportokat iskolai (Lougee és mtsai., 1977; Pratt, 1986; Veenman, 1995; Mason és Burns, 1997; Stone, 1998; Song és mtsai., 2009; Lindström és Lindahl, 2011; Ritland és Eighmy, 2012) és óvodai szinten is (Katz és mtsai., 1990; Sundell, 1994; Aina, 2001; Gmitrov és Gmitrova, 2004; Rouse, 2015; Ansari és mtsai., 2016). A figyelem leginkább a vegyes életkorú csoportoknak a fejlődéstani hatására összpontosul, ám a kutatási eredmények nem egyértelműek, ezért nehéz belőlük konklúziókat levonni. Van olyan kutatás, amelyik hatékonynak találja a vegyes életkorú csoportokat (Pratt, 1986; Aina, 2001), olyan is amely nem lát különbséget a vegyes és azonos életkorú csoportok között (Veenman, 1995), valamint Mason és Burns (1997) és Moller és mtsai. (2008) például hátrányosnak találták a gyermeki agressziót gyakoribb előfordulása és a több munkából adódó pedagógusi motiváció hiánya miatt. A kutatási eredmények következtetlenségének leggyakoribb oka, hogy nincs megkülönböztetés a demográfiai és a pedagógiai okokból kialakított vegyes életko-

rú csoportok között (*Winsler és leggyakoribb oka a., 2002*), és kutatási célokra egyformán használják őket. Torzíthatja a kutatást az is, hogy a pedagógusok a vegyes életkorú csoportokban alkalmazott pedagógiai módszereket világszerte eltérően értelmezik és használják (*Veenman, 1995*). Gyakran a kutatók mintavétele egyoldalú vagy szűk körű és a variánsok tovább torzíthatják a kutatási eredményeket, amik közé tartozik a vizsgált csoportok létszáma, összetétele, valamint a gyermekek korskálája. Ez utóbbi nem csak hogy változó világszerte, de nincs is tisztázva a kutatás kezdetén. Tipikus ma a világon, hogy egy vegyes életkorú csoportba járó legfiatalabb és legidősebb gyermek között 3 év korkülönbség van (*Pardini, 2005*). Viszont vannak olyan vegyes életkorú csoportok is, ahol ez közelebb van a 2 évhez (*Greenfield, 2011; Pool és mtsai., 2000*), és a magyar óvodákban négyéves korkülönbség is gyakran előfordul egy vegyes életkorú csoportban.

Mindezek ellenére, a vegyes életkorú csoportokban folytatott kutatások következetesen jelentős előnyöket mutatnak a szocializáció és szociális fejlődés területén, valamint a gyermekek érzelmi és kognitív fejlődésében (*Sundell, 2004; Louge, 2006; Gray, 2011*). *Zsolnai és mtsai. (2007)* a szociális fejlődés területén a proszociális viselkedési formák virágzását látják a vegyes életkorú csoportokban. Különböző életkorú gyerekek együttes nevelése a családi viszonyokhoz közelebb áll és a vegyes életkorú csoportban a gyermekek testvérkapcsolatot pótló kötődéseket tapasztalhatnak meg. Ez a csoportszervezési mód lehetőséget ad testvéreknek a közösen töltött idő megnyújtására azután, hogy az otthont elhagyva intézményesített nevelésben részesülnek (*Kósáné Ormai, 2001*). Itt a gyermekek természetes formában tapasztalják meg a társas kapcsolataikban a szeretet megnyilvánulását (*Körmöci, 2004*). A vegyes életkorú csoportszervezés világszerte foglalkoztatja a kutatóközösségeket – mind a szülők, mind a pedagógusok és a gyermekek szempontjából. A következő részben az erről szóló kutatásunk módszertanát, majd eredményeit vázoljuk.

A kutatás módszertana

A 2015-ös kutatás egy feltáró jellegű esettanulmányt végzett (*Yin, 2018*), amelynek célja az óvodaválasztást befolyásoló tényezők vizsgálata, valamint a vegyes és azonos életkorú csoportokról szóló szülői vélemények feltárása volt. Jelen tanulmány a 2015-ös kutatás kvalitatív eredményeit használja, és az elemzését mélyíti a kvantitatív eredmények tükrében. A szülők nézeteinek a megértése abban segít, hogy új ismereteket konstruáljunk, vagy ahogyan *Stake (1995. 54. o.)* mondja, hogy „kifinomítsuk a szemlélését”. Ezért a kutatás kérdései a következők:

1. Mi befolyásolja a szülők óvodaválasztását?
2. Milyen mértékben befolyásolja a döntésüket az, hogy vegyes és azonos életkorú csoportok között is választhatnak?
3. Mi a véleményük a szülőknek a vegyes és azonos életkorú óvodai csoportokról?
4. Mi az összefüggés a 2015-ös kvantitatív és a jelen kvalitatív kutatási eredmények között?

Teszeyi és Hevey 2015-ös kutatása mind kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmazott. Ilyen vegyes módszerrel végzett kutatásnak a filozófiai alapját *Burke Johnson és Onwuegbuzie (2004. 14. o.)* a „harmadik paradigmának” nevezi, amelynek véleményük szerint, már éppen eljött az ideje. *Tashakkori és Teddlie (2010)* a kvantitatív és kvalitatív kutatási elemek ötvözését támogatják úgy, hogy a kutatás stádiumaiban a módszertani döntések a kutatás mindenkorai igényeit szolgálják. Ez a módszertani megközelítés volt a legmegfelelőbb a kutató kérdések megválaszolására, amik objektív és szubjektív elemeket is tartalmaztak. A kutatás első fázisa kvantitatív (kérdőíves adatgyűjtés – objektivitásra törekvés), míg a második fázisa kvalitatív (adatgyűjtés interjúk segítségével, szubjektivitás elfogadása) volt.

A kutatás adatainak tematikus kódolással végzett elemzése, amelyet ezen tanulmány jelentet meg, szubjektív véleményt vizsgál, ezért ezt kvalitatív megközelítés jellemzi (*Creswell, 2003*).

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

Mintavétel

2015-ben a mintavétel egy kelet-magyarországi megyeszékhelyen történt, ahol a 34 működő óvodából 12 vett részt a kutatásban, amelyekben a gyermekek létszáma 40 és 180 közötti volt. A város 34 óvodájában a 164 csoportból 48 azonos életkorú, míg 116 vegyes életkorú. Rétegelt mintavétel (Cohen és mtsai., 2011) történt, amely során 300 kérdőív lett kiosztva két szülői rétegnek (n=150/150): az egyik szülői réteg gyermekei azonos életkorú, a másiké pedig vegyes életkorú csoportokba járnak. Ezen két rétegen belül a szülők véletlenszerűen lettek kiválasztva. 251 kérdőív került kitöltésre (85%-os kitöltési arány) amelynek 53%-a (n=134) vegyes életkorú csoportból, és 47%-a (n=117) azonos életkorú csoportból jött vissza. A megoszlás így megközelítően arányosnak tekinthető. Az egyensúly az a szülők által adott kvalitatív megjegyzések számában toródik el, amire ez a tanulmányunk épít és az elemzését tovább mélyíti. 72 kvalitatív szülői megjegyzést vizsgálunk: 47 megjegyzést szülőktől, akiknek a gyermekei vegyes életkorú csoportba járnak és 25-öt azoktól, akiknek a gyermekeik azonos életkorú csoportokba. A kutatásunk másik kvalitatív adatcsoportját részben strukturált interjúk képezik (Kvale és Brinkman, 2009) kilenc olyan szülővel, akik megtapasztalták mind az azonos és a vegyes életkorú csoportszervezést a gyermekeikkel. Az interjúra a szülők önkéntesen jelentkeztek (Teddlie és Yu, 2007), a kiválasztás egyetlen kritériuma a mindkét csoportszervezésben való tapasztalat volt. Az adatfelvétel idején két szülőnek a gyermeke járt azonos életkorú csoportba, hét szülő pedig vegyes életkorú csoportba.

A kutatás előkészítésében és lebonyolításában követtük a British Educational Research Association (2018) és a Magyar Tudományos Akadémia Tudományetikai Kódexének (2010) szabályait és a kutatás megfelelt az etikai követelményeknek az anonimitást, előzetes információn alapuló beleegyezést, a kilépés jogának a tiszteletben tartását, a megbízhatóságot, objektivitást, pártatlanság és elfogultatlanságot illetően, valamint az Adatvédelmi Törvény, 2011. CXII. rendelkezéseinek.

A kutatásban használt eszközök

Adatfelvétel egy strukturált, nagyrészt kvantitatív kérdőív (Burke Johnson és Onwuegbuzie, 2004) és egy részben strukturált kvalitatív interjú során történt (Kvale és Brinkman, 2009). A kvalitatív és kvantitatív eszközök együttes használata elősegíti a kutatás módszertani „kötöttségének” az elkerülését, amit bizonyos típusú eszközök dominanciája okozhat (Cohen és mtsai., 2011. 196. o.). A kérdőív három részre oszlott. Az első rész, a demográfiai adatokon kívül, információt gyűjtött arról, hogy a szülők körzeti vagy körzeten kívüli óvodát választottak-e, és hogy hány óvodát látogattak meg a döntéshozataluk segítése érdekében. A kérdőív második részében a szülők 16 tényező közül jelölhették meg, hogy melyek befolyásolták az óvoda kiválasztását (Cohen és mtsai., 2011). Ezt a 16 tényezőt, az 1. ábra sorolja fel. A következő kérdésben a szülőknek a bejelölt tényezőkből a három legfontosabbat kellett rangsorolniuk (Ovadia, 2004). Végül, a szülőknek lehetőségük volt, hogy kvalitatív megjegyzéseket tegyenek a kérdőív végén.

Részben strukturált interjúk biztosították a kutatás második kvalitatív adatcsoportját. Az interjúk fő célja az volt, hogy a kérdőívekkel nyert eredményeket kiegészítse, árnyalja és magyarázza. Ezért az előre elkészített kérdéssor mellett, ami az interjú kereteit biztosította a következetesség és összevethetőség érdekében, az interjúalanyoknak lehetőségük volt, hogy szabadon fejtsék ki szubjektív véleményüket (Cohen és mtsai., 2011).

A következőkben a 2015-ös kutatás kvantitatív eredményeit összegezzük, ami segíti bennünket abban, hogy a kvalitatív eredményeket perspektívába helyezzük. Ezt követi a kvalitatív eredmények megjelentetése a tematikus kódolási kereten belül.

A 2015-ös kutatás kvantitatív eredményei

A 251 szülő közül 136 (54%) járatta a gyermekét körzeti óvodába és 112 (44%) körzeten kívül. A szülőknek 2%-a nem tudta, hogy az

óvoda, amelyikbe a gyermeke jár a lakóhelyének a körzetén belül vagy kívül van. Hogy kellő tudatossággal dönthessenek, a szülőknek 22%-a egy, 12%-a kettő és 10%-a három vagy több óvodát látogatott meg, míg 56%-a a szülőknek nem nézett meg más óvodát, azon kívül amelyikbe a gyermekét beíratta.

Az óvodaválasztás tényezőinek kiválasztása

Az alábbi, 1. ábra azt mutatja, milyen gyakorisággal választották a szülők a 16 felsorolt befolyásoló tényezőt. (Megjegyezzük, hogy a hiányossága ennek a kérdésnek, hogy nem ad lehetőséget a szülőknek „egyéb” okok megnevezésére.) Ez a kérdése a kérdőívnek egy szélesebb látókörű, panorámaképet fest, míg a tényezők rangsorolásának az eredménye majd azokat a részleteket hozza fókuszba, amelyek igazán fontosak a szülőknek, amikor döntést hoznak a gyermeküknek választott óvodáról.

A leggyakrabban választott befolyásoló tényező az óvoda földrajzi fekvése volt, amit a szülők 68%-a jelölt meg. A második leggyakoribb az óvoda udvari környezete (53%), ezt követte harmadikként 52%-kal az óvodai program, majd 51%-kal az óvoda hírneve és ehhez közeli értékkel, 49%-kal, az óvoda személyes ajánlása. *Teszeyi és Hevey (2015)* azt állítják, hogy ez egybeesik korábbi nemzetközi kutatási eredményekkel, bár megjegyezzük, hogy „hírnév” értelmezése nehezen azonosítható szubjektivitást tükrözhet: minden szülő esetén más lehet attól függően, hogy véleményük szerint mi adhat hírnevet egy óvodának. Érdekes, hogy a csoportszervezésre vonatkozó állítások viszonylag kis gyakorisággal kerültek megjelölésre: a választási lehetőség vegyes és azonos életkorú csoportok között 17%-ban, a vegyes életkorú csoportokat a szülők 23%-a és az azonos életkorú csoportokat a szülők 24%-a jelölte meg, mint befolyásoló tényezőt.

A tényezők választásának gyakorisága



1. ábra: Az óvodaválasztást befolyásoló tényezők gyakorisága

Az óvodaválasztás tényezőinek rangsora

A szülők rangsorolták a már kiválasztott tényezők közül a három legfontosabbat. A legfontosabbnak megjelölt tényezőnek 3-as, a második legfontosabbnak 2-es és a harmadik legfontosabb tényezőnek 1-es szorzója van. Minden felsorolt tényező egy végső rangsorbeli értéket kapott annak alapján, hogy hány-

szor jelölték meg a szülők az első, második vagy harmadik helyen. Az alábbi, 1. táblázat azt mutatja, hogy a mérés eredményei nagyrészt egybeesnek a fentiekben megjelölt gyakoriságot mérő elemzés eredményeivel abban, hogy a földrajzi fekvés itt is a legmagasabb értékkel (344) jelenik meg első helyen.

A rangsorban az óvoda pedagógiai programja (152), az óvoda hírneve (132) és az

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

óvoda ajánlása a szülőknek (118) foglalja el a harmadik, negyedik és ötödik helyet, míg a gyakoriságot mérő elemzés eredményéhez képest a „pedagógusválasztás” kiemelkedik ebből a 'panorámaképből' és a második legfontosabb tényezőként (172) jelenik meg a rangsorolás alapján. Egybehangzóan az előző kérdés eredményeivel, a csoport szervezésre utaló tényezők nem jelennek meg az első öt legmagasabb értékű tényezők között, sőt annak a fontossága, hogy az óvoda vegyes

életkorú csoportokkal működik vagy hogy a szülő választhat a vegyes és azonos életkorú csoportok között, csak 13-dik és 14-dikként jelenik meg a 16 befolyásoló tényező közül. A bevezetőben említett nemzeti statisztikák tükrében meglepő és érdekes, hogy 8.-ként (a 16-ból) jelenik meg a fontossági sorrendben az azonos életkorú csoportok választási lehetősége. Ennek az értelmezésére a kvalitatív adatelemzésnél majd visszatérünk.

Befolyásoló tényezők	Szülők száma akik legfontosabbnak tartották ezt a tényezőt (x3)	Szülők száma akik 2-dik legfontosabbnak tartották ezt a tényezőt (x2)	Szülők száma akik 3-dik legfontosabbnak tartották ezt a tényezőt (x1)	Végső rangsorbeli érték
Földrajzilag ez az óvoda volt a legjobb helyen számomra.	82	35	28	344
Az óvó nénit választottam, nem igazán az óvodát.	46	15	4	172
Tetszik a program amit az óvoda ajánl a gyerekeknek	21	28	33	152
Az óvodát ajánlották nekem.	20	22	14	118
Az óvodának jó híre van a városban.	22	20	26	132
Az óvoda felszereltsége tetszik.	7	28	16	93
A program, amit az óvoda ajánl, a legmegfelelőbb a gyermekem számára.	16	12	14	86
Azt szeretem, hogy azonos életkorú csoportok vannak.	16	12	10	82
A gyermekem testvére is ide jár.	9	22	9	80
Az óvoda azzal az iskolával van kapcsolatban, ahová a gyermekemet szeretném küldeni.	10	7	11	55
Az óvoda udvari környezete tetszik.	1	11	27	52
A csoportszobák hangulata tetszik.	5	9	15	48
Azt szeretem, hogy vegyes életkorú csoportok vannak.	2	12	11	41
Azt szeretem hogy vannak azonos is és vegyes életkorú csoportok is és így választhatok.	3	11	6	37
Èn is ebbe az óvodába jártam gyerekként.	2	6	9	27
A gyermekem barátai is ide járnak.	2	3	7	19

1. táblázat: A szülői döntést befolyásoló tényezők rangsorbeli értékei csökkenő sorrendben

Kutatási kvalitatív eredményei

A 72 szülői megjegyzést és a 9 interjú leírt szövegét két fázisú tematikus elemzésnek vetettük alá (Auerbach és Silverstein, 2003). Az alábbi, 2. táblázat mutatja, hogy az első fázisban, a horizontális kódolás eredményeként, az összes adat három fő témakör köré csoportosítható: *a gyermekek fejlődése a kétfajta csoportszervezésben, a szülői választást befolyásoló tényezők és a szülők véleménye az óvodai csoportokról.*

Az ezt követő fázisban a vertikális kódolás alkategóriákat eredményezett. A kutatás kvalitatív eredményeit a három fő témakör alapján tárgyaljuk az alkategóriákra reflektálva, majd összevetjük a 2015-ös kutatás kvantitatív eredményeivel.

Gyermekek fejlődése	Választást befolyásoló tényezők	Szülői vélemény az óvodai csoportokról
<ul style="list-style-type: none"> • szociális fejlődés • érzelmi fejlődés • kognitív fejlődés • mozgás fejlődés • nyelvi fejlődés • iskolára felkészültség • változó szülői elvárások a különböző korokban 	<ul style="list-style-type: none"> • gyakorlati megfontolások • személyes értékek • pedagógia okok • a választás szándékos-sága 	<ul style="list-style-type: none"> • gyakorlati megfontolások • személyes értékek • pedagógia okok • a választás szándékos-sága

2. táblázat: A tematikus kódolás eredménye

A „gyermekek fejlődése a kétfajta csoportszervezésben” témakör eredményei

A gyermeküket vegyes életkorú csoportokba járató szülők esetén, mind az interjúkban és kvalitatív megjegyzések többségében megjelenik annak az elismerése, hogy a kisebb gyermekek fejlődését segíti az, hogy tőlük idősebb gyermekekkel játszanak, különösen szociálisan, a kognitív, valamint a nyelvi fejlődésükben. Úgy érzik ezek a szülők, hogy a nagyok mintaként állnak a kicsik előtt, „húzóerőt biztosítanak számukra”, így a fejlődésük felgyorsul. Egy szülő az interjú során a vegyes élet-

korú csoportra nézve pozitívan megjegyezte, hogy egy azonos életkorú csoportban a gyermekek csak a pedagógusra tekintenek mintaként, tőle tanulnak verseket, mondókát vagy dalokat, míg a vegyes életkorú csoportban a kicsik a nagyoktól eltanulják azokat a mondókákat is, „amiket még nem nekik szántak a pedagógusok”. Mindemellett egy kvalitatív megjegyzés azt a szülői félelmet fejezi ki, hogy ugyan most még a kisebbekhez tartozó gyermeke „nagyon látványosan és gyorsan fejlődik” a vegyes életkorú csoportban, de amikor ő lesz a legnagyobb, „a kisebbek visszahúzzhatják majd és esetleg lelassul a fejlődése”. Ez a gondolat nem félelemként, hanem változó elvárásként jelenik meg egy interjúalanyánál, akinek a gyermeke vegyes életkorú csoportba jár: ő szereti a kor szerinti heterogenitást, míg a gyermeke fiatalabb, de az óvoda utolsó évében az azonos életkorú csoportot preferálná a gyermeke számára. Egy másik kvalitatív megjegyzés egy olyan szülőtől, akinek a gyermeke azonos életkorú csoportba jár, azt a megelégedést fejezi ki, hogy a gyermeke sikeresebb, mert ebben a csoport szervezésben nincs „a nagyobbak árnyékában”.

Mind a kilenc interjúban egyöntetűen jelen van az a szülői vélemény (attól függetlenül, hogy a gyerekük vegyes vagy azonos életkorú csoportba jár), hogy a *szocializáció* szempontjából a vegyes életkorú csoport jobban segíti a gyermekek fejlődését, különösen az elfogadás, a tolerancia, az empátia és az egymást segítség kialakulásában. A kvalitatív megjegyzésekben a szülők arról írnak, hogy a nagyobb gyermekeik önbizalma nőtt meg azáltal, hogy a kisebb társaikat segítették, ők is önállóbbak lettek. Egyetlen szülő kvalitatív megjegyzése viszont azt mutatja, hogy a tapasztalata szerint az azonos életkorú csoportban könnyebb volt az egyik gyermekének barátokat találni, mint a másoknak a vegyes életkorúban.

Számos szülő nyilatkozott a befogadásról (vagy ahogy ők utaltak rá, a „beszoktatás”-ról), amelyet könnyebbnek, gyorsabbnak és „könnymentesnek” találtak a vegyes életkorú csoportban. Ugyan az egyik interjúalany azt vallotta, hogy azonos életkorú csoportokban

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

a gyermekek jobban bekapcsolódnak a tevékenységekbe és eredményesebben végzik el, a másik nyolc szülő közül öt megjegyezte, hogy a kisebbek utánzás révén tanulnak a nagyoktól és olyan feladatokat is megoldanak velük, amelyek az életkori szintjük fölött vannak még. A vegyes életkorú csoportok erényeként a kvalitatív megjegyzések azt is felhozták, hogy a gyermekek nincsenek nyomás alatt és a saját ütemükben fejlődhetnek egy elfogadó környezetben.

Az „iskolára felkészítés és felkészültség” témájában megoszlik a vélemény a szülők között, ami mind az interjúkban és a kvalitatív megjegyzésekben is megjelenik. Ez tükrözi a társadalmi ambivalenciát az iskolával szemben. Hat interjúalany vallja, hogy a mindkét csoportszervezés sikeresen felkészíti a gyermekeket az iskolára és hogy ez leginkább a pedagógus szakmai felkészültségén múlik, nem a csoportszervezés típusán. Két szülő szerint az iskolára felkészítés sikeresebb azonos életkorú csoportokban („hiszen az iskolában is így van”), egy szülő pedig hezitált: ő azt vallotta, hogy lehetnek nehézségek a felkészítésben, de az megtörténhet mindkét csoportban és „egy jól felkészült pedagógus azt meg tudja oldani, hogy a gyerekek ne szenvedjenek hátrányt”. Az erre vonatkozó kvalitatív megjegyzések is reprezentálják mindkét nézőpontot: azok a szülők, akiknek a gyermekei azonos életkorú csoportba járnak, nagyobb meggyőződéssel vallják, hogy ez sikeresebb abban a csoportszervezésben. A szülők a vegyes életkorú csoportokban bizonytalanabbak és kevés számú az a megjegyzés, amely azt tanúsítja, hogy „az azonos életkorú csoportokhoz képest a vegyes életkorú csoportokba járó gyermekek sem kevésbé felkészültek”.

A „szülői választást befolyásoló tényezők” témakörének eredményei

A korábbiakban megtárgyalt szakirodalomra támaszkodva a választást befolyásoló tényezőket a következő kategóriákba soroltuk mind az interjúkban és a kvalitatív megjegyzésekben: *gyakorlati, személyes, pedagógiai* és a *választás szándékossága*. A *gyakorlati*

okok között a földrajzi fekvés az, amely mindkét adat csoportban gyakran megjelenik: hét interjúban és 12 kvalitatív megjegyzésben. Emellett a tisztaság, az óvoda felszereltsége és az „extrák”, mint például „egy sószoza”, is számítanak a szülőknek. Az óvodaválasztásnak a *személyes* befolyásoló tényezői közül négyszer említették a kilenc interjúban azt, hogy a testvér vagy esetleg a barát már odajár az óvodába. Hat interjúalany a vegyes csoportokban a családhoz hasonlóságot emelte ki, valamint egy szülői megjegyzés azt tanúsítja, hogy a testvér gyermekei „még gyönyörű éveket tudtak együtt tölteni az óvodában”. Egy szülő az azonos életkorú csoportban azt értékelte, hogy a kisebb nem tudott „ráakaszkodni a nagyobb testvére”.

Mind a kvalitatív megjegyzések és az interjúk viszonylag nagy számban utalnak arra, hogy a szülők az óvodapedagógust választották korábbi tapasztalat, vagy személyes ajánlás alapján. A pedagógus személye három interjú alanyának volt fontos a kilencből. Viszont érdekes megjegyezni, hogy az azonos életkorú csoportokból való 25 szülői megjegyzés közül csak háromban, míg a 47 vegyes életkorú csoportból származóból 18-ban utaltak pedagógus választásra a szülők. Ez néhány esetben azzal is járt, hogy elfogadták a csoportszervezési formát, akkor is ha a másikat preferálták, mint ahogy ez a szülői idézet is mutatja: „A pedagógus személye a legfontosabb. Mi óvónénit választottunk, még úgy is, hogy vegyes csoportban volt, pedig mi tisztát akartunk”. Mindössze négy kvalitatív megjegyzés nevezi meg az óvodai programot (Montessori, Freinet, Epochális) mint befolyásoló tényezőt, míg két interjúalany utalt a pedagógus kompetenciáira és szakmai ismereteire mint döntést befolyásoló tényezőkre. A 25 kvalitatív megjegyzésből, amelyet az azonos életkorú csoportok szüleitől kaptunk, kilenc mutatja, hogy a szülők *szándékosan választották* azt a csoportszervezést, míg a 47 vegyes életkorú csoportból származó megjegyzések közül csak négy utal erre a szándékosságra. A kilenc interjúalany közül viszont, akiknek tapasztalata van már mindkét csoportszervezésben, öt választotta szán-

dékosan a vegyes életkorú csoportot, egy az azonos életkorút, és a maradék három szülő pedig pedagógust, nem csoport típust választott.

A „szülők véleménye az óvodai csoportokról” témakör eredményei

Az interjúk és kvalitatív megjegyzések a szülők véleményét fejezik ki a vegyes és azonos életkorú csoportokat illetően három szempontból: a *gyermek*, a *pedagógus* és a *szülők* nézőpontjából. A *gyermek* szempontjából pozitívként beszéltek a szülők az érzelmi biztonságról, amelyet a testvérek nyújthatnak egymásnak egy vegyes életkorú csoportban, míg az azonos életkorú csoportokban a *gyermek* koruknál fogva hasonló érdeklődési körét és a fejlődés ütemének hasonlóságát emelték ki, amely a véleményük szerint eredményesebb munkához és tanuláshoz vezet. A szülői értékelés azt mutatja, hogy vegyes életkorú csoportban a *pedagógus* munkáját a sokrétegű differenciálás nehezíti. Úgy vélik, hogy ez az azonos életkorú csoportokban könnyebb, mert a *gyermek* ugyanabban a tevékenységben vehetnek részt, együtt és egyszerre tanulhatnak. A *szülők* szemszögéből csak a kilenc interjúalany fejezte ki véleményét vegyes és azonos életkorú csoportokról (a kérdőív kvalitatív megjegyzései erre nem utalnak). Az azonos életkorú csoportokban azt értékelték, hogy hosszabb ideig működnek együtt a szülők, így a közösség szorosabb. Ezt megerősítve, szülők a vegyes életkorú csoportokban azt érezték, hogy a „szülői közösség évenkénti változása nehezíti az összetartást”.

Bár a szülők nagy része felismerte az előnyeit és hátrányait mindkét típusú csoportnak, a 25 azonos életkorú csoportból származó értékelő megjegyzésből 13 negatívan ítéli meg a vegyes életkorú csoportot, mintegy ezzel erősítve az azonos életkorú csoportok erőseit. Mint például, „Én a vegyes csoportok ellen szavazok. Szerintem ez nem jó a gyerekeknek.” Vagy: ”Mi a tiszta csoportot választottuk, mert a következőket hallottuk a vegyes csoportokról: a gyerekek között na-

gyobb az agresszivitás, az iskolára felkészítés nem olyan eredményes és a gyerekek több differenciálást igényelnek a különböző korok miatt.” Ezzel ellentétben, a 47 vegyes életkorú csoportból származó értékelésből csak egy kritikus az azonos életkorú csoportokról, a többi ennek a csoportszervezésnek az erőseit emeli ki, hogy igazolja a választását.

Elemzés a kvantitatív eredmények tükrében

A kutatási eredmények részletes és mindenre kiterjedő elemzése ennek a tanulmánynak a keretein belül nem valósítható meg, így az öt dominánsan mutatkozó eredményt tárgyaljuk és vetjük össze *Teszeyi* és *Hevey* 2015-ös tanulmányának a kvantitatív eredményeivel. Ezek a *választás szándékossága és tudatossága*, a *pedagógus választás*, a *csoportformák szülői értékelése*, az *iskolára felkészültség* és a *vegyes életkorú csoportok családias jellege* témák köré csoportosulnak. Már itt az elemzés elején jelezni kívánjuk, hogy a kvalitatív és kvantitatív eredmények arra utalnak, hogy az óvoda földrajzi fekvése a legfontosabb befolyásoló tényező a szülők óvoda választásában. Ez azt a tagadhatatlan valóságot tükrözi, hogy a *gyermek* óvodába érkezése és óvodából hazavitele be kell, hogy illeszkedjen a család napi rutinjába, és igazodnia kell a szülők munkahelyi körülményeihez (*Teszeyi* és *Hevey*, 2015). Ennek ismeretében minden egyéb tényező, amit a továbbiakban tárgyalunk, a földrajzi tényezők függvényében és csak másodlagos jelentőséggel mérve értelmezhető.

A választás tudatossága és szándékossága

Elsőként emeljük ki a választás tudatosságát és szándékosságát a vegyes és azonos életkorú csoportok között. A kvantitatív eredmények (1. táblázat) azt mutatják, hogy a választás lehetősége a vegyes és azonos életkorú csoportok között nem fontos a szülőknek – a három legkevésbé fontos tényezők között alacsony rangsorbeli értékkel (37) jelenik meg. Ezzel ellentétben a kérdőíves kvalitatív értékelő

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

megjegyzések és interjúk nagyobb mértékben tükröznek szándékosságot. Tudatos választáshoz előzetes ismeretekre van szükség, ami aztán befolyásolja a szándékosság mértékét. A kvantitatív eredmények megvilágítják az egyik mutatóját ennek abban, hogy hány óvodát látogattak meg a szülők a végleges választás előtt: a szülők 42%-a gyűjtött be ismereteket tudatosabb döntéshozatalhoz. Ezekből az adatokból viszont az nem világos, hogy hány szülő látogatott óvodát azzal a szándékkal, hogy megismerje a vegyes és azonos életkorú csoportbontást.

A kvalitatív eredmények azt tanúsítják, hogy van egy bizonyos szintű tudatosság a szülők csoportszervezési formák között történő választásában. Ez úgy tűnik, hogy egy informálisan, lassan terjedő gyakorlat, hiszen erre nincs semmilyen szabályzat vagy követelmény a szülőkre nézve. A tudatos és szándékos választás az óvodák pedagógiai programja alapján érthető, hiszen a helyi program az óvoda sajátosságait, az intézmény profilját tükrözi a szülő felé. Az óvoda olyan arcát mutatja, ami alapján szeretné, ha felfigyelnének rá a szülők; mint ahogyan ezt meg is tették azok a szülők, akik, például, a Montessori- vagy Freinet-program miatt választottak egy-egy adott óvodát. A csoportválasztás viszont egy intézményen belüli, és a szakmai kérdések határait lépi át.

Ha a csoportszervezésnek a módját egy pedagógiai és paradigmikus koncepciónak tekintjük, akkor felmerül a kérdés: kell-e a szülőnek ebben tudatosan és szándékosan dönteni? Helyes-e a szülőket olyan pozícióba kényszeríteni, hogy döntést hozzanak anélkül, hogy hiteles előzetes információ birtokában lennének? Hiszen abban az esetben, amikor a vegyes életkorú csoportok demográfiai kényszerből alakulnak ki, a szülőknek gyakran nincs is választási lehetősége a kétfajta csoportszervezés között.

Pedagógusválasztás

Pedagógusválasztás mint szülői döntést befolyásoló tényező magas értékekkel bír a kvantitatív és kvalitatív eredményekben is. Nagyobb

számban jelenik meg a vegyes életkorú csoportokból származó kvalitatív megjegyzésekben, ami azt sugallja, hogy az évente változó csoportösszetétel miatt fontos a szülőknek, hogy az állandó személy, az óvodapedagógus, olyan legyen, akiben megbíznak. Az elméleti alapja ennek Bowlby (1969) kötődésemélete, illetve a másodlagos kötődés jelentősége az intézményesített nevelésben (Oates, 2007; Elfer és mtsai., 2012). Bowlby Ainsworth koncepcióját, a biztonságos bázist (*secure base*), továbbfejlesztve fogalmazta meg, hogy az élet kezdetén a szülő kapcsolata gyermekével, elsődleges kötődéssé, a társas kapcsolatok alapjává válik. Ez elősegíti a gyermeki egyéniség szabad kibontakozását, mert segíti az autonómia fejlődését azáltal, hogy bár a gyermek önállóságra törekszik és a szülői beavatkozás nélkül kívánja felfedezni a környezetét, a gyermek és a szülő között mégis megvan egy szinte láthatatlan kötődési szál, amely biztonságot ad neki (Bowlby, 1988). Ennek az óvodában is lesz folytatása, mert a kötődési emlék, tapasztalat hatásaként, ha a bizalmi-szeretet viszony kialakul gyermek és felnőtt között, akkor másodlagos kötődésként igényli az otthonihoz hasonló biztonságos bázisú kapcsolatot.

A gyermekek a pedagógus közvetítésével élik át óvodai élményeik és tapasztalataik nagy részét, így a pedagógus személye megtestesít egy rejtett kurrikulumot is. Az Alapprogram üzenete, hogy a pedagógus fő szereplője az óvodai nevelésnek, ami szinkronban van azzal a magyar sajátossággal, hogy a szülők pedagógust választanak. Hogy mi alapján, arra a kvalitatív eredmények csupán annyi bizonyítékkal szolgálnak, hogy a szülők a pedagógus személyiségét tartják fontosnak, de nem neveznek meg személyiségjegyeket. Brayfield és Korintus (2011) úgy vélik, hogy magyar szülők olyan jeleket keresnek, amelyek a gyermeket szerető pedagógusra utalnak a választandó óvodában. Ehhez hasonló pedagóguskép domborodik ki Campbell-Barr és mtsai. 2015-ös kutatásában is az általuk vizsgált kompetenciákon keresztül a gyermeket szerető óvodapedagógusról. Ezen kompetenciákhoz tartozik, például, az érzelmi kötődés a gyermekhez, szeretet

vagy empátia. *Fenech és mtsai.* (2011) őszinteséget, hatékony kommunikációt és a szülők nevelésben történő aktív részvételének az értékelését sorolják a kívánatos pedagógusi jellemvonások közé. *Török* (2004) többek között a „család felé nyitottság”-ot nevezte meg a szülőket megkérdező kutatásában. *Raikes és mtsai.* (2012) szerint a pedagógus szakmai tudása és képzésének szintje számít a szülőknek. A pedagógus személye mint elsődleges és legfontosabb forrás jelenik meg *Rowe* (2003) tanulmányában is, míg *Page* (2011) azt a szeretetet támogatja az intézményesített nevelésben, amely nem fenyegeti, hanem kiegészíti a szülő szeretetét. Ugyan az itt felsorolt kutatások kiemelik a szülők által kívánt pedagógus jellemvonásokat, sem a *Teszeyi és Hevey* 2015-ös kutatása, sem jelen kutatás nem részletezi, hogy melyek azok a személyiségjegyek, amelyeket a szülők keresnek egy pedagógusban. Ennek feltárása további empirikus kutatást igényel.

A csoportformák szülői értékelése

A harmadik tényező, amelyet elemzésnek vetünk alá, az a szülők értékelő megjegyzései a vegyes és azonos életkorú csoportokról mind a két kvalitatív adatbázisban. Érdekes, hogy azon szülők többsége, akiknek gyermekei kor szerinti homogén csoportokba járnak, a megjegyzéseikben az azonos életkorú csoport kiválasztásának igazolására a vegyes életkorú csoport negatívumait vagy hátrányait emelik ki. Ezzel szemben a vegyes életkorú csoportokat használó szülők ennek a csoportformának az erőseit hozzák fel a döntésük igazolására.

Úgy véljük, hogy az előny-hátrány konstrukció egy marketingszemléletet tükröz és ebben az esetben nem hasznos. Egy-egy termék vagy szolgáltatás bemutatásánál gyakorlat az, hogy az előnyeiket igazolják egy másik termék hátrányainak a kimutatásával. Egy pedagógiai kérdést nem vizsgálhatunk a marketingfilozófiája szintjén, hiszen az óvodai nevelés ettől komplexebb. Ezt egy felettes, „meta” szinten értelmezhetjük inkább, ahol a különböző csoport szervezési jegyek összeállnak egy egésszé. Sok jellemző megjelenhet

és átvihető mindkét csoport szervezésbe és az érdekeltek pozitívan vagy negatívan ítélik meg őket egy adott időben és kontextusban. Ezeknek a jellemzőknek az összessége ad egy teljes képet, míg az előny-hátrány konstrukció két csoportba osztja a kiemelt vonásokat, mintegy a mérleg két oldalára helyezi őket, és nem engedi, hogy összefüggéseiben, egymás viszonylatában lássuk őket. Arra a pszichológiai szempontra nincs módunk kitérni, hogy vajon a szülők döntéseiket akarják ilyen poláris módon is alátámasztani, mellyel a gondolkodásban lévő esetleges bizonytalanságok feszültségeit csökkentik, mint egy kognitív-disszonancia-redukciót alkalmazva.

Hasonlóképpen nem alkalmazható a tudományokra jellemző redukcionista analízis sem, hiszen az is a lényegét veszi ki az értelmezésnek: a szinergiát a komponensek között. A kulcsjellemzőkre való redukálás figyelmen kívül hagy olyan jellemzőket, amelyek az egyének által preferált jegyek skálájának a gazdagságát mutatja. A szociálpszichológiai alapja ennek az, hogy a közös érdek egy fölrendelt szempontként jelenik meg, amelynek felismerésével a partnerek nem azt nézik, hogy miben különböznek, hanem azt, hogy hogyan tudnak együttműködni (*Sherif*, 1967). A közös érdek itt a gyermekek sikeres nevelése, és az óvoda-szülő együttműködésének a szükségessége felülírja a csoport szervezési formák közötti választás igényét. Ez egy belső pedagógiai kérdés marad, amely megint csak megkérdőjelezi a szülők bevonását a döntéshozatalba.

Iskolára felkészítés

Egy másik domináns téma, amely a kutatás kvalitatív eredményeiben megjelenik, az iskolára történő felkészítés. Számptalan felkészítő modellel találkozunk az emberi társadalomban (például háborúra, előre látható természeti katasztrófára vagy éppen házasságkötésre) és ezeknek a közös jellemvonása az, hogy a felkészülés egy készenléti állapotot biztosít, de maga az esemény még nem történik meg. Ez a modell nem alkalmazható a gyermekek iskolára felkészítésére, ugyanis ennek a sürgetése nincs szinkronban a gyermekek és (velük

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

együtt) a család fejlődésével. *Robinson* (2010) világosan megfogalmazza, hogy az iskolára az iskola készít fel, nem az óvoda. Ha ez az óvoda feladata lenne, akkor ehhez az intézmény alapfunkciójának, a küldetésének a megváltoztatására lenne szükség azt illetően, hogy hogyan bánjon a gyermekkel, hogyan segítse a holisztikus fejlődésüket és a személyiségük egészséges kibontakozását. Az Alapprogram világosan utal az óvodáskor végén megkezdődő lassú átmenet folyamatára, de iskolássá a gyermek az iskolában válik. Ennek az átmenetnek egyik mutatója a gyermekek iskolai alkalmasságának a jegyei, amelyeket a következő részben tárgyalunk.

A szülők óvodával szemben megfogalmazott iskolára felkészítő elvárásainak az oka a 'bevezetés' és az 'átmenet' fogalmainak az összerosódására is visszavezethető. Az iskolában nem az óvodában megkezdett pedagógiai nevelés folytatódik, hanem a gyermek egészen más világot tapasztal meg. Ha az új rendszer az iskola intézményének a sajátosságait tükrözi, és teljesen eltér attól a rendszertől, amelyet a gyermek a családjával együtt eddig tapasztalt, akkor nem átmenetről van szó, hanem a gyermeknek egy teljesen új rendszerbe való bevezetéséről. Iskolába lépéskor a gyermek és a szülő egy új pedagógiai szakaszhoz érkezik, amely azt kívánja, hogy elengedjék az előző életvitelüket és ráhangolódjanak az újra. Ha ez nem egy pozitív élmény, hanem követelménytámasztó és stresszgeneráló, akkor ez félelmet szül mind a gyermekben és a szülőben. Ez arra kényszerítheti a szülőt, hogy az óvodával szemben a korai iskolára felkészítést várja el – akár releváns, akár nem a gyermek fejlődése szempontjából. Ennek a felülről érkező nyomásnak a veszélye nyilvánvaló: a szoktatás folyamatának elveire építve (*Skinner* (1938) operáns kondicionálás elmélete alapján, a stimulus-válasz-jutalom/büntetés ciklusának ismétlésével), minél hosszabban történik a 'szabályozás' (a felnőttől érkező külső stimulánsra történő 'helyes' válasz és annak a jutalmazása) az óvodában, annál valószínűbb, hogy a gyermek megszokja és elsajátítja azokat a viselkedési formákat, amelyeket megkövetelnek tőle. Így az egyéni

életesélyek megalapozása és az egyéni személyiség jegyek és attitűdök kialakítása helyett az óvoda hátrányos helyzetbe kényszeríti a gyermeket az iskolára felkészítés nevében.

Világszerte, a kora gyermekkor szakemberei idegenkednek attól, hogy definiálják az 'iskolaérettség' fogalmát. Gyermekfejlődéstan és gyermekpszichológia első kézből elutasítja annak a gondolatát, hogy a gyermekek nem 'érettek' az iskola megkezdése előtt. A kérdés az, hogy mire? *Józsa és Barrett* (2017) a tanulás folyamatának szociális és érzelmi komponenseit emelik ki az iskolaérettségben, pontosabban egy célorientált motiváció fontosságát, az „elsajátítás” motivációját (*mastery motivation*). A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer (DIFER) (*Nagy és mtsai.*, 2004) indikátorain túl *Józsa* (2016. 62. o.) az iskolába történő sikeres beilleszkedés egyik kulcs kritériumként nevezi meg a társas kapcsolatok kezelésének a fejlettségét, „az elemi szociális motívumok és készségek fejlettségét”. A gyermek jogokra apellálva, az UNICEF (2012. 6. o.) egy nevelő, biztonságos környezetben történő egészséges fejlődést, mentális éberséget, érzelmi biztonságot, szociális kompetenciát és a tanulásra való képességet tartja egy „jó kezdetnek” a gyermekek életében (*Pálfi és mtsai.*, 2019). *High* (2008) az iskolára felkészültségnek három rétegét nevezi meg és mindhárom azonos fontossággal bír: i. a gyermek érettségét, ii. az iskola felkészültségét a gyermek fogadására iii. a család, valamint a gyermek közvetlen emberi közösségének a segítségét, felkészítését iskolakezdésre. A fentiekben tárgyalt szülői nyomás ellenére van evidenciája annak, hogy a szülők is érzik ennek a többrétegű felkészültségnek a jelentőségét, hiszen nem ritka az, hogy egy évvel késleltetik gyermekük iskolakezdését, ezzel megnyújtva a személyre szabott nevelés idejét és a családnak az iskolára felkészülés szakaszát. A kvalitatív eredmények azt is mutatják, hogy vannak szülők, akik felismerik, hogy az „iskolára felkészítés” sikeressége nem a csoportszervezés formáján múlik – ez a nyitottság reményt ad azt illetően, hogy a szülők az óvoda alapvető funkciójával azonosulva az iskolára felkészítést magától az iskola intézményétől várják el.

A vegyes életkorú csoportok családi jellege

Végül a vegyes életkorú csoportok szülők által felismert családi jellegét mint domináns kutatási eredményt tárgyaljuk. A testvér által biztosított érzelmi biztonság és családi jelleg jobban kifejeződik a kvalitatív eredményekben, mint a kvantitatívban, ahol csak kilencedikként jelenik meg a 16 felsorolt döntést befolyásoló tényezők között. A testvérek jelenlétének a fontossága a 45 vegyes életkorú csoportból származó kvalitatív megjegyzésből hétben fogalmazódik meg, míg a kilenc szülői interjú közül hatban. Emellett még három interjúalany említi a családiasságot mint pozitív jellemvonását a vegyes életkorú csoportoknak a hat kérdőívben rögzített kvalitatív megjegyzés mellett.

A kisgyermek szociális kapcsolatai, a családban kialakult elsődleges kapcsolatok mellett és annak a modelljére építve, egy óvodai csoportban megsokszorozódnak és a pártások, barátok nagyban hozzájárulnak a szocializálásukhoz (Montgomery, 2009; Dunn, 1988). A magyar óvodák sajátos jellemvonása, hogy egy-egy csoport két óvodapedagógusa végigkíséri a gyermekeket az óvodás éveik alatt. Az óvodapedagógus állandó jelenléte mint az anya állandó jelenléte, magában egy családi jegy. Fontos, hogy stabil, érzelmileg közeli kapcsolatban legyen a gyermek az óvodapedagógussal (Elfer és mtsai., 2012), nem pedig egy feladatvégrehajtó kapcsolatban. Az állandóság mellett a pedagógus hozzáférhetősége is nagy jelentőséggel bír, különösen a másodlagos kötődések kialakulásának az idején. Egy vegyes életkorú csoportban, ahol egy kisebb létszámú gyermekcsoport befogadása történik minden évben, az újonnan érkező gyermekek nagyobb mértékben férhetnek hozzá a pedagógushoz.

Amikor az otthon biztonságát elhagyva egy kisgyermek hároméves korában intézményesített nevelésbe lép, egy számára átláthatatlan tömegbe érkezik. Egy 25–30-as csoportlétszám szinte lehetetlenné teszi a kisgyermek számára, hogy tájékozódjon, hogy megtalálja a saját helyét és a hozzá közelebb álló társa-

kat. Egy azonos életkorú csoportban a homogenitás dominanciája (amely gyakran nem csak kor szerinti, hanem kiterjedhet például fejlettségre, érdeklődésre, játék, mese, mondóka, ének ismeretre, szóhasználatra, viselkedési formákra) még jobban átláthatatlanná teszi a gyermek számára az új közösségét. Ezzel ellentétben egy vegyes életkorú csoportban pusztán a különböző korok és a pártások testméretei segítséget nyújtanak a tájékozódásban. Az újonnan érkező gyermekeknek nagyobb lehetőségük van a számukra megfelelő gyermekekhez kötődniük, legyen az a saját életkorú gyermekcsoport, vagy az idősebb gyermekek csoportja, attól függően, hogy milyen korábbi tapasztalattal érkeznek az óvodába. Egy további családi vonás, amelyet a kvalitatív eredmények alátámasztanak, hogy a befogadás folyamatát segítheti egy testvér jelenléte, amely (az ikreket kivéve) a vegyes életkorú csoportokban lehetséges csak.

Egy különböző életkorú gyermekek csoportjában, a gyermekek igényei a pedagógus felé is különbözőek. Más igényelnek a gyermekek a különböző korszakaikban a pedagógustól, és ezeknek a kielégítése sikeresebben kivitelezhető, amikor az igények sokszínűek, fontosságuk és sürgősségük alapján besorolhatók. Egy azonos életkorú csoportban, különösen a befogadás időszakában, ez a „tűzoltás” elvei alapján működik: a gyermek, aki a lehangosabban sír vagy legagresszívebben követeli a pedagógus figyelmét, kap prioritást. Viszont azok a gyermekek, akik csendesebbek és nem követelik a pedagógus figyelmét ilyen erőszakosan, rákényszerülnek arra, hogy az érzelmeiket maguk intézzék, az igényeiket maguk elégítsék ki, ami szignifikánsan befolyásolhatja a másodlagos kötődés minőségét. Ennek a következményeit nem kell részleteznünk. A kutatás kvalitatív eredményei a családiasságot illetően megerősítik annak a gondolatát, hogy egy vegyes életkorú csoportban egy természetes életegységet találhatunk meg, ami ahhoz hasonlít, amit a gyermekek az otthonukban tapasztalnak. Ez a csoport szervezési forma leképezi a családot az intézményesített nevelésben.

Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport?

Konklúziók

A magyar statisztika a vegyes életkorú óvodai csoportok számának csaknem 10%-os növekedését jelzi. Ennek az oka nem teljesen ismert és a feltérképezése további empirikus kutatást igényel. Konklúzióként néhány összefoglaló gondolatot, de leginkább további felmerülő kérdéseket ajánlunk, amelyek szolgálhatják a jövőbeli kutatási irányok meghatározását a magyar óvodák csoportszervezését illetően.

A kutatás kvantitatív eredményei azt tükrözik, hogy a vegyes életkorú csoportok növekvő tendenciája a szülői meggyőződés ellenére történik. Ezzel ellentétben a kvalitatív eredmények azt sugallják, hogy ez a tendencia a szülői igények kielégítését szolgálja. Elismerjük, hogy egy esettanulmány kutatási eredményei nem általánosíthatók (Yin, 2018), viszont helyi gyakorlat értelmezésére és értékelésére hasznosak lehetnek.

A két eredmény közül (kvalitatív és kvantitatív) melyik az, ami a valóságot tükrözi? És hány valóság van? Bármelyik is, lehetséges, hogy a vegyes életkorú csoportok felé tendálás felülírja vagy megerősíti egy-egy szülői csoport szociális ideológiáját? És ez hogyan befolyásolja a vegyes és azonos életkorú csoportok pedagógiai szemléletét? Mindkét kérdés érdekes és kutatásra érdemes témát ajánl a kutatók számára.

Ebben a tanulmányban szándékosan a „vegyes és azonos életkorú csoport” kifejezéseket használtuk, nem a köztudatban lévő „vegyes”/”tisztá”, „osztott”/”osztatlan”, vagy „homogén”/heterogén” elnevezéseket. Fontos meggondolni, hogy milyen fogalommal illetjük a kétfajta óvodai csoportszervezést? Egy könnyebben értelmezhető elnevezés segítené a szülőket az óvodai csoport kiválasztásában? Ha a szülők a vegyes életkorú csoportok családiassága mellett érvelnek és az irodalom is kiemeli azt a tulajdonságát, akkor érdemes lenne a „családi csoport” kifejezést használni? A világ más területén van erre példa az intézményszerű nevelésben.

A kvantitatív és kvalitatív eredmények is hangsúlyozzák a pedagógusválasztást. A szü-

lők gyakran említették a pedagógus személyiségét ebben a kutatásban – de vajon mit értenek ez alatt? Előfordulhat az is, hogy a magyar szülők elvárásai különbözőek a pedagógus személyét illetően a vegyes és az azonos életkorú csoportokban? Vagy talán vannak olyan bizonyos személyiségjegyek, szakmai attitűdök és tulajdonságok, amelyek jobban szolgálják a pedagógust az azonos vagy a vegyes életkorú csoportokban és a szülők ezekre figyelnek fel leginkább? Ezek a kérdések további kutatási irányok felé mutatnak, amelyek követése a szülői igények, attitűdök megértését szolgálják egy olyan témában, amely ha nem tipikusan is, de dominánsan magyar jelenségnek tekinthető.

Világszerte vitát, elégedetlenséget szül és esetleg (erkölcsileg) megkérdőjelezett a gyermekek szociális és anyagi helyzet, nemek, etnikai háttér vagy vallás alapján történő csoportba szervezése. Viszont az iskolai oktatásban a gyermekek kor szerinti osztályokba szervezése szó nélkül elfogadott mint „alap”. A vita a gyermekek kor szerinti szétbontásáról csak óvodai szinten történik Magyarországon. Azért tulajdonítunk ilyen nagy jelentőséget ennek, mert a kora gyermekkorban nagy tétje van? Mi úgy gondoljuk, hogy minél többen csatlakoznak ehhez a vitához, annál nagyobb esélye van annak, hogy a *Ritland* és *Eighmy* 2012-ben feltett kérdésére a vegyes életkorú csoportokban folyó pedagógiai munkáról lehetséges válaszokat adjunk. A kérdés így hangzik: ez egy mindenkori jó gyakorlat vagy egy elavult pedagógiai stratégia?

A felvetett kérdéskör pervazív jellegét kívánjuk megalapozni írásunkkal. A gyermekközpontság, az egyén és a köré fejlődő gyermekközösség szervezeti kereteinek hatása elfogadott, de mégis fennáll a relativizálás ezen a téren. Kívánatos tehát több paradigmikus kutatással kibontani a hosszabb vertikális hatásokat is a rövid távú iskolai érdekű nézőpontokkal szemben, mert a korábbi (egyszerre-mindenki-ugyanazt-differenciálva) meggyőződések az új gyermekképhez (Alapprogram) is hozzákapcsolódnak jelenleg.

Felhasznált irodalom

- Adatvédelmi Törvény 2011. CXII. Rendelkezései az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról*
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100112.tv&targetdate=20180101&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CXII.+t%C3%B6rv%C3%A9ny>
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. (2003): *Qualitative data: an introduction to coding and analysis*. New York University Press, New York.
- Bakonyi Anna (1995): *Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén*, Tárogató Kiadó, Budapest.
- Bayfield, A. & Korintus, M. (2011): Early childhood socialization: Societal context and child rearing values in Hungary. *Journal of Early Childhood Research*, **9**. 3. sz., 262–279.
<https://doi.org/10.1177/1476718X11402444>
- B. Méhes Vera (1996): *Montessori pedagógiai rendszere és alkalmazása az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base*. Clinical applications of attachment theory. Routledge, Abingdon
- Burchinal, M., Nelson, L., Carlson, M. & Brooks-Gunn, J. (2008): Neighbourhood characteristics and childcare type and quality. *Early Education and Development*, **19**. 702–725.
<https://doi.org/10.1080/10409280802375273>
- Burke Johnson, R. and Onwuegbuzie, A. J. (2004): Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, **33**. 7. sz., 14–26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Campbell-Barr, V., Georgeson, J. & Varga Nagy, A. (2015): Developing professional early childhood educators in England and Hungary: Where has all the love gone? *European Education*, **47**. 7. sz., 311–330.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1100451>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011): *Research methods in education*. (7th edition) Routledge, Abingdon.
- Creswell, J. W. (2003): *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.) Sage, Thousand Oaks, CA
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007): *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. (2nd Ed.). Routledge, London.
- Datler, W., Datler, M. & Funder, A. (2010): Struggling against a feeling of becoming lost: a young boy's painful transition to day care. *Infant Observation*, **13**. 1. sz., 65–87.
<https://doi.org/10.1080/13698031003606659>
- Dunn, J. (1988): *The beginnings of social understanding*. Blackwell, Oxford.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674330610>
- Elfer, P., Goldshmid, E. & Selleck, D. (2012): *Key persons in the early years*. (2nd ed.). David Fulton, Abingdon.
<https://doi.org/10.4324/9780203804711>
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2017): *Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016*. Köznevelésért Felelős Államtitkárság, Budapest.
- Greenfield, R. L. (2011): The practice of age-grouping in English schools: the scope and power of the implicit education policy, *Educate*, **11**. 1. sz., 52–64.
- High, P. C. (2008): School readiness. *Pediatrics*, **121**. 4. sz., 1008–1015.
<https://doi.org/10.1542/peds.2008-0079>
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai nevelésben. *Iskolakultúra*, **26**. 4. sz., 59–74.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.59>
- Józsa, K. & Barrett, K. C. (2018): Affective and social mastery motivation is preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, **45**, 81–92.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Katz, L., Evangelou, D. & Hartman, J. A. (1990): *The case for mixed-age grouping in early childhood education programmes*. National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Kim, J. & Fram, M. S. (2008): Profiles of choice: parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*, **2**. 4. sz., 77–91.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.10.001>
- Kormányrendelet (2011): *2011. Évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről*.
- Kósáné Ormai Vera (2001): *A mi óvodánk. Nevelés pszichológia módszerek az óvodában*. OKKER, Budapest
- Körmöci Katalin (2004): A vegyes életkorú csoportokról pro és kontra I. *Óvodai Nevelés*, **57**. 3. sz., 86–89.

- Körmöci Katalin (2007): *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*, Fabula BT.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2nd edition). Sage, London.
- Magyar Tudományos Akadémia (2010): *A Magyar Tudományos Akadémia tudomány-etikai kódexe*. MTA Közgyűlése 25/2010. (V. 4.) számú határozata.
- Millei, Zs. (2011). Governing through early childhood curriculum, “the child” and “community”. Ideologies of socialist Hungary and neoliberal Australia. *European Education*, **43**. 1. sz., 33–35.
<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934430103>
- Montgomery, H. (2009): *An introduction to childhood: anthropological perspectives on children's lives*. Wiley-Blackwell, Chichester.
- Nagy Varga, A., Molnar, B., Pálfi, S. and Szerepi, S. (2015): *Hungarian perspectives on early years workforce development* In: Campbell-Bar, V. and Georgeson, J. (eds.) *International perspectives on early years workforce development*. Critical Publishing, Northwich, 109–121.
- Nyitrai Ágnes, Bakonyi Anna és Kovácsné Bárány Ildikó (2009): *Bölcsőde-óvoda közös intézményként történő működtetése*. Szociális és Munkügyi Minisztérium, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Oates, J. (2007, ed.): *Attachment relationships. Early Childhood in Focus 1*. Open University Press (with the support of Bernard Van Leer Foundation), Milton Keynes:
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017): *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. OECD, Paris.
- Ovadia, S. (2004): Ratings and rankings: reconsidering the structure of values and their measurement. *International Journal of Social Research Methodology*, **7**. 5. sz., 403–414.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000081654>
- Page, J. (2011): Do mothers want professional carers to love their babies? *Journal of Early Childhood Research*, **9**. 3. sz., 310–323.
<https://doi.org/10.1177/1476718X11407980>
- Pálfi, S., Rátko, E., Vargáné Nagy, A. & Teszenyi, E. (2019): Children's rights in Hungary in ECEC. In: Murray, J., Swadener, B. B. & Smith, K. (eds) *The Routledge international handbook of*
- Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport? *young children's rights*. Routledge, Abingdon/New York.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintéren, *Gyógypedagógia Szemle*, **40**. 4. sz., 295–304.
- Pardini, P. (2005): The slowdown of the multiage classroom. *School Administrator*, **62**. 3. sz., 23–30.
- Pivókné Gajdár Klára (2017): A család és óvoda kapcsolatának együttműködő szerepe a gyermeknevelésben. In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.) *Családi nevelés 2.*, Didakt Kft.
- Paszkosz, A. (2012): Rationale behind making kindergarten attendance compulsory from the age of 3. In: Hungarian Institute for Educational Research and Development (ed.) *Early childhood education and care: specificities of the Hungarian system*. Hungarian Institute for Educational Research and Development, Budapest.
URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/hungarian-ecec-specificities_en.pdf
- Qvortrup, J., Bardy, D., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (1994, eds.): *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Avebury. Aldershot.
- Ritland, V. & Eighmy, M. (2012): Multiage instruction: an outdated strategy or timeless best practice. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, **2**. 2. sz., 169–177.
[https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.4](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.4)
- Rowe, K. J. (2003): The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. A context and discussion paper prepared on behalf of the Interim Committee for a NSW Institute of Teachers. *Board of Studies Teaching & Educational Standards NSW*.
URL: <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/IgnitionSuite/uploads/docs/Rowe-The%20Importance%20of%20teacher%20Quality.pdf>
- Raikes, H., Torquati, J., Wang, C. & Shjegstad, B. (2012): Parent experiences with state child care subsidy systems and their perceptions of choice and quality in care selected. *Early Education and Development*, **23**., 4. sz., 558–582.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574268>

- Ritland, V. & Eighmy, M. (2012): Multiage instruction: an outdated strategy or timeless best practice. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, **2**. 2. sz., 169–177. [https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.4](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.4)
- Robinson, K. (2010): *Bring on the learning revolution*. TED Talk. Accessed on: https://www.youtube.com/watch?v=r9LelXa3U_I <https://doi.org/10.1037/e609462010-001>
- Rose, K. K. & Elicker, J. (2008): Parental decision making about child care. *Journal of Family Issues*, **29**, 1161–1184 <https://doi.org/10.1177/0192513X07312103>
- Rouse, E. (2015): Mixed-age grouping in early childhood – creating the outdoor learning environment. *Early Child Development and Care*, **185**. 5. sz., 742–751. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.953138>
- Sherif, M. (1967): *Group Conflict and Co-operation Their Social Psychology*, Psychology Press, London.
- Skinner, B. F. (1938): *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century, New York.
- Stake, R. E. (1995): *The art of case study research*. SAGE, London
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010): Putting the human back in “Human research methodology”: the researcher n mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, **4**. 4.sz., 271–277. <https://doi.org/10.1177/1558689810382532>
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007): Mixed methods sampling: a typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, **1**. 1. sz., 77–100 <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Teszeyi E. & Hevey, D. (2015): Age group, location or pedagogue: factors affecting parental choice of kindergartens in Hungary. *Early Child Development and Care*, **185**. 11–12. sz., 1961–1977. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028391>
- Török Balázs (2004): *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei. Országos óvodai project. Szülővizsgálati alproject*. Felsőoktatási Kutató, Budapest.
- Török Balázs (2015): *Változások az óvodarendszerben (Véleménykutatások eredményei 2014/15)*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- UNICEF (2012): *School readiness. A conceptual framework*. United Nations Children’s Fund, New York.
- Yin, R. K. (2018): *Case study research and applications. Design and methods. (6th ed.)* Sage: London.
- Vekerdy Tamás (1999a): A Waldorf-pedagógiáról. In: Fűzfa Balázs, Fazekas Annamária, Horváth H. Attila (szerk.) *Süss fel nap I. – Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon*, Soros Alapítvány, Budapest, 123–633.
- Vekerdy Tamás (1999b): *Kisgyermekkori modell-intézmények Magyarországon*. In: Szentendrey Géza (szerk.) *Süss fel nap II*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani Információs Központ, Pilisborosjenő, 7–117.
- Vekerdy Tamás (2008): *A szülő kérdez, a pszichológus válaszol 2*. Sanoma Kiadó, Budapest.
- Villányi Györgyné (1998): Az óvodai nevelés országos alapprogramjának implementációja, *Új Pedagógia Szemle*, **48**. 9. sz., 51–58.
- Zilahy Józsefné (1996): *Óvodai nevelés játékkal, mesével*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó, Lesnyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz., 233–270.

Mix- or same-age kindergarten groups? Pedagogical questions and the dilemmas of parental decision making

One of the unique features of Hungarian public education is that kindergarten attendance is compulsory from the age of three. National statistical data evidence a growing number of mixed-age kindergarten groups (HU Central Statistical Office, 2017). Although parents have the opportunity to choose between same -and mixed-age groups for their children, it is less clear what factors determine which type of group organisation parents opt for (Török, 2004). A case study (Yin, 2018) design was employed to examine the factors influencing parental choice along with parents' views on their chosen group organisation in one Hungarian county town. This study is a second-phase analysis of findings from Teszenyi and Hevey's research conducted in 2015. Their research used both qualitative and quantitative methods of data collection through a survey (n=251) and interviews (n=9) with parents across 12 kindergartens. In this study we are providing a more in-depth analysis of the 9 parental interviews and the 72 qualitative comments from the survey questionnaires. Findings suggest that the most important factors determining parental choice are the geographical location of the kindergarten and the pedagogues themselves. Although parents appear to be satisfied with their choice of either types of group organisation, findings from the qualitative comments point to a greater degree of conviction about the suitability of mixed-age groups for their children because of their family like characteristics. Worries about preparation for school also features in the findings. In our discussion and conclusion, we pose questions and draw attention to the pedagogical issues that appear to be behind this preference for mixed-age groups. We acknowledge the need for further empirical investigation, and we identify new directions for future research.

Keywords: parents, choosing kindergartens, mixed-age groups, same-age groups

Teszenyi Eleonóra és Pálfi Sándor (2019): Vegyes vagy azonos életkorú óvodai csoport? Pedagógiai kérdések és a szülői döntés dilemmái. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz., 136–155.

Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban

Óvodapedagógusok és tanítók vélekedésének vizsgálata kvalitatív módszerrel

TAKÁCS NIKOLETT

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

Az élethosszig tartó tanulás (LLL), mint oktatáspolitikai cél már az ezredforduló idején megjelent a köznevelés területén is, mely kitér arra, hogy a legkorábbi életszakasztól kezdve olyan kompetenciákkal, képességekkel, és attitűdökkel szükséges felruházni a gyermekeket, amik lehetővé teszik számukra a jövő kihívásaihoz való alkalmazkodást (Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013). A kutatás ezen szakaszában óvodapedagógusokat (N=43), valamint tanítókat (N=41) kérdeztem meg arról, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz a tanulás bizonyos dimenzióin hogyan segítik hozzá a gyermekeket. Ennek alapjául az akció-kutatásban Klug és mtsai. (2014) interjú struktúráját használtam fel nyílt végű kérdések segítségével online kérdőív formájában. Kutatási kérdéseimben arra kerestem a választ, hogy a szakirodalom és oktatáspolitikai dokumentumok alapján felállított tényezőkkel összhangban, vagy épp ezektől eltérően hogyan támogatják a pedagógusok a gyermekek élethosszig tartó tanulásának megalapozását (K1), valamint, hogy van-e ebben különbség az óvoda és az általános iskola szintjén (K2). Az eredmények rámutatnak arra, hogy többségében megegyezett a pedagógusok vélekedése a szakirodalom és az elméleti keretrendszer alapján felvázoltakkal, csupán néhány érdekes különbség volt felismerhető (pl.: a szociális kompetencia fejlesztésének fontosságáról).

Kulcsszavak: élethosszig tartó tanulás, óvodapedagógusok, tanítók, kvalitatív kutatás, pilot vizsgálat

Bevezetés

A globalizáció következtében létrejövő nagyléptékű változások a társadalmi élet több színterén is számos olyan reformot vontak maguk után, amelyek az oktatási rendszer szabályozására is jelentős mértékű befolyással voltak.

Az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*, LLL) mint oktatáspolitikai cél, és mint a globalizáció kihívásainak egy lehetséges megoldása, már az ezredforduló idején megjelent a közoktatás területén is. Ennek célkitűzései között szerepelt, hogy olyan kompetenciákkal, képességekkel, attitűdökkel ruházza fel a tanulókat, amelyek lehetővé teszik számukra a jövő kihívásaihoz való alkalmazkodást (Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013).

Bár a kezdő szakasz (az óvodás és kisiskolás kor) az élethosszig tartó tanulás megalapozásában meghatározó szerepet játszik, a

gyakorlat mégis azt mutatja, hogy a jelenlegi reformok erőteljesen a felnőttképzés köré fűződő nonformális és informális tanulási tevékenységekre fókuszálnak (az elmúlt évtized fejlesztései is e köré koncentráltak hazánkban) (Szabó, 2005; Samuelsson & Kaga, 2008; Magyarország Kormánya, 2014).

Mivel a hazai neveléstudomány egyelőre nem rendelkezik adatokkal arról, hogy az élethosszig tartó tanulás korai szakaszában hogyan támogatják pedagógusaik a gyermekeket, vizsgálatomban arra vállalkozom, hogy egy akciókutatás segítségével, kvalitatív módon tárjam fel az óvodapedagógusok és tanítók ebben való vélekedését. A tanulmányban részletezett vizsgálat egy nagyobb volumenű kutatás részeként, mintegy iránymutató pilot vizsgálatként értelmezhető, amelynek későbbi fázisaiban sor kerül majd a téma kvantitatív, nagymintás mérésére is.

Jelen vizsgálat kutatási kérdéseiben arra kerestem a választ, hogy a megkérdezett pedagógusok az élethosszig tartó tanulás támogatására milyen módszereket, eljárásokat alkalmaznak (K1), valamint hogy vannak-e eltérések óvodapedagógusok és tanítók között abban a tekintetben, hogy jellemzően hogyan támogatják a gyermekek tanulását (K2).

Ezen kérdések megválaszolására óvodapedagógusokat (N=43) és tanítókat (N=41) kérdeztem meg online kérdőíves formában, nyílt végű kérdések segítségével. Az elemzést a kvalitatív elemzési eljárások közül a „Grounded theory” módszerével végeztem el három szinten, amelyet követően a kialakult kategóriákat és elemeket az elméleti keret által létrehozott struktúrában rendeztem el (Mitev, 2012).

1. Élethosszig tartó tanulás az oktatáspolitikai és neveléstudományi forrásokban

1.1. Az élethosszig tartó tanulás értelmezési keretei

Ahogy a 21. század a globalizáció jelenségével robbanásszerűen változtatta meg a gazdaság és a munkaerőpiac működését az egyes társadalmakban, a világ vezető oktatáspolitikai szervezetei is felismerték, hogy a tanulásfelfogáson is gyökeresen változtatniuk kell annak hatékonysága érdekében. Bár a „lifelong education” fogalma az 1960-as években megjelent nemzetközi tanulmányokban, a *Delors jelentés* (1996) és az *OECD: Lifelong learning for all* (1996) kiadványa már egyértelműen a napjainkban is széleskörűen elterjedt, megváltozott tanulási paradigmát kínálja olvasói számára. Ebben hangsúlyozzák a tanulás sokszínű kontextusát és szorosan összekapcsolják a koncepciót azokkal a társadalmi, kulturális és környezeti kihívásokkal, amelyeket a 21. század rejteget.

A lifelong learning fogalmának megszületése óta azonban számos változáson ment át, noha már az első értelmezési keretek is kitérnek arra, hogy a gyermekek tanulási tevékenysége is fontos szerepet játszik ebben a folyamatban (Faure et. al., 1972; Aspin &

Chapman, 2000). A kutatás szempontjából érdemes megkülönböztetni ugyanakkor két egymással gyakran szinonimaként használt fogalmat: a *lifelong education* és a *lifelong learning* kifejezéseket.

Aspin & Chapman (2000) a négy egymástól jól elkülöníthető irányzatot mutat be tanulmányukban a *lifelong education* és *lifelong learning* fejlődésében. Ezek az egyén életkori, valamint tanulási színterének dimenzióin különböztethetőek meg. Ennek egyike az egyén élethosszig tartó tanulásra való *felkészítése* (White, 1982, idézve *Aspin & Chapman*, 2000), valamint az oktatás időben való *kiterjesztése* felnőtt kort követően (Kulich, 1982, idézve *Aspin & Chapman*, 2000). Ez utóbbiak a tanulás időben (az egyén életében) való kiterjesztését célozzák. Az egyén *élettapasztalatai* (formális oktatáson kívül is) mint tanulási lehetőségek (Pena-Borrero, 1984, idézve *Aspin & Chapman*, 2000), valamint a tanulás értelmezése az egyén teljes életének alakulásával, alakításával (Lengrand, 1979, idézve *Aspin & Chapman*, 2000) szintén egy-egy értelmezési keretként értelmezhető, amelyekben a korábban említett két kategóriával szemben a tanulás formái, szinterei kerülnek kiterjesztésre.

A fogalom fejlődését tekintve azt láthatjuk, hogy a „lifelong education” kifejezés eredeti, angol jelentését tekintve jól tükrözi annak értelmezési kereteit is, hiszen a fogalom a formális oktatás expanziója következtében ebben a formájában a tanulás felnőtt korra való kiterjesztését célozta meg, elsősorban formális és informális tanulási keretek között (Kraiciné, 2004). Tanulmányomban azonban a *lifelong learning* tágabb, napjainkban elterjedt értelmezését szeretném használni.

Az élethosszig tartó tanulás definícióját Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája (*Magyarország Kormány*, 2014) az Európai Unióban elterjedt és használt OECD definíciója alapján a következőképpen fogalmazza meg:

„Az egész életen át tartó tanulás az iskolai előkészítéstől a nyugdíj utáni korig terjedően magában foglal minden formális, nem formális és informális tanulást. Tehát az egész életen át tartó tanulás fogalmába minden olyan

tanulási tevékenység beleértendő, amely tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik, személyes, állampolgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból. (Magyarország Kormánya, 2014. 9. o.)

Ennek értelmében tehát az egyén köznevelésben eltöltött első éveitől (a kötelező óvodáztatást követően hároméves kortól) egészen a nyugdíjas évekig bezárólag gyakorlatilag a tanulás mindenféle formáját ide érthetjük.

1.1. A kezdő szakasz speciális feladatai

A kezdő szakasz szerepe az élethosszig tartó tanulás megalapozásában kulcsfontosságú (Szabó, 2005). Ahogyan minden köznevelési szintnek megvan a maga oktatási, nevelési feladata, úgy az élethosszig tartó tanulásban betöltött szerepe is változó az egyén életében. Míg a középfokú oktatás feladata a tanulók felkészítése a munka világára, pályaorientáció, addig a kezdő szakasz feladata ennél sokkal komplexebb. Általános iskolában pedagógusaiuk segítségével a gyermekek elsajátítják azokat a kulcskompetenciákat, amelyeket a későbbiekben rugalmasan tudnak majd alkalmazni a munka világában, valamint elmélyítik tanulási motivációjukat, amely elengedhetetlen alapját képezi az élethosszig tartó tanulásnak. Ezzel szemben az óvodai nevelés feladata az, hogy a tanulási tevékenységek felé egy pozitív attitűdöt alakítson ki a gyermekekben, és a közösségi életbe való bevonással pozitív énképet alakítson ki a gyermekben (Harangi, 2009; Magyar Köztársaság Kormánya, 2005).

Ugyanakkor a kezdő szakaszban megfelelően felkészített élethosszig tartó tanulásban elkötelezett tanulók szignifikánsan kisebb eséllyel lesznek későbbi tanulmányaik során iskolaelhagyók (Majzikné, 1997). Ehhez pedig a magyar óvodáztatási rendszer gyakorlata kiváló alapot jelent (Harangi, 2002).

A hazai köznevelést szabályozó dokumentumok kitérnek arra is, hogy az élethosszig tartó tanulásban mi a pedagógusok feladata, ez azonban az eltérő életkori jellegzetességek és igények miatt is más és más módon jelenik meg az ÓNOAP és a NAT dokumentumaiban is (ÓNOAP, 2012; NAT, 2012).

Az ÓNOAP (2012) összhangban Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiájával (Magyarország Kormánya, 2014) nagy hangsúlyt fektet az óvoda szociális, közösségi integráló feladatára a gyermek élethosszig tartó tanulásának megalapozásában, de a kötelező köznevelési időszak első lépcsőjeként az óvoda iskolaelőkészítő szerepére is nagy hangsúlyt fektet. Ezekon felül azonban konkrét utalást arra, hogy pedagógusnak mi a feladata a gyermek élethosszig tartó tanulásra nevelésében, már nem találunk (ÓNOAP, 2012).

Tekintve, hogy a NAT egy lényegesen terjedelmesebb és részletesebb, előíró dokumentum, ebben már konkrétabb utalásokat találunk az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben (NAT, 2012). A kezdő szakasz kiemelt feladatai közül a NAT megemlíti és előírja a gyermek számára a tanulás tanulásának segítségét és elsajátítását, valamint ezzel szoros összefüggésben az önirányított tanulóvá válás igénye is megjelenik a dokumentumban. A tanulás felé irányuló pozitív attitűdök kialakításával és a pályaorientáció segítségével a gyermekek számára szintén az élethosszig tartó tanulás szemléletét törekszik átadni a köznevelés ezen szakasza (NAT, 2012).

Az óvodapedagógusokra vonatkozó Képzési és Kimeneti Követelmény (KKK, 2016) szintén előírja az óvodapedagógusok és számára az élethosszig tartó tanulás szemléletében való nevelési-, oktatási tevékenységet:

„Tisztában van a koragyermekkor mint az egyéni életutat megalapozó fejlődési szakasz jelentőségével, a személyiség kibontakoztatásában és az élethosszig tartó tanulásban betöltött szerepével, továbbá a fejlődést támogató eljárásokkal.” (KKK, 2016. 159. o)

Érdekes, hogy bár az élethosszig tartó tanulás egyes részelei említésre kerülnek a tanítók számára előírt képzési és kimeneti követelményekben, a pedagógusok ezen rész-csoportja számára nincsen deklaratív módon megfogalmazva az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés (KKK, 2016).

Összességében tehát azt láthatjuk, hogy bár az EU 2020 (European Council, 2010) célkitűzéseinek megfelelően a hazai köznevelést

szabályozó dokumentumokban megjelent az élethosszig tartó tanulás szemléletének kívánalma, de abban konkrét, a pedagógusok szintjén megjelenő feladatok már nemigen találhatóak meg (NAT, 2012; ÓNOAP, 2012).

1.3. Az élethosszig tartó tanulás vizsgálatának előzményei

Az élethosszig tartó tanulás komplex gondolkodásmód, paradigma és oktatási keretként számos kutatás forrása lehet, azonban kutatás-metodológiai lehetőségeit és kihívásait tekintve minden aspektusának megvannak a korlátai. Ezek közül szeretnék néhányat bemutatni, amelyek tapasztalatait jelen kutatásomba is beépítem.

A kutatások között jól elkülöníthető a LLL globális, nemzeti, illetve nemzetközi célként történő mérése, amelyben az egyes országok, illetve nagyobb egységek teljesítményének mérése történik (KSH, 2004; Kim *et. al.*, 2016), valamint azokat a kutatások, amelyek a *lifelong learninget* mint szemléletmód (*mindset*) vizsgálják, ennek tekintetében pedig elsősorban az attitűdöket, egyéni viszonyulást helyezik előtérbe (Klug *et. al.*, 2014). A két kategória között helyezhetők el valahol azok a kutatások, amelyek pedagógusok vagy más referenciaszemélyek aktivitását mérik a (Meerah *et. al.*, 2010).

Tekintve, hogy az élethosszig tartó tanulás egy igen komplex, többféle szempontból kutatható terület; paradigma, érdemes a nemzetközi szinten született vizsgálatokat ennek megfelelően egy viszonylag tágabb értelmezési keretben elhelyezni, kategorizálni, ha illet szeretnénk. Ennek alapjául a kutatás során is felhasznált elméleti keret megfelelő lehet, amely a tanulási folyamatok négy főbb fázisán vezeti végig az élethosszig tartó tanulás támogatását (Klug *et. al.*, 2014):

- Tanulási előtti fázis (tanuláshoz való pozitív viszony kialakítása)
- Tanulás tervezésének fázisa
- Tanulás alatti fázis
- Értékelés fázisa

Bár a kutatások döntő többsége nem a tanulás külső támogatását, sokkal inkább az egyén sikerességét, attitűdjeit vizsgálja a té-

mában, mégis mindegyik érinti a fenti kategóriák valamely elemét.

A tanuláshoz való pozitív viszony megteremtését, a tanulási motiváció megalapozását az élethosszig tartó tanulás egyik alappilléreként tekinthetjük. Erre ad bizonyosságot számos kutatás is, amelyek a motiváció (Óhidy, 2006; Coskun & Demirel, 2010; Klug *et. al.*, 2014, Güniuc *et. al.*, 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018) mellett a feladathelyzetben való kitartás (Coskun & Demirel, 2010) és azok kihívó erejét (Lawthong & Kanjanawasee, 2018) is hangsúlyozzák, de találhatunk olyan tanulmányokat is, amelyek a pedagógus személyes példáját is megemlítik a szemlélet átadásának hogyanjaként (Samuelsson & Kaga, 2008).

Maróti (2002) felhívja a figyelmet, hogy a tervezés során a gyermekek családi háttérére kell alapoznunk, de az időbeli tervezés és tudatosság (Tezer & Aynas, 2018; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), mellett megjelenik a tanulási célkitűzés fontossága (Kirby *et. al.*, 2010; Hursen, 2016) és a fokozatos önállóságra nevelés a tanulásban (Güniuc *et. al.*, 2014).

Tanulás alatt az élethosszig tartó tanulásban való elköteleződés szempontjából az egyik legmeghatározóbb feltételnek a kutatásokban is sokat emlegetett tanulás tanulását tekinthetjük (Delors, 1996; Kirby *et. al.*, 2010; Sahin *et. al.*, 2010; Uzunbuylu & Hürsen, 2011; Klug *et. al.*, 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), de nagy hangsúlyt kap a tevékenység alapú tanulás (Lawthong & Kanjanawasee, 2018), valamint az élethosszig tartó tanulás nemformális és informális keretein belül a tantermen, csoportszobán kívüli tanulás (Németh, 2005; Óhidy, 2006; Coolahan, 2007; Demirel, 2010). A szint kognitív aspektusán a divergens gondolkodás és kreativitás (Samuelsson & Kaga, 2008; Coskun & Demirel, 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), valamint a kritikai gondolkodás (Maróti, 2002; Samuelsson & Kaga, 2008) fejlesztése tekinthető alapvető fontosságúnak a neveléstudományi kutatások alapján.

Miután az oktatáspolitikai dokumentumok is rámutatnak, hogy a kezdő szakasz (és elsősorban az óvodai nevelés) elsődleges célja a szociális fejlesztés és integrálás az egyén

élethosszig tartó tanulóra nevelésében, a neveléstudomány ezzel összhangban a csoportmunka (Maróti, 2002; Szabó, 2005; Óhidy, 2006), a társaktól való tanulás (Lawthong & Kanjanawasee, 2018) és a kommunikáció fejlesztését (Maróti, 2002; Sahin et al., 2010) említi fontos tényezőként. Ezzel szoros összefüggésben az IKT-eszközök tanulási célú használata is jelentős szerepet kap mind az oktatáspolitikai dokumentumokban, mind a neveléstudományban (Sahin et al., 2010; Uzunbuylu & Hürsen, 2011; Selcuk et al., 2018).

A tanulási folyamatok utolsó fázisaként az értékelésben az önértékelés (Óhidy, 2006; Kirby et al., 2010), valamint az önirányított tanulás elemei (Maróti, 2002; Kirby et al., 2010; Coskun & Demirel, 2010; Selcuk et al., 2018; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), a reflexió (Klug et al., 2014) és a tanuláshoz fűződő attitűdök, érzelmek megbeszélése (Samuelsson & Kaga, 2008) is megjelenik mint LLL-elem. Pedagógusként pedig a tanító, vagy óvodapedagógus a gyermek egyéni sajátosságainak figyelembe vételével (Óhidy, 2006; Ingrid & Samuelsson, 2008; Tezer & Aynas, 2018;), pozitív megerősítéssel (Óhidy, 2006) segítheti leginkább a gyermekek elköteleződését az élethosszig tartó tanulás felé.

1.1.1. A kutatás elméleti keretrendszerének kutatási előzményei

A nemzetközi kutatásokban és szabályozó dokumentumokban számos utalást találunk arra, hogy az élethosszig tartó tanulásban hatékony személyekre milyen kompetenciák és képességek (Kirby et al., 2010; Uzunbuylu & Hürsen, 2011; Güniuc et al., 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), illetve attitűdök (Hürsen, 2016) jellemzőek.

A kvalitatív elemzés elméleti keretének fő kategóriáit Kirby és munkatársai (2010), valamint Uzunbuylu és Hürsen, (2011) skáláinak elemeiből állítottam össze; melyek közül előbbi a Lifelong learning scale egy 5-fokú Likert-skálát tartalmazó mérőeszköz az élethosszig tartó tanulásban való aktív részvétel mérésére önbevallásos módon, utóbbi pedig szintén az 5-fokú Likert-skálás megoldást alkalmazva Lifelong learning competency scale címmel a European Commission (2017) által meghatározott élethosszig tartó tanulás kulcs-kompetenciáit tartalmazó kérdőív. Mivel előbbi, összesen 14 itemével nem fedi le teljesen a kutatás témáját, utóbbi pedig 51 változójával túl terjedelmes, így a két kérdőívből összeállítva egy összesen 18 elemes keretrendszert dolgoztam ki, amelyben fontos szempont volt az is, hogy tartalmi elemei a szakirodalom más forrásai által is alá legyenek támasztva (1. táblázat).

Az adaptált, Klug és mtsai. (2014) által kidolgozott kvalitatív interjústruktúra főbb faktorai megfelelő alapot nyújtottak a kategorizálás során is (1. táblázat).

Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban

1. TANULÁSHOZ VALÓ POZITÍV VISZONY	
motiváltság	(Óhidy, 2006; Coskun & Demirel, 2010; Klug et al., 2014; Günüc et al., 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018)
kitartás	(Coskun & Demirel, 2010; Kirby et al., 2010)
kihívás	(Kirby et al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018)
saját érdeklődés	(Óhidy, 2006; Uzunboylu & Hürsen, 2011)
2. TANULÁS TERVEZÉSE	
külső tanulásszervezés	(Kirby et al., 2010)
tanulási célkitűzés	(Kirby et al., 2010)
tanulási körülmények tervezése	(Kirby et al., 2010)
tudás hasznosíthatósága	(Delors, 1996)
3. TANULÁS ALATT	
előzetes tudás felmérése	(Maróti, 2002; Kirby et al., 2010)
tanulási technikák	(Delors, 1996; Sahin et al., 2010; Kirby et al., 2010; Uzunboylu & Hürsen, 2011; Klug et al., 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018;)
tevékenység alapú tanulás	(Kirby et al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018)
több megoldási lehetőség	(Kirby et al., 2010)
csoportmunka	(Uzunboylu & Hürsen, 2011; Szabó, 2005; Óhidy, 2006;)
IKT-használat	(Maróti, 2002; Sahin et al., 2010; Uzunboylu & Hürsen, 2011; Selcuk et al., 2018)
spontán helyzetek	(Kirby et al., 2010)
4. ÉRTÉKELÉS	
Reflexió	(Óhidy, 2006; Kirby et al., 2010)
Külső értékelés	(Kirby et al., 2010)
Hibajavítás	(Uzunboylu & Hürsen, 2011)

1. táblázat: A kvalitatív tartalomelemzéshez kialakított elméleti keretrendszer a nemzetközi szakirodalom forrásai alapján

Az elméleti keretet taglaló táblázat a következő részfejezetekben alapul szolgál a kutatás eredményeinek bemutatásához. Az eredmények bemutatása során pedig alkalmat ad az összehasonlításra a neveléstudomány és/vagy oktatáspolitikai által előírt, vagy kívánt tényezők és a pedagógusok (N=110) által említettek között.

2. A kutatás módszerei, mintája és a mérőeszköz bemutatása

A kutatás alapjául a Klug és mtsai (2014) által kidolgozott kérdőív struktúrát adaptáltam, amelyet első lépésben szakfordító segítségével fordítottam le, majd szakértői véleményezés segítségével módosítottunk az óvodapedagógusok és tanítók specifikus jellemzői alapján – az eredeti mérőeszköz ugyanis tanárok számára készült.

Az online platformon kiküldött kérdőív 3 blokkban összesen 10 nyílt végű kérdést tartalmazott (2. táblázat).

A kérdések tartalma	
I. Blokk	A tanulók érdeklődésének fenntartása
	A tanulók érdeklődésének felkeltése
	A tanulók ön-hatékonyosságának támogatása
II. Blokk	A hatékony tanulás-tervezés megtanítása a tanulók számára
	A tanulás-tervezés támogatása
	Tanulási stratégiák tanítása
	A tanulók ön-reflexiók képességének elősegítése
III. Blokk	Jövedelmező hatású attribúciók támogatása
	Egyedi referencia-keret elősegítése
	Visszacsatolás nyújtása

2. táblázat: Az adaptált interjú struktúra

A táblázatban látható 10 nyílt végű kérdés a kérdőívben magyarázattal kiegészítve jelent meg, helyenként szinonimákat használva, vagy körülírva a könnyebb érthetőség érdekében.

A kutatásban összesen 110 pedagógus vett részt, azonban az adatbázis tisztázása után 43 óvodapedagógus és 41 tanító válaszai kerültek elemzésre, amelynek módszere a Grounded Theory volt, ennek megfelelően három szinten kódolva és kategorizálva kerültek besorolásra a válaszok. Ezeket a következő részfejezetben részletezem a korábban ismertetett elméleti keret alapján.

A kutatás alapjául szolgáló kutatási kérdések a következők voltak:

K1) A nemzetközi és hazai szabályozási dokumentumok és neveléstudományi kutatások eredményei alapján felvázolt elvárásokkal összhangban van-e az óvodapedagógusok és tanítók élethosszig tartó tanulást megalapozó pedagógiai munkája saját válaszaik alapján?

K2) Van-e eltérés az óvodapedagógusok és tanítók által preferált élethosszig tartó tanulást segítő pedagógiai módszere, eszközök, technikák között?

Kutatási kérdéseim kifejtését és eredményeim bemutatását az elméleti keretben megállapított 4 részegységen keresztül mutatom be.

3. Eredmények

Az eredmények bemutatása során az egyes kulcsszavakat és kategóriákat a kérdőív kvalitatív szakaszának teljes terjedelméből gyűjtöttük össze, hiszen az elemzés során az volt látható, hogy az egyes szinteken a válaszadó pedagógusok gyakran ugyanazokat a technikákat, módszereket emelték ki. Tipikusan ilyen gyakran előforduló elem volt a motivációval kapcsolatos kifejezések megjelenése, valamint a tanulásirányítással kapcsolatos gondolatok is többször visszatértek a tervezés, a monitorozás, az értékelés szintjén.

pl.: „Azt kell kiaknázni, ami a gyereket érdekli. Azokra a képességekre támaszkodva, ami a gyerek erőssége.” (Ó46 válasza, motivációval kapcsolatos kérdés), valamint ehhez nagyon hasonló tartalmú válasz született a pozitív énkép kialakításával, énhatékonyság erősítésével kapcsolatban is:

„Folyamatos visszajelzéssel, olyan helyzetek kialakításával, ahol felismerheti az erősségeit, illetve ahol láthatja, hogy mennyire különböző képességekkel rendelkezünk.” (T110 válasza, énhatékonysággal kapcsolatos kérdés).

Az eredeti, nyolc, illetve tízfaktoros felosztáshoz ezen jelenségek miatt nem volt indokolt ragaszkodni, valamint a jövőre nézve fontos tanulság, hogy a monitorozás-értékelés-attribúciók dimenzióit, illetve a motiváció-énhatékonyság dimenziókat a pedagógusok nem tudták élesen elkülöníteni (hiszen itt nagyon azonos válaszok születtek). Ennek oka az is lehet, hogy koragyermekkorban ezek fejlesztése nem különül el élesen egymástól, valamint ezek a fogalmak eleve együtt is értelmezhetőek.

3.1. Az élethosszig tartó tanulás támogatása a motiváció fejlesztésével

A szakirodalom és a pedagógusok válaszaik alapján a tanuláshoz fűződő pozitív viszonyt a motiváltság, a kitartás és kihívás, valamint a saját érdeklődésre alapozott tanulás alkategóriáira bontottam, amelyekben a kvalitatív szövegelemzés során kialakult kulcsszavak kaptak helyet.

Az alábbi táblázatban jól látható, hogy mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók számára a motiválás, és a meglévő motivációra építés volt a legnépszerűbb válasz (3. táblázat).

Óvodapedagógusok (Nó=43)		Tanítók (Nt=41)		
motiválás	11	motiváltság	14	motiválás
játékosság	16		18	játékosság
sikerélmény lehetősége	2	kitartás	6	sikerélmény lehetősége
koncentrációs készség	0		1	koncentrációs készség
jó példák bemutatása	5	kihívás	8	jó példák bemutatása
egyéni igények	3	saját érdeklődés	3	egyéni igények

3. táblázat: A tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakításának módja az óvodapedagógusok és tanítók szemszögéből

Látható ugyanakkor, hogy viszonylag kisebb mértékben jelent meg az egyéni igényekre való alapozás, a kitartás erősítése a gyermekekben, viszont igen gyakori a pedagógusok mintaadó magatartására hivatkozás is, a pozitív példák mutatása és az attitűdformálás affektív megközelítésből:

„a világ fokozatos tágításával, biztató, elfogadó pedagógiai hozzáállással, mintaadás-sal” (T25 válasza)

„Félelemmentes tanulási környezet megteremtése. Legyen természetes a közösségben az egymástól tanulás...” (T42 válasza)

A motivációs bázis megteremtésében a megkérdezett pedagógusok válaszai alapján azt mondhatjuk, hogy nincsen nagy eltérés az óvodapedagógusok és tanítók között, valamint látható az is, hogy összhangban az oktatáspolitikai és neveléstudományi dokumentumokkal,

a pedagógusok nagy hangsúlyt fektetnek a tanulási motiváció megalapozására.

3.2. Az élethosszig tartó tanulás támogatása a tervezés, szervezés szintjén

Az élethosszig tartó tanulás szempontjából a tudatos tervezés és az önirányított tanulóvá válás kulcsfontosságú feladat az egyén életében, amelyben az oktatáspolitikai dokumentumok és a neveléstudományi publikációk is egyetértenek.

A megkérdezett pedagógusok válaszai alapján azt láthatjuk ebben a tekintetben, hogy számos olyan fogás, és egyéni megoldás született ezek megteremtésére, amelyek specifikusan az óvodás-, és kisiskolás korú gyermekek igényeihez igazodnak (4. táblázat).

Óvodapedagógusok (Nó=43)		Tanítók (Nt=41)		
pedagógus célkitűzése	10	célkitűzés	8	pedagógus célkitűzése
időkeretek	7		4	időkeretek
önállóságra nevelés	4	tanulásszervezés	5	önállóságra nevelés
szokásrend	7		2	szokásrend
külső tanulásirányítás	6		4	külső tanulásirányítás
pedagógus személye	8	facilitálás	21	pedagógus személye
pedagógus a háttérből segít	5		12	pedagógus háttérből segít
hibázás engedése	1	érzelmi biztonság biztosítása	2	hibázás engedése
bizalmi légkör megteremtése	3		8	bizalmi légkör megteremtése

4. táblázat: Az élethosszig tartó tanulás megalapozása a tervezés és szervezés szintjén az óvodapedagógusok és tanítók szemével

Célkitűzés terén azt láthatjuk, hogy az óvodapedagógusok ugyan némileg gyakrabban említették (Nó=10) a külső célkitűzés fontosságát, mint a tanítók (Nt=8), ennek oka egészen egyszerűen az lehet, hogy az óvodás korú gyermeknek még lényegesen több külső irányításra van szüksége, ebben az életkorban tehát az önállóságra nevelés (Nó=4, Nt=5) is kisebb hangsúlyt kell, hogy kapjon. A külső tanulásirányítás ehhez hasonlóan az óvodapedagógusok által preferált, gyermeket segítő fogás a pedagógus munkájában (Nó=6, Nt=4). Szintén nagyobb hangsúlyt fektetnek az óvodapedagógusok az időkeretek pontos meghatározására (Nó=7, Nt=4), amely kiszámítható tanulási tevékenységet tesz lehetővé a gyer-

mekek számára, és segíti őket a későbbi önálló tanulásban is, akárcsak a következetes szokásrend kialakítása és betartása (Nó=7, Nt=2), ahol szintén szembetűnő a különbség az óvodapedagógusok javára.

Meglepő ugyanakkor, hogy a tanítók lényegesen nagyobb arányban emelték ki a pedagógus személyének fontosságát (Nó=8, Nt=21) és ezzel együtt saját facilitáló (Nó=5, Nt=12) szerepüket is.

A tanulási körülmények, tanulási környezet tekintetében mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók az érzelmi biztonságot nyújtó légkört emelték ki kulcsmozzanatként az élethosszig tartó tanulás kora gyermekkori megalapozásában (Nó=3, Nt=8).

Míg a tanulási motiváció esetén kevésbé, addig a tervezés és a gyermek önálló tervezését segítő támogatás szintjén már annál inkább azt láthatjuk, hogy specifikus elemek is megjelennek, amelyek a kora-gyermekkorai nevelés sajátjaiként értelmezhetőek az élethosszig tartó tanulásra nevelésben. Az óvodáztatás szintjén ilyenek a szokásrenddel, külső tanulásszervezéssel, és a pedagógus által történő célkitűzéssel kapcsolatos elemek, míg a tanítókra inkább specifikus tényezőknél tekinthetők a facilitátori feladatok, a pedagógus példamutató személyiségének hatása, valami a tanulási környezethez fűződő, bizalmi légkör megteremtése.

3.3. Az élethosszig tartó tanulás támogatása a konkrét tanulási tevékenységekben

A konkrét tanulási tevékenységek alatt végzett támogató tevékenység az élethosszig tar-

tó tanulás megalapozásának egy igen fontos mozzanata, amelyre a kitöltő pedagógusok válaszai által is következtethetünk. Ezen a szinten a pedagógusok válaszai igen sokfélék és a szakirodalom és oktatáspolitikai szabályozó dokumentumok általános leíró jellege ellenére konkrét pedagógusi mozzanatok, feladatokat neveztek meg az egyes kategóriákon (például család bevonása, mesék, feladatok lépésekre bontása).

Arányaiban azt láthatjuk, hogy az élményalapú tanulás (Nó=10, Nt=6), az irányított kérdésekkel történő tanulássegítés (Nó=19, Nt=14), valamint a kommunikáció fejlesztése és segítése (Nó=20, Nt=18) és az egyéni és életkori sajátosságokra alapozott segítségnyújtás bizonyultak a leginkább népszerű válaszoknak a megkérdezettek körében (Nó=16, Nt=13) (5. táblázat).

Óvodapedagógusok (Nó=43)		Tanítók (Nt=41)	
élményalapú tanulás	10	saját élmények, érzések	6
mese	1		1
magyarázat/bemutatás	6	tanulás tanítása	9
lépésekre bontás	8		
tanulási technikák	7		
tanulási környezet	5	tanulás intézményen kívül és belül	4
tevékenység alapú tanulás	2	tapasztalati tanulás	4
gyakoroltatás	3	tanultak a gyakorlatban	16
irányított kérdésekkel	19	kritikai gondolkodás	14
kritikai gondolkodás fejlesztése	6		6
tudatosság	1		1
alternatív lehetőségek	1	többféle megoldás	1
család bevonása	3	együttműködés	4
kooperatív és csoportmunka	8	csoportmunka	5
tanulás társaktól	3		4
kommunikáció	20	társak megfigyelése, megértése	18
egyéni és életkori sajátosságok	16	egyéni szabott tanulás	13

5. táblázat: Az élethosszig tartó tanulás megalapozása a konkrét tanulási tevékenységek alatt óvodapedagógusi és tanítói szemmel

Azt láthatjuk ugyanakkor, hogy a szakirodalomban hangsúlyozott IKT-eszközök használata és bevonása egyáltalán nem jelent meg a 110 pedagógus válaszaiban, valamint a spontán tanulási helyzetekből adódó lehetőségekre sem fektetnek nagy hangsúlyt a pedagógusok. Emellett a csoportmunka és a társakkal való együttműködés is kisebb hangsúlyt kapott más elemekkel szemben, noha a köznevelési dokumentumok és a LLL-keretstratégiája szerint a kora-gyermekkor fázis egyik elsődleges feladata a motivációs bázis megteremtése mellett a szocializáció, a közösségben való tevékenykedtetés.

3.4. Az élethosszig tartó tanulás támogatása az értékelés segítségével

Az (ön)értékelés és reflexió szintén fontos alapja lehet az önirányított tanulásnak, és a későbbi tanulmányok folytatásában az élethosszig tartó tanulásnak is. A megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók válaszai alapján azt láthatjuk, hogy ennek tekintetében a legfontosabb feladatok közé a pedagógus (külső), folyamatos visszajelzései tartoznak, amelyek konstruktívak (Nó=11, Nt=9), formatívak (Nó=19, Nt=27), valamint a tanulási motivációval szoros kapcsolatban az erősségek kiemelése, a pozitív megerősítés (Nó=20, Nt=24) az a pedagógusi tevékenység, amellyel a gyermeket leghatékonyabban hozzásegíthetik az élethosszig tartó tanuláshoz (6. táblázat).

Óvodapedagógusok (Nó=43)		Tanítók (Nt=41)		
konstruktív értékelés	11	képeségek/ ismeretek előzetes felmérése	9	konstruktív értékelés
háttértudás	2		2	háttértudás
képeségek előzetes felmérése	3		1	képeségek előzetes felmérése
önértékelés	2	(ön)reflexió	9	önértékelés
reflexió segítése	5		7	reflexió segítése
pozitív megerősítés	20	erősségek	24	pozitív megerősítés
ellenőrzés	6	hibajavítás	2	ellenőrzés
hibák és erősségek	6		6	hibák és erősségek
jutalmazás	1	visszajelzések	4	jutalmazás
társértékelés	2		2	társértékelés
dicséret	12		10	dicséret
formatív értékelés	19		27	formatív értékelés
változatosság az értékelésben	3		2	változatosság az értékelésben
szóbeli értékelés	4		1	szóbeli értékelés
szöveges értékelés	0		5	szöveges értékelés

6. táblázat: Az élethosszig tartó tanulás támogatása az értékelés szintjén óvodapedagógusok és tanítók szemével

Azt láthatjuk ugyanakkor, hogy az értékelés tekintetében a tanítók egyes elemeket gyakrabban emeltek ki óvodapedagógus társaiknál. Ilyenek az önértékelés (Nó=2, Nt=9), formatív értékelés (Nó=19, Nt=27), a pozitív megerősítés (Nó=20, Nt=24), valamint a szöveges értékelés (Nó=0, Nt=5). Szóbeli értékelésben ugyanakkor az óvodapedagógusok tartják hangsúlyosabbnak saját feladatukat (Nó=4, Nt=1), mely különbségnek elsődleges oka a nevelés és értékelési rendszer eltérése lehet (hiszen az általános iskolai nevelő-, ok-

tató munka során gyakrabban kapnak szöveges visszajelzést a szülők gyermekükről.

Egyes különbségek valószínűsíthetően a gyermekek fejlődése és életkori sajátosságai miatt jelenhettek meg (pl.: az önértékelés gyakorisága általános iskolai nevelésben), míg mások a korábban említett példából kiindulva (pl.: szóbeli vagy írásos értékelés) a képzés sajátosságai miatt jelenhettek meg.

Összességében azt láthatjuk, hogy a szakirodalmi elvárásokkal összhangban hangsúlyos formában (és talán hangsúlyosabban,

mint vélhetően egy középiskolai vagy felsőoktatási mintát célzó kutatás mintája esetén volna) jelennek meg bizonyos külső értékeléssel kapcsolatos tevékenységek, és láthatunk olyan válaszokat is, amelyek a reflexióra, valamint az önellenőrzésre, hibajavításra fókuszálnak.

4. Összegzés

Az élethosszig tartó tanulás mérése statisztikai eszközökkel a nemzetközi neveléstudományi tapasztalatok alapján valóban nagy kihívás, hiszen egy olyan jelenség vizsgálatáról van szó, amelyben nem csupán képességeket, vagy tudást, esetleg attitűdöket kell számításba vennünk, hanem komplex módon minden affektív és kognitív, valamint külső tényezőt is, amely hozzásegíti a gyermekeket ahhoz, hogy olyan kompetenciákat sajátíthasson el, amelyek a későbbi tanulmányai és munkája során az élethosszig tartó tanulás világában segítik majd boldogulni őt (*Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013*).

Kutatásom ezen szakasza egy nagy volumenű, országos szintű mérés pilot kutatása volt, amelyben óvodapedagógusokat (N=43), valamint tanítókat (N=41) kérdeztem meg arról, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz a tanulás bizonyos dimenzióin hogyan segíti hozzá a gyermekeket.

Ennek alapjául *Klug és mtsai. (2014)* interjústruktúráját használtam fel, hiszen nemzetközi szinten ők voltak az első kutatócsoport, amelyik az élethosszig tartó tanulás támogatását szerették volna felmérni, akciókutatás segítségével, kvalitatív módon. Tekintve, hogy az adaptált kérdőív középiskolai tanároknak szólt, szükséges volt formai és tartalmi szempontból módosítani. A változtatások szakszerű voltát szakértői vélemény kikérésével támasztottam alá.

Kutatási kérdéseimben arra kerestem a választ, hogy a szakirodalom és oktatáspolitikai dokumentumok alapján felállított tényezőkkel összhangban, vagy épp ezektől eltérően hogyan támogatják a pedagógusok a gyerme-

kek élethosszig tartó tanulásának megalapozását (K1), valamint, hogy van-e különbség az óvoda és az általános iskola szintjén (K2).

Az eredmények alapján azt láthatjuk, hogy többségében megegyezett a pedagógusok válasza a szakirodalom alapján, az elméleti keretrendszerben felvázolt feladatokkal és támogató tevékenységekkel, csupán néhány érdekes különbség volt felismerhető. Az EU 2020 alapján felállított keretstratégiai vállalásokkal szemben ugyanis a megkérdezett pedagógusok nagyon alacsony arányban jelölték meg a társas tanulással kapcsolatos fogalmakat, valamint egyáltalán nem jelent meg a válaszok között az IKT-eszközök használata sem az óvodapedagógusok, sem a tanítók munkáját illetően. Mindezek ellenére számos olyan specifikus, korai szakaszra jellemző válasz érkezett az egyes kérdésekre, amelyek azt igazolják, hogy érdemes külön figyelmet fordítani a kezdő szakaszra az élethosszig tartó tanulásban. Ilyenek voltak pl.: élményalapú tanulás, mese, irányított kérdések, tanulás bevonása, valamint a motivációval kapcsolatosan is többször előfordult, hogy bár ezzel foglalkozni fontos, a gyermekkori motiváltság még természetes a pedagógusok szerint.

Az óvodapedagógusok és tanítók közötti különbségeket tekintve elmondható, hogy általánosságban véve nagyon hasonló arányban jelöltek meg bizonyos feladatokat, és támogató tevékenységeket. A néhány szembevetendő különbség (például szóbeli vs. írásos értékelés, külső irányítás, facilitálás, tanulási környezet jelentősége, élményalapú tanulás, magyarázat, irányított kérdések, formatív értékelési technikák) pedig valószínűsíthetően kétféle forrásból származhatnak:

- a) a gyermekek életkori sajátosságaiból (például külső irányítás szükségessége, élményalapú tanulás, a pedagógus facilitáló szerepe)
- b) a képzés, nevelő, oktató munka sajátosságai (például szöveges értékelés gyakorisága általános iskolában, formatív értékelési technikák alkalmazása az önálló és csoportos munkák során)

Összességében tehát elmondható, hogy néhány, fent említett eltéréstől eltekintve a pedagógusok vélekedése saját munkájukról

az élethosszig tartó tanulásban megegyezik a hazai és nemzetközi szakirodalom kívánalmaival. A két megkérdezett részminta eltérései ugyanakkor nagy valószínűséggel a gyermekek életkori sajátosságainak, valamint a képzési sajátosságoknak tudhatók be.

Jelen kutatásnak ugyanakkor vannak korlátai is, amelyek mindenképpen figyelembe veendőek az értelmezés és következtetések levonása során. Tekintve, hogy nemzetközi szinten sem kutatott a téma, a vizsgálat akciókutatás jellege, valamint a kvalitatív módszerválasztás és a viszonylag alacsony minta-elemszám mindenképpen további kutatásokat tesz szükségessé. A kutatás jövőbeli feladatai és kihívásai között egy nagymintás kvantitatív mérés szerepel, amelynek alapjául a kvalitatív kutatási eredmények és az elméleti keretrendszer szolgál majd.

Köszönetnyilvánítás

„Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3-SZTE-293 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.”



Felhasznált irodalom

- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet. a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.
URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=196922.325529
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19. 1. sz., 2–19.
<https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Coolahan, John (2007): Tanárképzés és pedagógus karrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 5. sz., 93–107.
URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanarkepzes-es-pedagogus-karrier-az-elethosszig-tarto-tanulas-koraban>
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2010): Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5., 2343–2350.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.461>
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F. & Geremek, B. (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
URL: <http://www.unesco.org/delors>
- Európai Bizottság (2010). EURÓPA 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Brüsszel, COM(2010)
URL: https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- European Commission (2017): *Developing Key Competences for all throughout life*.
URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/>
- European Commission Study Group on Education and Training (1997): *Accomplishing Europe through education and training. Report*.
URL: https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997_-_accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf
- Farkas, Éva (2013): *A lifelong learning mobilitási eszközök alkalmazási gyakorlata Magyarországon*. SZTE JGYPK, Szeged,
<http://mek.oszk.hu/13300/13359/13359.pdf>
- Faure, E. et al. (1972): *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO, Paris.
- Günüç, S., Odabasi, H. F. & Kuzu, A. (2014): Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Egitim ve Bilim*, 39. 171. sz.
<http://search.proquest.com/openview/0e7a7b0374f96aa006f7837cd3fed08b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401>
- Harangi László (2002): *A Lifelong Learning paradigma és hatása a magyar közoktatásra*.
URL: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>
- Hursen, C. (2016): A Scale of Lifelong Learning Attitudes of Teachers: The Development of LLLAS. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11. 1. sz., 21–37.
<https://doi.org/10.18844/cjes.v11i1.430>
- Kim, J. (2016): Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 17: 439+463
<https://doi.org/10.1007/s12564-016-9445-6>

- Központi Statisztikai Hivatal (2004): *Az élethosszig tartó tanulás – lifelong learning*, KSH Életség- és Emberierőforrás-statisztikai Főosztályának Kultúrstatisztikai osztálya, Budapest.
URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf
- Lawthong, R. S., N. & Kanjanawasee, S. (2018): Construct validity of Thai lifelong learning inventory: Evidence from high-school students in Phrae, Kalasin, Prachin Buri, and Pangnga provinces. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, **39**. 2. sz., 207–214.
<https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.05.009>
- M Meerah, T. S. M., Lian, D. K. C., Osman, K., Zakaria, E., Iksan, Z. H. & Soh, T. M. T. (2011): Measuring life-long learning in the Malaysian Institute of Higher Learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **18**., 560–564.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.082>
- Magyarország Kormánya (2005): *A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról*
URL: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415>
- Magyarország Kormánya (2014) *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra*.
URL: <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>
- Majzik, Lászlóné (1997): Oktatás–rejtett kincs. Delors-jelentés a XXI. Századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 11. sz., 3–17.
- Maróti, Andor. (2002): Lehet-e tanulni egy életen át. *Új pedagógiai szemle*, **52**. 7–8, 3–17.
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Maroti-Lehet.html>
- Mitev, Ariel Zoltán (2012): Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve (Grounded theory, the classic milestone of qualitative research). *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, **43**. 1. sz., 17–30.
- NAT (2012): 110/2012 (VI. 4.) A Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, **68**., 10635–10848.
URL: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Németh Balázs (2005): *A lifelong learning-paradigma és hatása az Európai Unió oktatáspolitikájának formálódására*. Doktori értekezés.
URL: <http://www.idi.btk.pte.hu/dokumentumok/disszertaciok/nemethbalazsphd.pdf>
- OECD (1996): *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. Paris: OECD.
<https://www.voced.edu.au/content/ngv:25305>
- Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 9. sz., 109–120.
- ÓNOAP (2012): 363/2012.(XII. 17.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*, **171**, 28223–28232.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet>
- Samuelsson, P. I. (2008): Introduction. In: Ingrid Pramling Samuelsson & Yosie Kaga (eds.) *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*, 9–17.
URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>
- Sahin, M., Akbasli, S. & Yelken, T. Y. (2010): Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, **5**. 10. sz., 545–556.
- Szabó, Mária (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 3, 80–97.
- Tezer, M. & Aynas, N. (2018): The Effect of University Education on Lifelong Learning Tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **13**. 1. sz., 66–80.
<https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3314>
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011): Lifelong learning competence scale (LLLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **41**. 41. sz., 449–460.

Basing lifelong learning in kindergarten and primary school. A qualitative study of the perception of kindergarten and primary school teachers

Lifelong Learning (LLL) as being an important aim of Hungarian educational policy has already emerged in the field of public education at the turn of the millennium. It also addressed the need to equip children from the earliest stages of life with competences, abilities and attitudes that will enable them to cope with future challenges (Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013). The research presented in this study was a pilot study of a larger-scale study. In this study kindergarten teachers (N = 43) and primary school teachers (N = 41) were asked about how they support children in certain aspects of lifelong learning. The adaptation of the instrument is based on the work of Klug et al. (2014). In this action-research open-ended questions were used in an online questionnaire. In my research questions, I aimed to compare pedagogues' views on their work in LLL with the needs of basing LLL according to literature and education policy documents (K1) and also I wanted to find out whether there is a difference between kindergarten and primary school level in this question (K2). Results show that most of the respondents' views agreed with the content of the literature and the theoretical framework, there were only a few differences (e.g. the importance of developing social competence).

Keywords: *lifelong learning, kindergarten teachers, primary school teachers, qualitative study, pilot study*

Takács Nikolett (2019): Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban. Óvodapedagógusok és tanítók vélekedésének vizsgálata kvalitatív módszerrel. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz., 156–169.

IKT-eszközök használata óvodás korban – egy szülői kérdőív nyílt végű tételeinek kódolása EKOD-makrócsomaggal

B. NÉMETH MÁRIA – JUHÁSZ FRUZZSINA – HÓDI ÁGNES – TÓTH EDIT

SZTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék – Arany János Általános Iskola, Szeged – SZTE JGYPK, Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Óvodapedagógus-képző Tanszék – MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

A pedagógiai szituációk vizsgálatakor bizonyos esetekben elkerülhetetlen, hogy írásbeli kikérdezéskor nyílt végű tételleket alkalmazzunk. Bár azok sokkal több információt szolgáltathatnak egy adott kutatási problémáról, mint a zárt végűek, használatuk gyakran háttérbe szorul az adatfeldolgozás nehézsége, összetettsége, idő- és munkaigénye, valamint az ahhoz szükséges szakértelem hiánya miatt. A jelen munkában közölt, általunk készített Excel makróval (EKOD) ennek a munkának egy kulcselemét, a kódolást, kategorizálást kívánjuk megkönnyíteni. A tanulmány célja, hogy elemezhetővé tegye az óvodáskorúak IKT-eszközhasználatának feltárásra irányuló kutatás egyik meghatározó témakörének, egyik nyílt végű kérdésének, a szülők óvodáskorú gyermekeik IKT használatának hatásáról alkotott véleményét. Munkánkban összefoglaljuk a kódolás metodikai kérdéseit, az adatelemzésben használt megalapozott elméletet, áttekintjük a kvalitatív elemzésre alkalmas szoftvereket. Részletesen bemutatjuk az „IKT eszközök használata óvodás korban” kérdőív egy nyílt kérdésének elemzésén keresztül az EKOD-ot és annak az adatjelölő kulcskomponensek keresésében, valamint az alapkategóriák felállításában történő használatát. Munkánk segítheti az óvodapedagógusok kvalitatív vizsgálatait, s ezzel hozzájárulhat különböző pedagógiai jelenségek megértéséhez és az óvodáskorú gyermekek fejlesztéséhez.

Kulcsszavak: kvalitatív adatok kódolása, megalapozott elmélet, szótáralapú kódolás, Excel makrócsomag, IKT-használat

Bevezetés

Információs társadalmunkban az információhoz, a tudáshoz való hozzáférés kulcselemei az infokommunikációs technológiák (IKT) (Aldhafeeri & Palaiologou, 2016; Arnott, 2013; Marsh Kontovourki, Tafa & Salomaa, 2017). Ez a tétel nem csak az iskoláskorú vagy felnőttkorú lakosságra vonatkoztatható, hanem az óvodáskorú, illetve annál fiatalabb populációra is érvényes (Holloway, Green & Livingstone, 2013). Az IKT mint erőforrás az intézményes nevelés által minél hatékonyabb módon történő kihasználása és felhasználása érdekében számos kutatást kezdeményeztek a technológiafogyasztás és az IKT-használat gyermekek fejlődésére gyakorolt hatásáról. Azonban a téma iránti élénk érdeklődés mellett viszonylag szegényes az óvodai innovációt megalapozó empirikus vizsgálatokból szár-

mazó információk köre (Couse & Chen, 2010; Vandewater, Rideout, Wartella, Huang, Lee & Shim, 2007). Ezt a hiányt pótolta Hódi, Tóth, B. Németh és Fáyiné Dombi (2018) nagyminta, szülők körében végzett kérdőíves vizsgálata. Ennek keretében adatokat gyűjtöttek arról, hogy az óvodáskorú gyermekek milyen IKT-eszközöket használnak, milyen rendszerességgel, mennyi ideig, illetve milyen szülői kontrollal teszik azt. Eredményeik szerint a vizsgált óvodáskorú gyermekek döntő többsége technológizált háttartásban nő fel, és egy részük maga is rendelkezik IKT-eszközzel. Ebben a korosztályban még nem jellemző a napi szintű eszközhasználat, azonban a szülők válaszai rámutattak arra, hogy a fogyasztott tartalmak igen széles skálán mozognak. A szülők válaszai leképezik az évek óta tartó vitát az eszközök vélt vagy valós, jótékony vagy káros hatásáról, hiszen a vizsgált gyermekek egy

része egyáltalán nem használ IKT-eszközt, annak ellenére, hogy azokból legalább egy darab van minden háztartásban. A vizsgálat kérdőíve céljának megfelelően módszertani szempontból kvalitatív és kvantitatív kérdőívteteleket is tartalmazott. Az otthoni technológiafogyasztásra vonatkozó mutatókat (pl. otthoni digitális környezet jellemzői, használt eszközök, fogyasztott digitális tartalmak, képernyőidő) publikálásra kerültek (Hódi, Tóth, B. Németh & Fáyné Dombi, 2019). Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a szülők percepcióit és preferenciát jelző nyílt végű kérdésekkel gyűjtött adatok feldolgozásán keresztül a kódolás egyes lépéseit egy saját fejlesztésű, nyílt hozzáférésű Excel makróval.

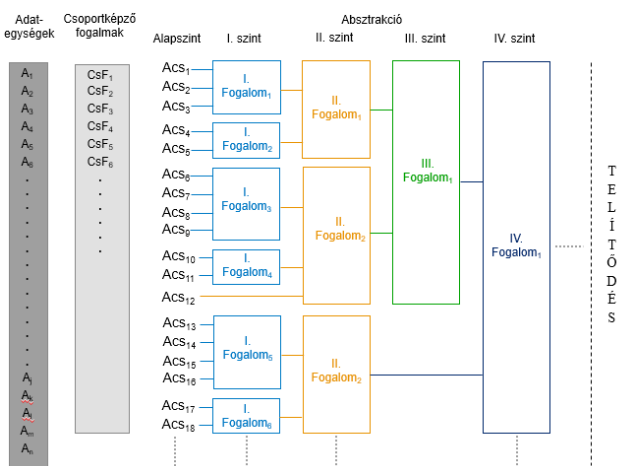
Az információkat gyűjtő szakértőknek, pedagógusoknak, pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknak gyakran mérési tapasztalatok hiányában nehezen megoldandó technikai feladatot is jelent a betű/string típusú adatok (pl. adatszó, mondat, szöveg) feldolgozása¹. Tanulmányunkban ehhez szeretnénk segítséget adni, a kutatásunk nyílt kérdéseire kapott válaszok számítógéppel támogatott kódolása során szerzett tapasztalatok bemutatásával. Áttekintjük a kódolás metodikai kérdéseit, a grounded theory (megalapozott elméletet) és a számítógép használatának lehetőségeit a kódolásban, kvalitatív adatelemzésben. Egy konkrét példán keresztül részletesen bemutatunk egy saját fejlesztésű Excel programot és annak használatát az adatjelölő kulcskomponensek (szavak, kifejezések) keresésében, az alapkategóriák (adatcsoportok) felállításában.

Kvalitatív adatok kódolása

A kvalitatív adatok feldolgozásának első lépése a kódolás. A kódolás az adatok megjelenése olyan címkékkel (kódokkal), amelyek azonosítják, kategorizálják és kvantifikálják azokat (Charmaz, 2006; Szokolszky, 2004). A kód meg-

mutatja az adat helyét a felállított fogalom- és kategóriarendszerben. Az ún. „beszédés” címkék azontúl, hogy azonosítják az egyes adatokat, csoportokat/kategóriákat, le hívják azok tartalmát, segítenek felidézni a jelölő fogalom jelentését. A kvantifikálást elősegítendő, gyakran használunk numerikus kódokat, amelyek első karaktere a legáltalánosabb, a legmagasabb absztrakciós szintű fogalmat/kategóriát², az utolsó karaktere pedig az alapszintű adatcsoportot jelzi.

A kódolás lényegét tekintve tulajdonképpen elméletalkotás, elemzések szisztematikus sorozata, amely feltárja a vizsgálat tárgyát leíró fogalmakat és azok kapcsolatrendszerét, a vizsgált jelenséget magyarázó elméletet. Technikailag a kódolás adatredukció (Szokolszky, 2004. 240. o.), adatösszevonás és kategorizálás, az adatok jelentés alapú csoportosítása és egyre általánosabb, absztraktabb fogalmak alá sorolása (1. ábra).



1. ábra: Kvalitatív adatfeldolgozás – elméletalkotás, egy lehetséges fogalomstruktúra részlete (saját szerkesztés, Charmaz, 2006 alapján) (Jelmagyarázat: A=adategység; CsF=csoportképző fogalom; Acs=adategység-csoport)

A kódolás az adatkorpusz (adattömb)³ előállításával, az adatok rögzítésével kezdődik,

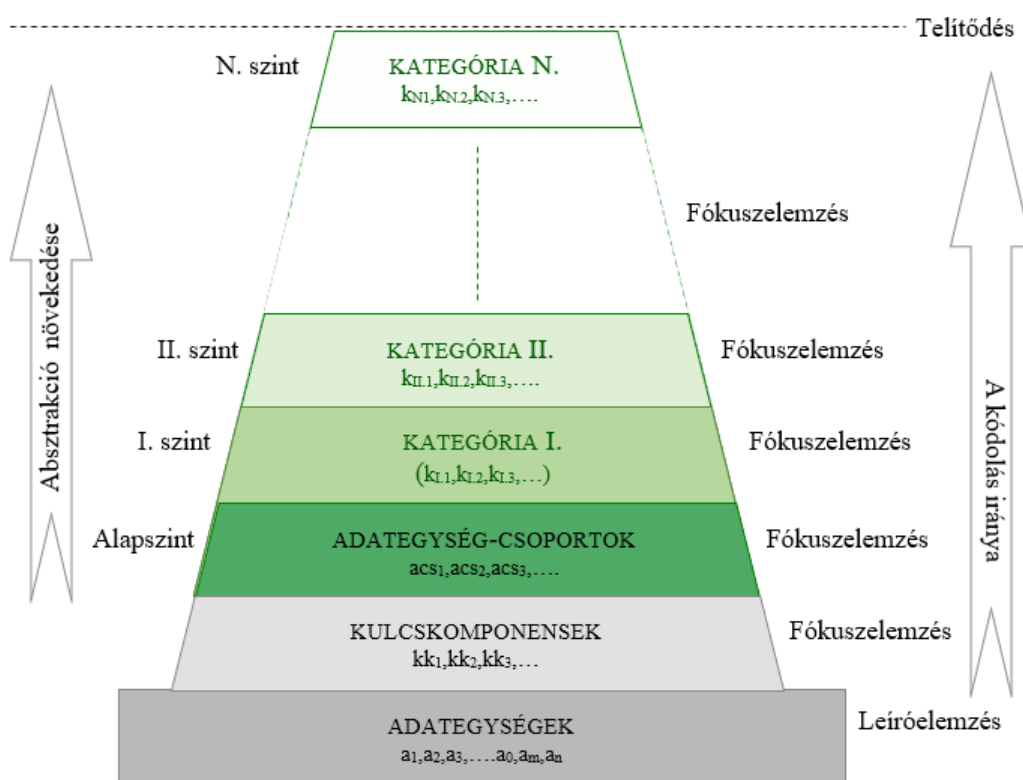
¹ A betű- vagy stringtípusú adatok, szövegek kódolásának problémája jelen van a napi osztálytermi gyakorlatban is, pl. témazáró vagy vizsga feladatlapok nyitott kérdéseinek, esszé típusú feladatainak értékelésekor.

² A „fogalom” kódolás elméleti, a „kategória” kódolásmódszertani, technikai kifejezés.

³ A corpus latin szó, jelentése test. A nyelvészetben adott időpontban használt szövegek összessége. A kvalitatív kutatásokban az adatkorpusz az elemzés tárgyát képező különböző típusú (pl. string/betű, audio/hang, képi, video) adattömböt jelent.

amelyet a közös jellemzők, kulcskomponensek, az indikátorok, integráló fogalmak keresése követ az adattípusra (pl. string, audio, kép, video) jellemző komponensek, adatszegmensek (pl. adatszavak, adatsorok, képelemek, eseményrészletek) leíró vizsgálatával. A string típusú adatok esetében például szógyakorosság-vizsgálat, kulcsszavak, kulcskifejezések keresése, listázása és jelentésalapú értelmezése. Az elemzés minden adathoz egy-egy integráló fogalmat/kulcskomponenst kapcsol, amelyek mentén azok összevonhatók, az alap fogalmi kategóriák (core conceptual

categories), adatcsoportok képezhetőek. Az adatredukció következő szakasza a fókusz-elemzés, a fogalmak, csoportok integrálása, az adatok, csoportok és kategóriák összevonása tartalmuk elvesztése nélkül (2. ábra). Az adatösszevonás során képzett egységeket a kódolás elméleti kontextusában fogalmaknak (1.ábra), a kódolás technikai terminológiájában kezdő szinten csoportoknak, felsőbb szinteken kategóriáknak nevezzük (2. ábra; Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 1990; Szokolszky, 2004).



2. ábra: Kvalitatív adatok kódolásának technikai lépései (saját szerkesztés) (megj.: a fókusz-elemzés kifejezés Charmaztól (2006) származik)

A fókusz-, vagy más kifejezéssel, integráló elemzés többirányú és több szintet érintő művelet, az indikátorkeresést követő adat-, illetve kategóriaösszevonások sorozata. A fókusz-elemzés adatokat adatokkal, adatokat kódokkal (pl. kulcskomponensekkel, csoportokkal, kategóriákkal), valamint csoportokat csoportokkal, csoportokat kategóriákkal és kategóriákat kategóriákkal összehasonlít össze és rendez csoportokba majd kategóriákba. Az adatcsoportok, illetve -kategóriák összevonása az elemzés → hipo-

tézisalkotás → ellenőrzés lépések sorozata a telítődésig (elméleti saturációig), mindaddig, amíg további összevonást már nem tudunk tenni, újabb kategóriákat már nem tudunk felállítani (részletesen lásd Charmaz, 2006; Holton, 2010).

Az adatcsoportoknak és -kategóriáknak ún. diszjunkt halmazoknak kell lenniük, nem lehet közöttük tartalmi átfedés (Szokolszky, 2004). A szintek és kategóriák számával nő a vizsgált jelenség leírásának részletezettsége, pontossága, de csökken a rendszer kezelhe-

tősége. Kevesebb szint és kategória alkalmazása javítja az áttekinthetőséget, de egyúttal a kódolás pontosságát, érvényességét érintő információvesztéssel jár. Az optimális tagolás a lényegesnek, jelentősnek ítélt különbségek megjelenítéséig tart. Fontos kritérium, hogy a kategóriák és logikai kapcsolataik összhangban legyenek a kutatási kérdéssel (Szokolszky, 2004). Az adatok elemzése gyakran több megoldást kínál, különösen a nyílt kódolás esetén (lásd Adatok kódolása fejezetben).

A kódolás lehet deduktív és induktív, illetve a kettő kombinációja. A deduktív (fentről-lefelé építkező) módszer korábbi kutatások tapasztalatait követi, „kész” elmélet alapján valósul meg. Másképpen, mások által kidolgozott, más kutatásból kiemelt, előre kialakított vagy már meglévő kódokat rendel az aktuális adatokhoz. Ezzel szemben az induktív (alulról-felfelé építkező) módszer új, egyedi kódrendszer felépítése. A kódolás során kizárólag az adatokban rejlő összefüggések feltárására törekszik, az adatok csoportképző kulcskomponenseinek azonosítását követő általánosabb kategóriákra érvényes következtetéseket fogalmaz meg.

GT-módszer főbb ismérvei: GT-módszer jellemző még rá a módszertani rugalmasság, párhuzamos elemzés és elméletalkotás; reflexiók folyamatos rögzítése, reflektív szakirodalom-használat (részletesen lásd Charmaz, 2006; Kucsera, 2008; Sallay, 2015). A kódolás során a kategóriaképzés szempontjai folyamatosan módosulhatnak, különösen az induktív módszer esetében. Ezért a szempontokat rögzítendő, az elemzések során emlékeztetőket, ún. memókat, különböző szempontok szerint (pl. módszertani, terminológiai) rendezett feljegyzéseket készítünk. A memók alapján értelmezhető a kódolás eredménye, tehát a kód, visszakövethető a kódolás folyamata, módosítható annak iránya, finomíthatók a kategóriák, felfedhetők a kapcsolatok (Charmaz, 2003; javaslatokat a memók íráshoz lásd Charmaz 2006. 72–95. o.; Sánta, 2013).

Mint az eddigiekből látható, a kódolásból nem zárhatók ki a szubjektív döntések, az objektivitás biztosítása külön figyelmet igényel. A kódolás eredményessége részben a kódo-

ló intuícióinak, tudásának, tapasztalatainak függvénye. Vagyis ugyanahhoz az adathoz különböző személyek más-más kódokat rendelhetnek (Giorgetti & Sebastiani, 2003), eltérő kapcsolatokat azonosíthatnak. Ezért érdemes átgondolni a kódolók számát a kutatásban.

Módszertani keretrendszer: grounded theory (GT-módszer)

A grounded theory (Glaser & Strauss, 1967) tükörfordításban megalapozott elmélet (pl. Gelencsér, 2003; Mitev, 2012; Corbin & Strauss, 2015)⁴ a kvalitatív elméletalkotás egyik leggyakrabban használt módszertani keretrendszere (részletes leírását magyarul lásd Mitev, 2012), „rendszerezett, konzisztens empirikus-módszertani eljárásgyűjtemény” (Kucsera, 2008. 99. p.). – A grounded theory kifejezésben a „theory” (elmélet) módszertani eljárásokat jelöl, a kódolás vonatkozásában a vizsgált jelenség érvényes, absztrakt, fogalmi magyarázatát adó, empirikus adatokból feltárt fogalmak, fogalomcsoportok kapcsolata (lásd 1. ábra). Tanulmányunk Corbin és Strauss „A kvalitatív kutatás alapjai” c. magyarul megjelent könyvének terminológiát használja (Sallay, 2015), a GT-módszer kifejezéssel a konkrét módszereket, módszertani keretet, a megalapozott elméletet kifejezéssel pedig GT-módszer eredményét jelöli.

A grounded theory alaptétele: az elméletépítés empirikus adatokból nem előre megfogalmazott hipotézisek mentén. A GT-módszer lényege a fogalomspecifikáció (Staruss, 1987). Analitikus indukció, amelyben az elemző fogalom-indikátor modell (concept-indicator model) mentén szisztematikus kódolási műveletek, stratégiák sorozatával azonosítja az adatok tartalmi, jelentésbeli lényegét kifejező kategóriákat. Többirányú

⁴ A grounded theory fordítják még, mint „lehorgonyzott elmélet” (Bodor, 2013; Rácz, 2006), „alapozott elmélet” (Kucsera, 2008; Szokolszky, 2004; Vicsek, 2006), Ehmann, (2002) és Seidman (2002) munkáinak fordítói megtartották az eredeti angol kifejezést. – Tanulmányunk Corbin és Strauss „A kvalitatív kutatás alapjai” c. könyvének terminológiát használja (Sallay, 2015).

és folyamatos összehasonlító módszerrel (constant comparative method) feltárja az adatredukciót megvalósító, kategorizálást szervező indikátorokat, az adategységek (pl. interjúk alanyok válaszainak), illetve a képzett kategóriák azon tartalmi, jelentésbeli elemeit, amelyek ugyanabba a kategóriába tartozást, ugyanazt a fogalmat jelölik (Dömsödi, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012; Staruss, 1987). A kódolás adatgyűjtés-elemzés-elméletalkotás ciklusokkal valósul meg, melyek az elmélet telítődéséig (theoretical saturation) ismétlődnek, amíg újabb adatok már nem bővítik, újabb információk már nem gazdagítják/bővítik az elméletet (lásd pl. Dömsödi, 2003. 21. o.; Gelencsér, 2003; Mitev, 2012).

A grounded theory megjelenése óta (Glaser & Strauss, 1967) a GT-változatok jelent meg (részletesen lásd Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012), melyek a tudományfilozófiai megközelítésen túl, alapvetően az alkalmazás rugalmasságában különböznek és eltérően vélekednek a korábbi tudományos tapasztalatok szerepéről, elméletalkotásba való bevonásáról (Sallay, 2015). Például a módszer történetének későbbi szakaszában a szerzőpáros két tagja is eltérő nézetet képvisel. Glaser (1978, 1992; Glaser & Holton, 2004) a grounded theory-t a felfedezési módszernek tekinti és a szigorúan induktív kódolási módszer mellett foglal állást. Strauss (és Corbin) a deduktív elemek használatát is elfogadhatónak tartja, az érvényességet és a verifikációt hangsúlyozza (Corbin & Strauss, 1990, 1998, 2015; Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1998; magyarul részletesen lásd Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012). Charmaz (2003) mindkét felfogást merevnek ítéli, rugalmasabb konstruktivista álláspontot képvisel. Szerinte a módszer csak iránymutatás, amellyel a kutató a kategóriákat, kódokat nem felfedezi (mint a klasszikus megalapozott elméletben), hanem konstruálja. A kutatások GT-módszerek széles skáláját használják a kutató felfogásától és a kutatás paramétereitől (pl. cél, kontextus) függően. Az alkalmazások egy részében csak eszköz az adatfeldolgozásban, és nem történik eleméletalkotás (Sallay, 2015).

IKT alkalmazások a technológiával támogatott kvalitatív adatfeldolgozásban

A megalapozott elméletnek köszönhetően „kibontakozott a kvalitatív módszerek reneszánsza” (Kucsera, 2008. p. 99), a számítógép bevonása a vizsgálatokba forradalmasította a kvalitatív adatelemzést (Dömsödi, 2014; Szokolszky, 2004). A számítógép bevonása a kvalitatív kutatásba növelte az adatfeldolgozás pontosságát és megbízhatóságát, lerövidítette annak időtartamát, követhetőbbé, áttekinthetőbbé tette a kódolás folyamatát.

Jelenleg a technológiával támogatott kvalitatív adatfeldolgozásban két eljárás honos, a számítógéppel segített és az automatizált kódolás. A számítógéppel segített kódolást (computer assisted coding – CAC) a kódoló személy és a számítógép együtt végzi. A kódolóprogram feladata, hogy a lehető legtöbb technikai segítséget adja a számítógépen dolgozó, de kézzel kódoló személynek (Macchia & Murgia, 2002). A program azonosítja, listázza a lehetséges kódokat, a besorolás számbajöhető indikátorait (kulcskomponenseket, -szavakat, -kifejezéseket), ajánlásokat tesz az illeszkedő kóddal kapcsolatban, a végeredmény azonban a felhasználó döntése. A másik eljárás az automatizált kódolás (automated coding – AUC), amely során a számítógép jut központi szerephez, emberi beavatkozás nélkül. Maga a kódolás automatikusan, egy algoritmus segítségével történik, a cél az adategységekhez rendelt kódok számának maximalizálása. A futtatás előtt azonban lehet, hogy fel kell készíteni a programot a válaszok fogadására, s különböző beállításokat kell elvégezni. Mivel a program csak előzetesen megadott kereső kifejezéseket vizsgál, lehetnek olyan adategységek, melyek nem kapnak kódot, ezekben az esetekben azt „kézzel” kell elvégezni (Macchia & Murgia, 2002).

Számítógéppel segített feldolgozást támogató modullal rendelkezik például a Statistics Netherlands által több, mint 30 éve fejlesztett Blaise program. A kódoláshoz előzetesen egy a kódokat tartalmazó ún. szótárt kell készíteni

és betölteni. Annak alapján a program kódját generál, majd kódolási módot kínál, lépésenkénti és a szótár kódolások, valamint a kettő kombinációja közül választhatunk (részletesen lásd *Macchia & Murgia, 2002*).

A szövegek manuálisnál hatékonyabb feldolgozására fejlesztett automatikus kódolási módszer az Automatic Coding by Text Recognition (ACTR). Az algoritmus működéséhez szükség van egy kódszámokat és kulcskifejezéseket tartalmazó kódbázisra. A program először a kódbázissal konzisztens standard formátumúvá alakítja az adatokat (ez megtörténik akkor is, ha új elemet veszünk fel a kódbázisba), majd megvizsgálja a szórendet. Felismeri a hiányzó vagy duplikált szavakat, helyesírási vagy gépelési hibákat, rövidítéseket, többes számot, szinonimákat stb. A következő lépésben az átalakított adatokhoz illeszti a kódbázisban található kulcskifejezéseket. Ha a kulcskifejezés összes szava illeszkedik a válaszra, akkor teljes egyezésről beszélünk. Részleges egyezés esetén, azaz, ha legalább egy szó illeszkedik, az algoritmus gyakoriság alapján súlyozza a lehetséges találatok szavait és a súlyok összegét, mint pontszámot, hozzárendeli a találatához. A legtöbb pontot érő találat kapja meg a kódot (*Rowe & Wong, 1994*).

Az automatizált kódolási mechanizmusok két eljárást alkalmaznak. Az egyik a már említett szótáron alapuló, a másik gépi tanulást megvalósító algoritmusokat használ. A *szótár alapú kódolási eljárások* lényege, hogy kódszámokhoz szavak együttese tartozik, és a kódot a szótár elemei közötti kapcsolat határozza meg. Vannak programok, melyek a kódkiosztásban a szavak közötti logikai kapcsolatokat is figyelembe veszik (lásd *Viechnicki, 1998*). *Viechnicki* módszerénél szignifikánsan hatékonyabbnak bizonyult a kódolást szövegkategorizáló problémaként megközelítő *tanulóalgoritmusokkal működő* program (*Giorgetti & Sebastiani, 2003*). Lényege, hogy egy algoritmus adott számú adat manuális kódolásának mintázata alapján hozza létre azt a kódbázist, amely alapján kódolni fogja a többi választ (pl. WordStat a Provalis Research). A tanuló algoritmussal való kódo-

lás sosem lehet annyira pontos, hogy nélkülözze a kézi ellenőrzést, de jelentősen csökkenti a magas szintű pontosság eléréséhez szükséges emberi közreműködést.

A pontosság növelése azonban csak a teljes automatizálás rovására történhet. *Schonlau és Couper (2016)* félautomata kategorizáló programjával közel 80%-os pontosság érhető el. *Schonlau és Couper* is a válaszok egy részét (500 választ) kézzel kategorizálták, majd egy statisztikus tanulóalgoritmust használtak. A program esetenként túlbecsülte a leggyakoribb kategóriát, az összetett, zavaros válaszokat sokszor a legnagyobb gyakoriságú kategóriába sorolta, ami torzította az eloszlást (*Schonlau & Couper, 2016*). Ezért egyszerű, illetve kevés adat esetén inkább a kézzel kódolást javasolják, nagy feldolgozandó adatmennyiség, komplex adatok esetében azonban mindenképp jónak látják a számítógép bevonását.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS) megjelenése óta hosszú utat tett meg a lyukkártyás számítógépek használatától az elméletépítésre képes szoftverekig (*Ehmann, 2002*). A ma elérhető alkalmazásoknak három típusát különböztetik meg, a (1) szövegkereső, (2) kódoló-kereső és (3) elméletépítő szoftvereket (*Ehmann, 2002; Sánta, 2009; Szokolszky, 2004*).

A programok mindegyike elvégzi a szógyakoriság-elemzést és az adatok megadott kódszavak szerinti kódolását, szegmentálását. A *szövegkereső programok* (pl. Word Perfect, jelen tanulmányban bemutatott Excel makro) a megadott kódszavak alapján kódokat rendelnek az adatokhoz és elkülönítik, külön fájlba rakják az azonos kódokhoz tartozókat. Van köztük olyan is, amellyel tartalom-elemzés is végezhető, számba veszi a megadott szavak, illetve azok kombinációinak előfordulását. A *kódoló-kereső szoftverek* (pl. Ethnograph) tagolják a szövegeket, kódolják a képzett szegmenseket és megjelenítik azokat. Némelyikük memók, írását is támogatja. Az *elméletépítő programcsomagok* jellemzően a megalapozott elmélet alapelvei mentén

működnek. A kategorizáláson túl, a kapcsolatok elemzésére is alkalmasak, támogatják a fogalmi integrációt és a képzett struktúrák, az elméletépítés hipotéziseinek, ellenőrzését (Szokolszky, 2004). E csoportba tartozik például a három legnépszerűbb programcsomag az NVivo, az ATLAS.ti, és a MAXQDA. Az Nvivo és az ATLAS.ti használható szöveges dokumentumok, képek, videók és hangfájlok elemzésére. Az Nvivo kvalitatív és vegyes módszertani kutatásokban preferált, képes a közösségi média, a Facebook, a Twitter és a LinkedIn adatainak rögzítésére, oneNote, Excel, SPSS-kompatibilis adatfájlokat szolgáltat. Az ATLAS.ti alapvetően asztali alkalmazás, de béta verzióban már elérhető az ATLAS.ti CLOUD webalkalmazásuk is. Az ATLAS.ti-ben ábrázolhatók a kódok, a Network funkció segítségével fogalmi, gondolati térképek rajzolhatók, megnézhető és alakítható a fasztruktúra (Dömsödy, 2014). A MAXQDA-val kódolhatók a hagyományos dokumentumtípusok mellett az internetes kérdőívek válaszai, feldolgozhatók a Twitter bejegyzések és YouTube kommentek is. MAXQDA-ban kódok aktiválhatók, illetve deaktiválhatók, az adatok egyszerre több kódot is kaphatnak. A kedvencek lista gyorsítja a kódolást a gyakran használt kódokkal. A Creative Coding funkció segítségével átláthatóbbá tehető a kódolás és beállíthatók az alá-fölérendeltségi viszonyok. A kódolt adatokhoz megjegyzések fűzhetők, melyek Excel munkafüzetbe vagy HTML formátumba exportálhatók. A programban számos beépített lekérdezésre, statisztika előállítására is van lehetőség.

Dömsödi (2014) rámutat arra, hogy a kvalitatív adatkezelő programoknak van egy negyedik, beépített statisztikai funkciókkal felszerelt csoportja. Ilyen például a klaszteranalízist is kínáló QDA (Dömsödy, 2014), vagy a komolyabb statisztikai elemzésekre is alkalmas automatizált kódolást végző WordStat a Provalis Research tartalomelemző és szövegbányászati szoftver (Macer, 2008). A szöveg, hang és kép kódolására fejlesztett Dedoose programmal szintén futtathatók statisztikai becslések, próbák és szerkeszthető diagramok.

Az „IKT eszközök használata óvodás korban” kérdőív kvalitatív adatainak feldolgozása

A kutatók az adatfeldolgozás módszertani nehézségei, továbbá annak időigényessége és magas költségvonzata miatt, ha tehetik, nem használnak nyílt kérdéseket (Geer, 1991; Schonlau & Couper, 2016). Azok alkalmazása azonban megkerülhetetlen, ha nem ismerjük a lehetséges, vagy várható válaszokat. Ez történt az „IKT-eszközök használata óvodás korban” kutatás esetében is. 2018-ban, a vizsgálat időpontjában ugyanis még nem voltak nagymintás hazai adatok és nemzetközi viszonylatban is kevés információ állt rendelkezésre a hat évnél fiatalabb gyermekek technológiafogyasztásáról, digitális médiakörnyezetéről. Ezért nyílt kérdésekkel vizsgáltuk a szülők gyermekük otthoni, illetve óvodai IKT-használatával kapcsolatos nézeteit. Egy nagyváros önkormányzati fenntartású óvodáiban végzett papír alapú adatfelvétel az összes kitöltés 51,0–80,5 %-ában hozott szöveges választ, és 960–1 550 írásban kifejezett vélemény, álláspont kódolását kellett elvégezni. (Az alkalmazott módszereket és eszközöket lásd Hódi, Tóth, B. Németh és Fáyné Dombi, 2019.)

A kvalitatív adatfeldolgozás az elméleti keret kiválasztásával kezdődik. Ehhez szükség van a kutatási kérdés módszertani értelmezésére, annak a megfogalmazására, hogy hogyan, milyen formában kívánjuk megvalósítani a kutatás célját. – Az „IKT-eszközök használata óvodás korban” projekt esetében ez a következőt jelentette. A vizsgálat egyik célja a szülők gyermekük otthoni, illetve óvodai IKT használatára irányuló preferenciáinak és percepcióinak feltérképezése volt. Arra voltunk kíváncsiak, amit a kapott válaszok „mondanak”. Annak feltárása pedig nyílt kódolással és amennyire csak lehetséges, a szakirodalomtól, a gyermeknevelésben érintett szakemberek (pedagógusok, orvosok, pszichológusok, tanácsadók) véleményétől független induktív elméletalkotással valósítható meg. Ehhez a támogató módszertani útmutatást a GT-módszerben találtuk meg,

melynek alapja a nyílt kódolás és az adatok jelentésének absztrakciójával adatokból felépített elmélet (fogalmak és kapcsolataik felfedése). Az alkalmazott kódolási stratégia a különböző GT-értelmezések közül leginkább a *Charmaz* (2003) képviselte „mit” és „hogyan” kérdésekre fókuszáló konstruktivista megközelítéshez áll közel (*Sallay*, 2015).

A kvalitatív adatfeldolgozás következő szakasza a kódolás technikai tervezése. Az, hogy milyen, az elméleti keretet leginkább kiszolgáló és a tudományosság kritériumainak biztosítását segítő eszköz(öke)t és konkrét elemzési stratégiát, módszert alkalmazunk, függ a feldolgozandó adatkorpusz paramétereitől, terjedelmétől (mennyiségétől) és típusától (pl. string, kép), illetve annak meghatározó jegyeitől (pl. string típusú adat esetében függ attól, hogy az mondat vagy szöveg, és annak mik az aktuális sajátosságai, mennyi a szavak száma, milyen a mondatok szerkezete stb.). Az „IKT-eszközök használata óvodás korban” kutatásban a szülők jellemzően egy, ritkábban két, három egyszerű, időnként bővített mondatban fogalmazták meg válaszaikat, amelyek soha nem voltak összefüggő szövegek. A vizsgálatban kapott közel 1000–1550 string/betű típusú válasz feldolgozását kellett elvégezni. Ekkora terjedelmű adatkorpusz kézi kódolása már érvényességi és megbízhatósági aggályokat vet fel, ezért szoftveres támogatást kerestünk. A különböző megoldásokat kínáló, kvalitatív kódolásra alkalmas, a GT-módszer kritériumainak is megfelelő kereskedelmi szoftverek (pl. *Word Perfect*, *MAXQDA* stb.) helyett azonban saját makrócsomagot⁵ készítettünk Excel programban, amit EKOD-nak neveztünk el. Miután körvonalazódott, hogy mit, milyen elemzéseket, a kódolás mely feladatait szeretnénk automatizálni, arra a következtetésre jutottunk, hogy azok a Microsoft Excel programban is megvalósíthatók. Excel makróval is futtatható szógyakoróság vizsgálat, azonosíthatók a csoportképző indikátorok és tömbösíthetők az adategységek.

Excelben is használhatók összetettebb kereső kifejezések (logikai műveletekkel összekapcsolt szavak) és egy válaszhoz több kód is rendelhető, vagyis összetett válaszok is kódolhatók.

Fontos szempont volt, mint a kutatásokban általában, az idő. Az induktív kódolás kategorizálás elemzések, hipotézisek és azok ellenőrzésének ciklusaiból áll, ami technikailag az adategységek többszöri újrendezését és az adatcsoportok ismételt kontrollját jelenti. Vagyis a kódolás során gyakran kell változtatni a szoftver beállításain. Időt spórolunk, ha az egyszerű, könnyen megtehető és az egyszerűen, gyorsan elsajátítható. Ilyen a Microsoft Excel program, amelyet szinte mindenki ismer, aki Microsoft Office programcsomagot használ. Az Excel program felhasználóbarát, az adatait az alapértelmezett 'xlsx', ill. 'xls' és a 'csv' formátumokat több statisztikai szoftver is beolvassa (pl. SPSS), de könnyen exportálhatók más formátumokba is.

Az Excel használata mellett szólt még, hogy elérhető külön költségvonzat nélkül is. Az említett kereskedelmi programok demo verzióival szemben nincs idő-, valamint a vizsgált adat mennyiségére és a kódok számára vonatkozó korlát, és adatbetöltési problémával sem kell megküzdeni (mivel az adatkorpusz Excelben készült). Például a mindhárom platformmal (Windows, Linux, Mac) kompatibilis Quirkos program 20 napos ingyenes próbaverziója nem működött tökéletesen a 'csv' formátumú adatfájllal (nem mindenhol ismerte fel a pontosvesszőket), holott a leírás szerint képes annak beolvasására. Az általunk készített EKOD-ot az „IKT-eszközök használata óvodás korban” projekt kvalitatív adatainak feldolgozása során a kódszótárkészítéshez, adategységek kódolásához használtuk.

Az adatkorpusz előállítása és jellemzői

Mint minden más esetben az EKOD is vele kompatibilis formátumú adatokon futtatható. Az adatfeldolgozás első lépése az adatkorpusz

⁵ A makró egy, a Microsoft Excel saját formátumához tartozó, VBA nyelven írt program.

előállítás volt. A válaszok rögzítése 'xlsx' kiterjesztésű Excel fájlban történt, kérdésenként más-más munkalapokon. Így a kódolást az adatokat tartalmazó állományban végezhetjük, külön program telepítése nélkül⁶, és adatbetöltési problémával sem kell megküzdeni. Az adattáblában egy sor egy kitöltés adatait tartalmazza, az azonosítókat, sorszámot⁷ és az interjúalany válaszát, annak adategységeit. A sorszám szükséges a kvantifikáláshoz, a kérdőív kvalitatív és kvantitatív adatainak összefűzéséhez. Jelen kutatásban az adategység egy írásban kifejtett gondolat, egy állítás, amely formailag lehet egy vagy több mondat, ill. mondatrész. A vizsgálatban a szülők egy, néha kettő és ritkán három mondatban fogalmazták meg álláspontjukat a feltett kérdésekre. A hosszabb, több gondolatot

tartalmazó válaszok jellemzően független állítások, nem tekinthetők összefüggő szövegnek. Az adategységek hossza változó, vannak két-három szóban megfogalmazott (pl. „Függővé válik.” „Később hasznos lesz.”) és hosszabb vélemények is (pl. „A fejlődésben lévő szemüknek nem tesz jót, ha sokat használják és csak közelre fókuszálnak.”).

Ugyanannak a kitöltésnek az adategységeit ugyanabban a sorban, de külön cellákba (adatmezőkbe) rögzítettük (3. ábra). A készített makró akkor is működik, ha az adategységeket nem szeparáljuk. Külön cellákban való megjelenésük azonban megkönnyíti a kontrollt, egyszerűsíti a gépi kódolásból az egyezés hiányából adódóan kimaradt adategységek kézi kódolását.

A	B	C	D	E	F	
1	Ön szerint milyen negatív (káros) hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban? <i>Kérem, fejtse ki véleményét!</i>					
2	Sorszám	Van-e válasz	adategység 1	adategység 2	adategység 3	adategység 4
3	11801	1	oda nem figyelés	szülői ráfordítás kiváltása		
4	12822	1	bekerül napi rutinjába			
5	14812	1	mozgás elhanyagolása	függővé válik		
6	14813	1	túl sok inger éri	veszélyes tartalmak vannak	romlik a szeme	mellőzi a játékot
7	14815	1	agresszió alakul ki	függőség	beszűkül látásmódja	kevesebbet mozog
8	16106	0				
9	21820	1	nyűgös, akaratos lesz			
10	22825	1	elvonja a figyelmét	szabadban töltött idő csökken	pótcselekvés	
11	23875	0				
12	31849	1	kifárad			
13	32749	1	függő lesz	elszigetelődik	ellustul	fáradttá válik
14	32808	1	háttérbe szorítja a személyes kapcsolatokat			
15	33105	1	hozzáférhet nem neki való tartalma	függőség	társas kapcsolataira negatívan hathat	
16	34108	1	függőség	agresszívá válhat		
17	35303	1	fiússág	károsodik a szeme		

3. ábra: Kódolásra előkészített válaszok

Kódszótár készítése

A kódolás a „munkafájl” létrehozásával kezdődik. A „nyers” (az adatokat az eredeti, rögzített formájukban tartalmazó) adattábláról másolatot készítünk és a kódolást abban végesszük. Ennek egyik munkalapján a rögzít-

tett adategységek vannak. Az első sorban található az azonosító információk: a *kérdés*, amelynek válaszait a munkalap tartalmazza, az adott oszlopokban levő adatokat megnevező *oszlopfejlécek*⁸. Egy oszlopban ugyanannak változónak az értékei vannak (pl. intézmény-név, interjúalany azonosítói, a sorszáma, illetve az intézmény és az óvodai csoport neve és kódja), majd az adategységek oszlopai következnek. Az adattáblában az összes kitöltés szerepel, ezért készítettünk egy *jelzőoszlopot*, amely megmutatja, hogy tartalmaz-e az adott kitöltés kvalitatív adatot (válaszolt-e az inter-

⁶ A számítógépes környezetben felvett kérdőívek adatait szintén Excel táblázatban szokták exportálni. A legtöbb ingyenes kódoló alkalmazásával azonban nehézkes az Excel-ben rögzített adatok feldolgozása.

⁷ A jól felépített sorszámból kivághatók a minta jellemző paraméterei (esetünkben például intézmények, óvodai csoportok), azok a mutatók, amelyekkel a statisztikai elemzések során részminták képezhetők. Fontos, hogy tömbösítéskor, az adattömbök átrendezéskor a sorszámok együtt mozognak az adategységgel.

⁸ Egy oszlopban ugyanannak változónak az értékei vannak pl. sorszám, az intézmény és az óvodai csoport.

júalany a kérdésre). Így egyszerűen leválaszthatók az „üres” sorok, s ellenőrizhető, hogy kapott-e kódot minden adategység. A kódolás során a makró az elemzések eredményeit lépésenként más-más munkalapra listázza. Így a folyamat jól követhető, és a tartalmi kontroll gyorsabban elvégezhető.

A kódszótár készítése két szakaszból áll: (1) a kulcsszavak kiválasztásából és (2) a kódlista felállításából. Az ezekhez használt programok külön-külön futtathatók.

A kulcsszavak kiválasztásához

A kulcsszavak kiválasztásához először szógyakoriságvizsgálatot végzünk. Jelen kutatásban a 'vizsgalSzogyakorisag' makrót futtattuk a válaszok adategységeit tartalmazó 'valaszok' munkalapon. A makró megvizsgálta, hogy az adategységeket alkotó szavak hányszor fordulnak elő az adattáblában, és listázta az eredményt a „szavak gyakorisága” nevű munkalapon gyakoriság szerint csökkenő sorrendben. A 'vizsgalSzogyakorisag' makró részegyezéseket is vizsgál, szemben az ingyenesen elérhető szógyakoriságot vizsgáló szoftverekkel. Például a „függőség”, „függővé válik” és „függő lesz” kifejezéseket azonosnak tekinti, és azok találatainak összegét írja ki a gyakorisági táblázatba.

A következő lépés a szűrés, a kutatási kérdés szempontjából relevánsnak tűnő szavak kiemelése. A kiválasztás annak eldöntése, hogy egy-egy szó bírhat-e érdemi, valós jelentéssel az adott kérdés megválaszolásában, vagy csak a fogalmazás, a mondatfűzés eszköze (pl. van, is, és, neki, egyedül, nem). A „tűnő” szó arra utal, hogy ennek megítélésében nyílt kódolás esetében (mint jelen kutatásban is) csak az adott kérdés nyelvi értelmezésére támaszkodhatunk.

A kulcsszavak kiválasztáshoz az egyik támpont a gyakoriság. A kódlistába első lépésben a leggyakoribb jelentéssel bíró szavak kerülnek. Könnyen adatvesztéshez vezethet, ha tartalmi kontroll nélkül csak az alapján dolgozunk. Lehetnek ugyanis a téma szempontjából lényeges tartalommal bíró, kis gyakoriságú adategységek. Ez történt az IKT-

használat pozitív hatásaira vonatkozó kérdés válaszainak feldolgozásakor is. A kódokhoz generált munkalapok, illetve a kód nélkül maradt adategységek átnézésekor ugyanis találhatunk ilyen, a kiinduló hipotézisből is hiányzó tartalmakat. Ilyen volt például a „kor”, a „korunk” szavak. A kódok szerint szegmentált adategységek jelentésének vizsgálatakor derült ki, hogy a szülők egy részének az álláspontja a kérdés kapcsán, hogy „Korunkhoz tartozik, hogy a gyermek megismerkedik a használatával.” Ez és a hasonló vélemények valójában csak közvetett válaszok a kérdésre. Ilyenek voltak még a „támogat”, „szükséges” szavak. A szülők egy része az eszközhasználat pozitív hatásairól alkotott véleménye helyett az eszközhasználathoz való viszonyát, a preferenciáit fogalmazta meg.

Kódlista készítése

Szótár alapú kódolási eljárásunk következő lépése a kódlistát tartalmazó 'kodok' munkalap elkészítése volt. Az 'A' oszlopba kétjegyű kódszámokat, a 'B' oszlopba pedig a gyakran előforduló szavak közül azokat vettük fel, amelyek megítélésünk szerint utalnak a válasz tartalmára, amelyek kulcsszavak lehetnek. A pontosság növelésének érdekében a kiválasztott szavak szótöveit használtuk (azok lettek a kódszavak; 4. ábra). Érdemes ugyanis egyesíteni, és a továbbiakban egyként kezelni azokat szavakat, amelyek ugyanannak a szónak képzett, ragozott alakjait (a szógyakoriságelemzés egyes esetekben ugyanis megkülönbözteti, külön tételként írja ki azokat). Ilyenek például a játék – játszik – játszani, agresszió – agresszív, von – elvon stb. Mivel a kód az azonos tartalmúnak ítélt adategységek megjelölésére hivatott, és a további oszlopokba szinonimákat is adtunk meg pl. lát – néz, mozog – nem mozog – lustul.

Adategységek kódolása

Az adategységek kódolása, mint minden lépés esetében a 'valaszok' munkalapon állva a 'valaszokKodolasa' makró futtatásával történik. A program lefutása után a 'valaszok' munkalapon az adategységek mellett folytatólagosan

megjelenik a talált kód száma és a hozzá tartozó kulcsszó, továbbá egy ún. kódjelölő (5. ábra). Ez 0 vagy 1 attól függően, hogy a makró talált-e kódot adategységben. A kódjelölő segítségével kiszűrhetők a kód nélkül maradt adategységek. Azokat kézzel kellett kódolni. A kódolás törölhető a 'torolElozoFutas' makró futtatásával.

A makró készít egy '_statistika' munkalapot, amely megmutatja a kódok gyakoriságát. Az IKT-használat negatív hatásaira vonatkozó kérdés esetében például 145 adategység nem kapott kódot, a módosított kódlista kis-mértékű gyakoriságnövekedést hozott.

	A	B	C	D	E	F	G
1	11	függő					
2	13	játék	játszik	játszani			
3	14	szem					
4	16	agresszió	agresszív				
5	20	tartalmak	tartalom				
6	21	mozgás	nem mozog	lustul			
7	25	kép					
8	26	káros					
9	28	használja	használata				
10	29	idő	időt				
11	30	von	elvon				
12	33	kevesebb					
13	34	gyermek	gyerek	gyerekek			
14	35	tud	tudás				
15	36	fejlődés					
16	38	néz	lát				
17	39	aktivitás					
18	40	elveszi					

4. ábra: Az „Ön szerint milyen negatív hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban?” kérdés kódolásához készített 'kodok' munkalap első 17 rekordja

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Ön szerint milyen negatív (káros) hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban? <i>Kérem, fejtse ki véleményét!</i>											
2	Sorszám	Van-e válasz	adategység 1	adategység 2	adategység 3	adategység 4	Van-e kód	Kod	Kodszo	Kod	Kodszo	Kod
3	11801	1	oda nem figyelés	szülői ráfordítás kiváltása			1	47	figyelés	70	szülői	
4	12822	1	bekerül napi rutinjába				0					
5	14812	1	mozgás elhanyagol	függővé válik			1	21	mozgás	11	függőség	
6	14813	1	túl sok inger éri	veszélyes tartalma	romlik a szeme	mellőzi a játékot	1	63	inger	20	tartalmak	14
7	14815	1	agresszió alakul ki	függőség	beszűkül látásmód	kevesebbet mozog	1	16	agresszió	11	függőség	44
8	16106	0					0					
9	21820	1	nyűgös, akaratos lesz				1	30	von	56	idő	68
10	22825	1	elvonja a figyelmét	szabadban töltött	pótcselekvés		0					
11	23875	0					1	11	függőség			
12	31849	1	kifárad				1	14	szem	86	kapcsolatok	
13	32749	1	függő lesz	elszigetelődik	ellustul	fáradttá válik	1	20	tartalmak	11	függőség	41
14	32808	1	háttérbe szorítja a személyes kapcsolatokat				1	11	függőség	16	agresszió	
15	33105	1	hozzáférhet nem ne	függőség	társas kapcsolataira negatívan hathat		1	11	függőség	14	szem	
16	34108	1	függőség	agresszívá válhat			1	11	függőség	44	lát	
17	35303	1	függőség	károsodik a szeme			1	33	kevesebb	67	játszik	89

5. ábra: Kódolt adategységek

A program a kódszóval való egyezést keres, vagyis az azonos kód nem feltétlenül jelent tartalmi egyezést. Ezért a kód kiosztás után minden esetben ellenőrizzük, hogy azonos jelentésű adategységek kerültek-e az egyes kódok alá (egy csoportba, egy munkalapra), elemezzük, értelmezzük a munkalapok adategységeit és kiemeljük, átkódoljuk a tartalmukban oda nem illőket. A

kódok finomításához, a jelentésüket, tartalmukat tekintve „kakukktojások” kiszűréséhez megvizsgáljuk, hogy az adott kód (kulcsszó) milyen más kulcsszavakkal jelenik meg. Ez nem túl sok adategység esetén manuálisan is elvégezhető, de szoftveres támogatást is használhatunk. Erre példát az „Ön szerint milyen negatív hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban?” kérdésre adott vála-

szok „játék” munkalapjának EKOD-dal való elemzésével mutatunk be.

A „játék” a második leggyakoribb szó az IKT-használat negatív hatásaira irányuló kérdés válaszaiban, a kódolás 275 adategységet rakott ki a „játék” munkalapra (6. ábra). Arra voltunk kíváncsiak, hogy „játék” szó milyen tartalmi összefüggésben, milyen más kulcsszavakkal jelenik meg. Ehhez átírtuk a 'valaszokKodolasa' makrót. Töröltük a statisztikakészítésre és az új munkalapok generálására vonatkozó parancsokat, és beállítottuk a kódok jelenítésének helyét. Módosítottuk a „kodok” munkalapot, töröltük a

„játék” rekordját, hiszen azt már tudjuk, hogy az szerepel az adategységekben. Az átállítások után lefuttatva makrót azt találtuk, hogy „játék” szó az adategységek valamivel több, mint felében (147) egy másik, a kódolásban használt kulcsszóval együtt szerepel. A „kodok” munkalapon darabtelki függvény segítségével megszámoltuk azok gyakoriságát. A „játék” mellett kulcsszavak: „idő” (a 275 találat 4,0%-a), „gyermek” (10,9%), „elveszi” (8,7%), „elvon” (8,7%), „mozgás” (6,5%), az „agresszió” (5,5%), „tud” (4,0%), a „társas” (4,0%), „néz” (3,6%), „függ” (3,6%), hogy csak a gyakoribbakat említsük.

	A	B	C	D
1	12816	elveszi a hagyományos mozgásos játékoktól az időt		
2	12823	kevesebbet játszik régi fajta játékokkal		
3	14804	igazi játék elmaradása		
4	16108	mozgásos, szabadtéri játékok háttérbe szorulnak		
5	16418	a többi játékok érdektelenné válnak	túlságosan leköti a figyelmét,	
6	16516	mindig talál újabb játékokat rajta	a testvéreivel való közös élmények kimaradnak	
7	16615	elvonja a figyelmét a valódi játéktól		
8	16707	függőséget okozhat (főleg a játékok)		
9	17206	klasszikus játékok elhanyagolása		
10	17213	a játékok és az erőszakos mesék agresszív teszik	elvonja az időt mozgástól	
11	17303	nem játszik más játékokkal		
12	18807	szabadtéri játékok rovására mehet		
13	20227	számítógépes játékoktól függőség		
14	19817	talán a hagyományos játékok jobban fejlesztik a kézügyességét		
15	19825	ha sokat nézi az baj, jobb, ha korának megfelelő játékokkal foglalkozik		
16	19832	nem megfelelő játékok használatával nő a gyerekkori agresszió		
17	19838	elveszi az időt a korának megfelelő játékoktól		

6. ábra: Az „Ön szerint milyen negatív hatása lehet az IKT-eszközök használatának óvodás korban?” kérdés kódolásához generált 'játék' munkalap részlete

Kézzel megvizsgálva a különböző kulcsszó párokat tartalmazó adategységeket azt látjuk, hogy a játék szó döntően két vonatkozásban van jelen az IKT-használat negatív hatásairól szóló szülői vélekedésekben, jellemzően a hogyan vagy a mit kontextusában említi azt. A válaszadók egy része, lényegében azt fogalmazza meg, hogy az IKT-eszközök használata háttérbe szorítja a hagyományos játékokat, elveszi az időt, elvonja a gyermekeket a mozgásos, a csoportos társas játékoktól (6. ábra). Az adategységek részleteikben különböznek a másik kulcsszótól függően. Ilyen például a „játék”–„gyermek” pár esetében, hogy a hagyományos játék hiánya a fejlődés rovására megy. Vagy például a gyermekek már nem tudnak hagyományos társasjátékokat játszani („játék”–„tudás”). A „játék”–„idő”

pár a „nézés” kulcsszóval együtt is megjelenik, abban az értelemben, hogy a gyermekek túl sok időt töltenek a képernyő előtt, ha a szülő nem korlátozza azt. Ketten jelezték, hogy nem tudnak (nem ismernek) negatív hatást, de inkább a szabad levegőn végzett hagyományos játékokat szorgalmazzák.

Az kérdés kapcsán nyilatkozó szülők másik csoportja arra fókuszált, hogy milyen negatív hatásai lehetnek az IKT-eszközök használatának. 5,5%-uk a számítógépes játékot az agresszióra való hajlammal kapcsolta össze, és úgy vélik, hogy a nem megfelelő játékok használatával nő a gyerekkori agresszió (lásd még 6. ábra 10., 16. sor). Vannak, akik (3,6%) az IKT-eszközön való játék veszélyét a függőség kialakulásában látják. Mások (2,2%) úgy gondolják, a számítógépes játékokkal való játék

a személyes kommunikáció, a kapcsolatok háttérbe szorulásához vezet (a játék mellett a másik kulcsszó a „szem”).

Az elemzés szerint a csak „játék” kulcsszót tartalmazó adategységek az általunk felállított kulcsszavak nélkül, de lényegében ugyanarról szólnak, mint az előzőekben leírtak. Utalnak arra, hogy a gyermekek nem tudnak játszani hagyományos játékokkal, nem mozognak eleget, lemaradnak a fejlődésben. Említik a társas kapcsolatok hiányát, a függőség kialakulását, a nem megfelelő tartalmakat és a valós és virtuális világ összemosódását. Új tartalomként az IKT-eszközökkel való játék miatt fellépő érdektelenség jelent meg.

A „játék” munkalap elemzésével képet kaptunk arról, hogy a megkérdezettek milyen negatív hatást tulajdonítanak a IKT-eszközökön való játéknak. A tartalomvizsgálat ugyanakkor kódolási problémát jelzett: megmutatta, hogy a jelentésüket tekintve különböző adategységek kapták ugyanazt a „játék” megnevezésű kódot. Vagyis ugyanazok a tartalmak több csoportban, esetünkben több munkalapon is ott vannak (pl. „függőség az eszköztől, a játéktól” adategység a függőség és a játék kód alá is tartozhat). A kódolás egyik alapszabálya, hogy egy adategységhez csak egy kód tartozhat. Ezért el kell döntenünk, hogy melyik kódot kapja a több helyre besorolt egység. A kérdéses adategység abba a csoportba kerül, amelyikbe tartalmi jelentését tekintve leginkább illeszkedik. Például a „Függőséget okozhat (főleg a játékok)” adategységben két kulcsszó van, a „játék” és a „függőség”. A „játék” munkalap elemzése során láttuk, hogy a legtöbb szülő az IKT-eszközökkel való játék nem kívánt hatásaként a hagyományos, társas játékoktól való elfordulást, a kevés mozgást, a társas kapcsolatok hiányát említette. Veszélyként azonosították az agresszív játékok, az agresszív tartalmak használatát. A „_függőség” munkalapon lévő adategységeket vizsgálva kiderül, hogy azokban a függőség példánkhöz hasonló jelentéssel bír. Például: „Az agy dopaminközpontját ingerli, függőség alakul ki.” vagy „Ha nincs korlátozva a használati idő, függőséghez vezethet.” Vagyis a példa adategység a „függőség” kód alá kerül, tehát ma-

nuálisan töröljük a „játék” munkalapról. A következő „Az agresszív verekedős játékoktól állandó versengés.” adategység esetében megtartottuk a „játék” kódot. Részben, mert az a játék jelzője, részben, mert a válaszadók többsége az agressziót a gyermekek viselkedésével kapcsolatban, annak jelzőjeként használta.

Mint az eddigiekből kiderül, a kvalitatív adatfeldolgozás legmunkaigényesebb és leghosszadalmasabb szakasza a kutatási kérdésnek megfelelő kódok megtalálása és azok adategységekhez rendelése. A végső, „tisztá” (azonos, de legalábbis igen hasonló jelentésű adategységeket jelölő) kódokhoz a fent bemutatott kódszótárkészítés – kódolás – ellenőrzés műveletek többszöri végrehajtásával jutunk. Az első kódlista rendszerint a szógyakorlat alapján készül, jellemzően a leggyakoribb, illetve a téma szempontjából relevánsnak ítélt szavakból. A program formai, a keresőkifejezéssel való egyezés alapján osztja ki a kódokat, vagyis azok különböző tartalmakhoz tartozhatnak. Ezért az egy kód alá tartozó adategységek manuális „jóságvizsgálata”, a jelentésbeli, tartalmi egyezés ellenőrzése általában felülírja azok egy részét. Ez történt például a fent elemzett „játék” kóddal. Mint láttuk, a „játék” kódú adategységek többsége vagy arról szól, hogy az IKT-eszközön való játék hogyan fejt ki negatív hatását (pl. elvon valamitől), vagy arról, hogy milyen nem kívánt változást okoz (pl. agresszív viselkedést). A „játék” kódot kivettük a kódszótárból, és az utóbbi estében az adategységek a tartalmuknak megfelelő változashoz tartozó kódot kapták, a példánknál maradván ez az „agresszió”. Az első csoport egységei a „von” kód alá kerültek. Annak vizsgálata ugyanis azt mutatta, hogy azok tartalmukban inkább illenek oda. Abban a csoportban például olyan válaszok találhatók, mint „Elvonhatja az időt a valódi élettől”, „Elvonja a gyermeket a társaktól.”

A kódok adategységeinek ellenőrzésekor rendezzük, szelektáljuk a kódokat. Ennek a folyamatnak a során egyrészt a kódszótár folyamatosan finomodik, kódok törölődnek és újabbak kerülnek a listába, egy-egy kódhoz több, összetettebb kereső kifejezést kapcsolunk. Másrészt a kódoló „megtanulja” a kó-

dokat, képe lesz arról, hogy egy-egy kulcsszó milyen vonatkozásokban, milyen értelmezésekben van jelen az adatkörpuszban. Ez szükséges a fókuszelemzéshez, az adategység-csoportok integrálásához, a kategóriarendszer felállításához. A kvalitatív elemzésekre alkalmas szoftverek különböző szinten, mértékben gépesítik a kódolást, de egyik sem működik emberi közreműködés nélkül, különösen nem a nyílt kódolás, az induktív elméletépítés során. Az elemző programok adta lehetőségek, ha korlátozottabban is, de úgy is használhatók, ahogy mi is tettük az EKOD kidolgozásával és alkalmazásával.

A tapasztalatok összegzése, a továbblépés lehetőségei

A kvalitatív adatok feldolgozása az empirikus vizsgálatok kritikus mozzanata (Gelencsér, 2014; Szokolszky, 2004), nem könnyű feladat a tudományos kutatás kritériumainak teljesítése. Az érvényesség, a megbízhatóság és az objektivitás biztosításban nagy előrelépést jelentett az infokommunikációs technológiák bevonása az adatfeldolgozásba. Noha a kutatások évtizedek óta használnak különböző IKT-alkalmazásokat, a kvalitatív adatfeldolgozásnak nincs univerzális módszere (Cisneros, Puebla & Davidson, 2012; Dömsödy, 2014; Sánta, 2017), minden kutatáshoz meg kell találni a leginkább illeszkedőt. Ezzel a problémával szembesültünk az „IKT eszközök használata óvodás korban” kutatás nyílt tételeinek feldolgozásakor, a szülők percepcióinak és preferenciáinak kódolásakor. A kérdőív kvalitatív adatait nyílt, számítógéppel támogatott kódolással dolgoztuk fel, melynek elméleti keretet a GT-módszer adott. A kódszótárkészítést és kódok kiosztását saját Microsoft Excel programban írt makrócsomaggal végeztük, amit EKOD-nak neveztünk el.

Az EKOD miután az adatkörpusz Excelben készült, az adatokat tartalmazó állományban fut. Egyetlen munkalapra felvéve a kódokat, egyetlen program futtatásával elkészíti az összes kódot. – Az elérhető szoftverekben

egyesével kell a szótár elemeit, a szabályokat felvenni, majd a kódolást minden elemhez külön-külön kell futtatni, jelentősen növelve a kódoláshoz szükséges időt és munkamennyiséget.

Az EKOD három részből áll, a 'vizsgalSzogyakorisag', a 'valaszokKodolasa' és a 'torolElozoFutas' nevű programból. A 'vizsgalSzogyakorisag' makró az adategységekben előforduló szavak gyakoriságát vizsgálja és listázza gyakoriság szerint növekvő sorrendben. Szemben az ingyenesen elérhető programokkal azonosnak tekinti a szavak megadott alakjait (pl. „gyermek”, „gyermek”, „gyerek”, „gyerekek”) és azok találatainak összegét írja ki. A 'valaszokKodolasa' makró a szógyakoriság-vizsgálat alapján összeállított szótárt használva végzi a kódolást. Jelöli a válaszok mellett a tartozó kódszámot és kódszót, továbbá generál egy munkalapot minden kódszóhoz, és azon összegyűjti az adott kulcsszóhoz tartozó adategységeket. A makrók használatának nehézsége, hogy a kiadott parancs nem vonható vissza, ezért készült a 'torolElozoFutas' program a kódolás törlésére.

Az EKOD használata egyszerű, nem igényel elmélyült informatikai ismereteket. A makró megírása, különböző igényekhez igazítása gyorsan megtanulható. Az EKOD a beállítások átállításával, a keresőkifejezések átírásával könnyen adaptálható más kutatásokhoz, az azonos szerkezetű/felépítésű (azonos oszlopelnevezés, sorrend, azonos típusú adatok az oszlopokban) adattáblák kódolásához.

Több szoftver ingyenes próbaverziójának kipróbálásakor néha elég bonyolult menürendszerekkel találkoztunk, és eligazodni sem volt könnyű bennük szemben az Excel egyszerűbb menürendszerével.

Az „IKT eszközök használata óvodás korban” kutatás kvalitatív adatainak feldolgozása során hasznos segítség volt az EKOD, amit a kódolás során folyamatosan fejlesztettünk. Használata megkönnyítette és lerövidítette a kódszótár készítését, emellett lerövidítette az ellenőrzés, a kódok jóságának vizsgálatát. Megítélésünk szerint az EKOD programcso-

mag jól működött, de használatakor szem előtt kell tartani a következőket: korlátozott adatmennyiséget tud kezelni, a makrót minden elemzett adattáblához hozzá kell adni, és a kiadott parancs nem vonható vissza, törölni a makróval lehet. Ezért javasolt a feldolgozandó adattáblákról másolato(ka)t készíteni.

Az EKOD alkalmazásával végzett kódolás fontos tapasztalata, hogy az áttekinthetőség érdekében változtatni kell az adattábla szerkezetén. A kódolást olyan adattáblákban végeztük, amelyekben egy sor egy kitöltés (egy válaszadó adatai), a sor cellái az adategységek. Az EKOD a kódokat és a kódszavakat az adategységek melletti oszlopokban jeleníti meg. Mivel az egyes kitöltések változó számú adategységből állnak, különböző hosszúságúak, így nehezen áttekinthető táblát kaptunk. Ezt megoldandó javasolt az adattáblát úgy átrendezni, hogy egy sor egy adategység legyen. Az EKOD-ot egy ezt végrehajtó makróval kell továbbfejleszteni.

Az automatizálás lehetősége Excel platformon korlátozott. Az EKOD további bővítésével azonban csökkenethető a manuális munka, tovább rövidíthető a kódolás időtartama. Az egyik lehetséges továbblépés, hogy munkalapok adategységeinek elemzésekor megjelöljük az azonos jelentésű adategységeket, egy makró segítségével az összes munkalapról egyetlen munkalapra összegyűjtjük az azonos kódokat. Így „azonnal” ellenőrizhetővé válik a kódok javítását célzó hipotézis.

Munkánk segítheti az óvodapedagógusok, egyetemi hallgatók kvalitatív vizsgálatait, s ezzel hozzájárulhat különböző pedagógiai jelenségek megértéséhez és az óvodáskorú gyermekek fejlesztéséhez; ugyanakkor tanulmányunk és az abban közölt program használható a társadalomtudományi kvalitatív kutatásokban.

Felhasznált irodalom

Alhafeeri, F. M., Palaiologou, I. & Folorunsho, I. (2016): Interactions with digital technologies of children from 3 to 6 in Kuwaiti homes. *International Journal of Early Years Education*, **24**. 3. sz., 1–19. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1172477>

- Arnott, L. (2013): Are we allowed to blink? Young children's leadership and ownership while mediating interactions around technologies, *International Journal of Early Years Education*, **21**. 1. sz., 97–115. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.772049>
- Bodor Péter (2013, szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. L'Harmattan, Budapest.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications, Thousand Oaks, 249–291.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage, London.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory. In: Smith, J. A. (eds.) *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*, Sage Publications, London. 81–110.
- Cisneros Puebla, C. A. & Davidson, J. (2012): Qualitative computing and qualitative research: Addressing the challenges of technology and globalization. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, **13**. 2. sz., URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202285>
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (1987): Accompaniments of chronic illness: Changes in body, self, biography, and biographical time. In: J. A. Roth & P. Conrad (eds.) *Research in the Sociology of Health Care: The Experience and Management of Chronic Illness*. JAI Press, Greenwich. 249–281.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, **13**. 1. sz., 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Couse, J. & Chen, D. (2010): A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education, *Journal of Research on Technology in Education*, **43**. 1. sz., 75–98 <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782562>
- Dömsödy Andrea (2014): A számítógéppel segített számítógépes adatfeldolgozás néhány módszertani kérdése. In: Szabolcs Éva és Garai Imre (szerk.) *Neveléstudományi kuta-*

- tások közbe – válogatás doktori hallgatók munkáiból, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 18–27.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés.* Új Mandátum, Budapest.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005): The interview: from neutral stance to political involvement, In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.) *The handbook of qualitative research*, 3rd edition, Sage Publications, Thousand Oaks, 695–727.
- Geer, J. G. (1991): Do open-ended questions measure “salient” issues? *Public Opinion Quarterly*, **55**. 3. sz., 360–370.
<https://doi.org/10.1086/269268>.
- Gelencsér Katalin (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 13. 1. sz., 143–154.
- Giorgetti, D. & Sebastiani, F. (2003): Automating Survey Coding by Multiclass Text Categorization Techniques. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54. 14. sz., 1269–1277.
<https://doi.org/10.1002/asi.10335>.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Aldine, Chicago.
- Glaser B.G. (1992): *Basics of grounded theory analysis.* Sociology Press, Mill Valley.
- Glaser, B.G. (1978): *Theoretical sensitivity: Advances in methodology of grounded theory.* Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998): *Doing grounded theory: Issues and discussion.* Sociology Press, Mill Valley.
- Glaser, B. G. & Holton, J. (2004): *Remodeling Grounded Theory.* *Forum Qualitative Sozialforschung*. **5**. 4. sz.
<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>
- Hódi Ágnes, Tóth Edit, B. Németh Mária és Fáyiné Dombi Alice (2019): Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány*, **6**. 2. sz., 22–41.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2>
- Holloway, D., Green, L. & Livingstone, S. (2013): *Zero to eight. Young children and their internet use.* LSE. EU Kids Online, London.
- Holton, J. A. (2010): The coding process and its challenges, *The Grounded Theory. Review*, **9**. 1. sz., 21–39.
- Kincsei Attila (2007): Technológia és társadalom az információ korában. In: Pintér Róbert (szerk.), *Az információs társadalom: az elmélettől a politikai gyakorlatig: tankönyv*, Gondolat – Új Mandátum, Budapest, 47–63.
- Kucsera Csaba (2008): Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, **18**. 3. sz., 92–108.
- Macchia, S. & Murgia, M. (2002): *Coding of textual responses: various issues on automated coding and computer assisted coding.* In Proceedings of JADT-02, 6th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data, JADT 02, 471–482.
- Macer, T. (2008): WordStat from Provalis Research. *Research*, 508, 40–41.
- Marsh, J., Kontovourki, S., Tafa, E. & Salomaa, S. (2017): Developing Digital Literacy in Early Years Settings: Professional Development Needs for Practitioners. A White Paper for COST Action IS1410
URL: <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG2-LR-jan-2017.pdf>
- Mitev Ariel Zoltán (2012): Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, **43**. 1. sz., 17–30.
- Rowe, E. & Wong, C. (1994): *An introduction to the ACTR coding system.* Automated Coding Staff Statistical Research Division, Bureau of the Census.
- Sallay Viola (2015): Előszó a magyar kiadáshoz. A kvalitatív megközelítés és a Grounded Theory szerepe a társadalomtudományi kutatásokban. In: Corbin, J. & Strauss, A. (szerk.), *A kvalitatív kutatás alapjai.* L'Harmattan, Budapest, 9–22.
- Sántha Károly (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Károly (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése.* Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Sánta Károly (2017): Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és gyakorlat*, **15**. 1–2. sz., 159–174.
DOI: 10.17165/TP.2017.1-2.9.
- Schounlai, M. & Couper M. P. (2016): Semi-automated categorization of open-ended questions. *Survey Research Methods*, **10**. 2. sz., 143–152.
<https://doi.org/10.18148/srm/2016.v10i2.6213>
- Seidman Irwing (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publication, Newbury Park, CA.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994): Grounded theory methodology: An overview. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage Publication, Thousand Oaks, CA, 273–285.
- Strauss, A. L. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press, Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vandewater, E. A., Rideout, V., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H. & Shim, M. (2007): Digital Childhood: Electronic media use among infants, toddlers and preschoolers, *Pediatrics*, 119: e1006-e1015.
<https://doi.org/10.1542/peds.2006-1804>
- Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris, Budapest.
- Viechnicki, P. (1998): A performance evaluation of automatic survey classifiers. In: Honavar, V. & Slutzki, G. (eds.) *Proceedings of ICGI-98, 4th International Colloquium on Grammatical Inference*, Ames, IA: Heidelberg: Springer Verlag. Published in the „Lecture Notes in Computer Science” series, number 1433, 244–256.
<https://doi.org/10.1007/BFb0054080>

ICT use among kindergarten aged children – encoding the open ended items of a parental survey with the EKOD macropackage

When we set out to study pedagogical situations, in certain cases the use of constructed response items is necessary. Although constructed response items provide us with a lot more information about a particular issue than their fixed choice counterparts, their use is frequently avoided because of the complexity, difficulty and time-consuming nature of the data processing. We developed an open source Excel macro (EKOD) to ease the burden on one core element of the process: coding and categorization. The aim of the present study is to analyze one constructed response item eliciting responses about parents' views on their kindergarten-aged child's ICT use. First, we review the grounded theory used for data analysis and the methodical issues of coding. Then, we provide a detailed description of EKOD and its usability in finding keywords and establishing basic categories through the analysis of a constructed response item in the parental survey. The present work and the EKOD may assist kindergarten teachers in conducting qualitative studies and therefore contribute to a better understanding of pedagogical situations and the development of kindergarten-aged children.

Keywords: Excel macro (EKOD), grounded theory, qualitative coding, dictionary-based coding, use of ICT

- B. Németh Mária, Juhász Fruzsina, Hódi Ágnes és Tóth Edit (2019): IKT-eszközök használata óvodás korban – egy szülői kérdőív nyílt végű tételeinek kódolása EKOD-makrócsomaggal. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz., 170–186.

Brief introduction of preschools and preschool teacher training in Hungary¹

BÖDDI ZSÓFIA – SERFŐZŐ MÓNIKA

Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education

Early Childhood Education (ECE) is a key of importance in educational systems. According to this training of teachers plays a crucial role in developing and educating young children. Recently a great interest is met in international preschool teacher training programmes. This paper, reacting to this need, presents briefly the Hungarian preschool system and the characteristics of preschool teacher training (especially at ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education). Enrollment rates, financial background, goals, and the principles of educational programs are presented in the description of the preschool system. Characteristic of Hungarian preschool teacher training programmes are presented as well by focusing on a brief historical background and showing a detailed picture about the outcome requirements and components of preschool teacher training.

Keywords: preschool/kindergarten, preschool teacher training, Hungary

1. Introduction

In our experience, there is some misunderstanding and confusion about terminologies of the earliest stage of education. Since different countries have various types of education systems before primary school years UNESCO has established (2012) a general terminology for that: *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*. ISCED level 0 is called *Early Childhood Education (ECE)* that is followed by *Primary education (ISCED 1)*. As one of the multiple varieties, the Hungarian system has its own specialties as well.

Our Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University is developing more and more international relationships with professional partners worldwide. We have launched the international Kindergarten Training BA program in 2019 (*Kindergarten Education Programme*), at the same time initiated the regular visits of guest professors from all over the world. As

time went on, there was a growing demand for a summary of the Hungarian Kindergarten System and the Kindergarten Education Training itself. The following material is intended to meet this need.

1.1 Early childhood education

“Programs at ISCED level 0, or early childhood education, are typically designed with a holistic approach to support children’s early cognitive, physical, social and emotional development and introduce young children to organized instruction outside of the family context. ISCED level 0 refers to early childhood programs that have an international education component. These programs aim to develop socio-emotional skills necessary for participation in school and society. They also develop some of the skills needed for academic readiness and prepare children for entry into primary education.” (UNESCO, 2012, 26.)

ISCED 0 is divided into two categories: early childhood educational development (0 to 2 years) and pre-primary education (from the age of 3 to the start of school).

Preschool/kindergarten education is compulsory from the age of 3 in Hungary

¹ Parts of this article are published with the same content in the following article: Böddi, Zs., Kurt, G. & Serfőző, M. (2020): Preschool Teacher Education in Turkey and Hungary. *Conference Proceedings of IX. Trefort konferencia* (in press).

since the Act CXC of 2011 on National Public Education has been introduced. Previously kindergarten was compulsory from the age of 5 with an opportunity to begin education from the age of 3 (*Act LXXIX of 1993 on Public Education*).

Recently children follow preschool education until they reach the compulsory school age of 6 years. Hence upon the suggestion of an expert, a child can follow the preschool program for one more year (*Act CXC of 2011 on National Public Education*).

2. The structure of the preschool programs

2.1. Enrolment rates

According to data from the academic year of 2017/2018, the participation rate in preschool education was around 84,5% meaning 322.7 thousand children (which was 0.7% more than in the previous academic year). The average ratios are the followings: 10,3 children/teacher and 21,7 children/preschool group. In year 2017/2018 9200 preschool-aged children with special educational needs were registered, most of them (82.2%) attending integrated educational settings (*Eurydice European Commission, 2019*).

2.2. Finance

In Hungary preschools can be established and owned by the state and in the frames of local governments (either those of nationalities), churches, other people or organizations. The opportunity of free education is provided. (*Act CXC of 2011 on National Public Education*) Of course parents meet financial needs regarding preschool education, at least food, but there are situations that provide opportunity to decrease the amount of payment or completely delete it (*Act XXXI of 1997 on child protection and guardianship administration*). Preschools belonging to churches or private owners can require tuition fees (*Act CXC of 2011 on National Public Education*).

2.3. The main goals

The characteristics of preschools are regulated by the Govn decree 363/2012 (XII. 17.) on the Core Program for Kindergartens in Hungary. The Core program for Kindergartens clearly defines the main goals and principles of preschools:

- “A child – seen as a developing personality – shall be entitled to be treated with warm care and special protection.
- Upbringing of children is primarily the right and duty of their family. Preschool education has an additional and disadvantage compensating role.
- Preschool education should concentrate on supporting development of the personality of children. It should focus on the respect of human rights and children’s rights and equality in receiving high quality education.” (*Govn. decree 363/2012 (XII. 17.) on the Core Program for Kindergartens*)

The main goals and tasks of Hungarian preschool education is to satisfy the needs of preschool-aged children. Including: health education; emotional, moral oriented social education and development and education in the fields of cognitive and native language skills (*Govn. decree 363/2012 (XII. 17.) on the Core Program for Kindergartens*).

2.4. The program

Characteristics of Hungarian preschools are regulated by the *Govn. decree 363/2012 (XII. 17.) on the Core Program for Kindergartens*. This program provides the main principles and framework of preschool education. Hungarian preschools develop their local programs based on the Core Program and they are expected to work according to it.

Besides the principles (ideas of child and preschool) and tasks of preschool education the Core Program gives a clear framework of preschool life. There is a description of objective and personal conditions of preschools, daily routine (as being flexible and focusing on the crucial role of play) and the relationships of preschools (e.g. families, social institutes). Establishing the daily and

weekly routine is the competence of teachers. Tracking the development of children is also one of the tasks of preschool teachers.

Free play and play-based learning have crucial roles in scaffolding the development of children to reach school readiness.

The Core Program draws a picture about the types of activities in preschool education level: Play (as the fundament of preschool education); Rhyming and Storytelling; Drawing, Painting, Making Patterns, Handwork; Singing, Music, Singing Games, Children's Dances; Becoming Actively Acquainted with the Outer World (content in environmental and content in mathematics); Movement (physical activity); activities of a work nature (e.g. taking care of animals, plants); activity based learning.

The Core Program also provides a brief description of characteristics of the development stage of school readiness. It is an important aspect that Hungarian preschools develop and improve skills of children to reach school readiness. The aspect is that children reach skills at the end of preschool that help them in the process of transition to school. (*Govn. decree 363/2012 (XII. 17.) on the Core Program for Kindergartens*)

Environment and daily activities

Kindergarten groups typically consist of 13–25 children. This number may be increased by 20 per cent if necessary. The inclusion of children with special needs would decrease the maximum number of the group (*Act CXC of 2011 on National Public Education*). You can find both same-age groups, and mixed-age groups in Hungarian preschool system. Each group has its own teachers and own classroom. Children spend the day in their classroom and outdoor. There are some occasions when they go to field trips, museums etc. During the day, two teachers are present, one of them in the morning and the other one in the afternoon shift, but having shared time in the middle of the day. They have a permanent nanny who helps the

children with the meals and dressing them up and down etc. Occasionally, pedagogical assistants and special pedagogical assistants can be present in the groups as well. Kindergarten teachers need to work or cooperate with other professionals, such as speech therapists, other special teachers, psychologists, developmental educators etc.

Kindergarten classrooms function as multifunctional interiors where kids can play, participate in educational activities, eat and even take an afternoon nap.

Typically, the rooms are divided into different types of spaces depending on educational purposes and types and forms of play (*Figure 1.*).

General daily routine:

- arriving, free play
- on-going breakfast (from around 8:00 to 9:00)
- planned activity directed by the teacher
- fruit time
- outdoor activity – (they use the preschool playground every day except bad weather.)
- lunch
- nap time
- snack time
- free play and going home





Figure 1. Some typical preschool classrooms and playgrounds.

3. Preschool teacher training

3.1. *The history of preschool teacher training*

Hungarian preschool teacher training dates to the 19th century. The first preschool (kindergarten) was founded in 1828 by Teréz Brunszvik (Janek, 2017; Golyán, 2018).

In the 20th century new regulations in the preschool education had been shaped. The length of studies had been increased (3 years theoretical, 1-year practical training). After World War II the need of preschool emerged since women started to get employed. This involved the need of teacher training as well. Besides preschool teacher training institutes, other types of training institutes were developed (1949) requiring one-year education after graduating from secondary school. Part time trainings were also introduced. In the 1970's, due to the increased number of children sent to preschools, vocational schools also appeared. Through a regulation decreed in 1958 preschool teacher training has begun to be offered in the higher education level, besides the vocational schools. Preschool teacher training in "training institutes" was terminated. In 1959 training in middle level institutes stopped and higher education training was offered to students (2 years). Preschool teacher training was raised to college level in 1985 (from 1989 with the length of 3 years). After 1993 only colleges began offering preschool education programs to the students (Hegedűs & Baska, 2013; Golyán, 2018). Recently, preschool teacher training programs are offered by the universities on the level of bachelor's degree (3 years), both through full and part-time programs.

3.2. *Preschool teacher training programs*

Besides applying for preschool teacher training program future students must take an entrance aptitude exam. As part of the exam, candidates must demonstrate their physical fitness as well as their ability to sing. The result is also significantly influenced

by the fact that students can speak clearly and correctly and have no serious speech problems.

The characteristics of Hungarian preschool teacher training are the following. It is practice oriented; theoretical and practical training are parallel; and beside university teachers, mentor preschool teachers play important roles in the development of students' profession (Golyán, 2012).

The Training and Outcome Requirements of Hungarian preschool teacher training are clearly defined (*Chapter IX 4 of Annex 3 of Ministry of Human Capacities Decree 18/2016 (VIII.5.)*).

Training and Outcome Requirements describes professional competences that are expected to be studied throughout the preschool teacher programs. These are presented in four fields with the following examples, accordingly a student:

a) knowledge

"Possesses a fundamental and instrumental foundation in the professional and methodological knowledge regarding the harmonious and complex stages of personal and comprehensive health development for a child between the ages of 3 to 7. Is familiar with the basic documents related to the professional field of preschool education and has a clear vision of the general aims and tasks involved, including the content of various forms of activity and their correlations. Has a strong grasp of the different stages of planning (as well as the theoretical and methodological foundation related to these steps) and is familiar with what characterizes each stage and their correlations. Has a basic awareness of both the psychological and biological factors and characteristics regarding a child's regular developmental and maturation process between the ages of 3 and 7, including the unique aspects related to childhood learning. The student is well-aware of early childhood's significant role as a developmental stage in establishing an individual life path, encouraging personal

development and determining life-long study habits, as well as the methods to be used in supporting this development.” (*Chapter IX 4 of Annex 3 of Ministry of Human Capacities Decree 18/2016 (VIII.5.)*).

b) skills

“Able to adopt his or her knowledge of pedagogy, psychology, sociology and methodology to the practice of preschool education while taking the unique, age- and personality-related aspects of the child and group into consideration. Capable of determining and selecting the appropriate educational and developmental aims, tasks and content based on the age-related and individual needs of a child or group of children ages 3–7. The student must furthermore be able to direct, facilitate, analyze and assess differentiated pedagogical processes. Able to observe, chart and record the unique, individual aspects of a child’s set of skill structures between the ages of 3–7 as well as the sociocultural family context with which the child is surrounded. Can construct in an adaptive way based on the different personalities of children aged 3–7, the child’s previous experience, knowledge, competencies and stage of life into consideration. Capable of supporting the harmonious emergence of a young child’s personality during the ages of 3–7 while developing his or her physical, social and intellectual development in an individual and age-appropriate way.” (*Chapter IX 4 of Annex 3 of Ministry of Human Capacities Decree 18/2016 (VIII.5.)*).

c) attitudes

“Is committed to selecting the strategies, activities and methods that encourage the systematization and expansion of a child or group’s experiences and knowledge during the age period of 3–7 while additionally creating a supportive environment. Is committed to the comprehensive development of a child’s (aged 3–7) health. His or her personality is characterized by a lack of biases, tolerance, social sensitivity and helpfulness; as a teacher

he or she strives to preserve and maintain cultural self-identity while supporting the child’s adaptation to a group community. Accepts that preschool education is child-focused, accepting and that the pedagogical influences used in the course of preschool education must be adapted to the child’s personality. Feels compelled to analyze and assess the process of preschool education from multiple viewpoints and thereby revises and modifies his or her future plans and activities based on attained results. Is open to recent national and international research methods, methodological innovations and is willing to be familiarized with and apply the opportunities offered by information and communication technology.” (*Chapter IX 4 of Annex 3 of Ministry of Human Capacities Decree 18/2016 (VIII.5.)*).

d) autonomy & responsibility

“Accepts responsibility for the children (ages 3–7) and the group placed under his or her supervision as well as for the activities conducted in the educational institution. Within his or her sphere of influence accepts responsibility for the comprehensive development of the health for children aged 3–7. Bears responsibility in creating the personal and physical environment necessary for the preschool-aged children’s healthy development and the emergence of their multi-faceted and harmonious personalities. Accepts responsibility for his or her decisions made during the course of preschool education and any consequences that may result from his or her pedagogical activities. As a reflective preschool educator and autonomous individual, he or she consciously acts to direct his or her professional development. Cooperates in developing and maintaining professional collaborations in a responsible way.” (*Chapter IX 4 of Annex 3 of Ministry of Human Capacities Decree 18/2016 (VIII.5.)*).

By completing their studies students graduate as Preschool Teachers or Ethnic Minority

Preschool Teachers (with this degree they can work in ethnic minority preschools) (*Chapter IX 4 of Annex 3 of Ministry of Human Capacities Decree 18/2016 (VIII.5.)*).

The training program contains four modules (*Chapter IX 4 of Annex 3 of Ministry of Human Capacities Decree 18/2016 (VIII.5.)*):

- pedagogy, psychology, social sciences, computer sciences
- the methodology of the types of activities in preschool education (play; native language and literature; mathematics; environmental sciences, music and singing; physical education)
- other specializations or ethnic minority professional knowledge
- practical training

As an example, the fields of preschool teacher training of Eötvös Loránd University are shown below:

Basics of Psychology; Basics of Education; Pedagogy as a Profession; Preschool Teacher's Role in Society; Digital Pedagogy; Music and Its Methodology; Native Language and Its Methodology; Children's Literature

and Its Methodology; Mathematics and Its Methodology; Environmental Studies and Its Methodology; Physical Education and Its Methodology; Visual Skills and Its Methodology; Preschool Practices; Comprehensive Preschool Practice; Elective courses (e.g. preparation for bilingual education) (<https://www.tok.elte.hu/en/content/kindergarten-education-programme-ba.t.5021?m=102>).

It is a quite new introduction that preschool teacher training programs are available in English as well.

The Hungarian preschool teacher training programs put a great emphasize on practical training (cf. *Golyán, 2012*). Due to this fact, practical training is constant during the whole training period providing experience and growing autonomy for students (Figure 2). After 5 semesters of practice students have to prove their skills during the comprehensive practice. That provides them more experience and also gives the opportunity for training places to work with potential employees.



Figure 2. A mentor preschool teacher leads a discussion with students after practice in the preschool classroom.

Early childhood education is a very important part of the Hungarian public education system. Due to its importance, we are committed to educate professional preschool teachers equipped with theoretical and practical knowledge. In order to maintain continuous development and modern education, we regularly monitor international trends, innovations, and incorporate the ones that are fitting into our structure. A strong

foundation is essential for both children and their educators/teachers. With this task in mind, we strive to advance early childhood education and train teacher candidates respectively.

References

- Act CXC of 2011 on National Public Education.*
URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881
- Act LXXIX of 1993 on Public Education.
URL: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf
- Act XXXI of 1997 on child protection and guardianship administration.
URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>
- Chapter IX 4 of Annex 3 of Ministry of Human Capacities Decree 18/2016 (VIII.5.)*
URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=196922.325529
- Govn decree 363/2012 (XII. 17.) on the Core Program for Kindergartens
URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- Böddi, Zs., Kurt, G. & Serfőző, M. (in press): Preschool Teacher Education in Turkey and Hungary. *Conference Proceedings of IX. Trefort konferencia.*
- Eurydice European Commission (2019): Magyarország: Az óvodai nevelés megszervezése. [Hungary: Organization of preschool education.]*
URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-programmes-children-over-2-3-years-21_hu
- Golyán, Sz. (2018): A kiseddévóképző intézettől az óvóképző főiskoláig. Az óvodapedagógus-képzés főbb állomásai a kezdetektől napjainkig. [From nursery school training institute to preschool teacher training high schools. The main stages of preschool teacher training from the beginnings to recent days.] In: Francz, M. (ed.) *Óvodavezetési ismeretek. 100. kiegészítő kötet* RAABE KLETT Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest, 1–20.
- Hegedűs, J & Baska, G. (2013): A magyarországi pedagógusképzés története a recepció hatás tükrében. [The history of Hungarian teacher training in the aspect of receptional effects.]. ELTE, TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT”
URL: http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyarpedkep_tortenete.pdf
- Janek, N. (2017): Nők a közgondolkodásban – a kiseddévónő, mint lehetséges „karrierút” a XIX. század végi pedagógiai szakfolyóiratok tükrében. [Women in public thinking – the appearance of preschool teaching as a possible female ‘profession’ in the nineteenth century’s pedagogical journals.] *Gyermeknevelés*, 5/2, 76–88.
- UNESCO Institute for Statistics (2012): *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal, Canada.
URL: uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced
- Böddi Zsófia & Serfőző Mónika (2019): *Brief introduction of preschools and preschool teacher training in Hungary.* *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz., 187–194.

Könyvismertetés:

Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva: A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 2014, ISBN 978-963-284-580-7

KRUPPA T. ÉVA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

5 évvel ezelőtt friss diplomámmal a kezemben, izgatottan vártam, hogy a három év alatt megszerzett tudásomat a gyakorlatban is hasznosíthassam. Azok közé a hallgatók közé tartoztam, akik itthon és ráadásul a pályán szándékoztak maradni mint kéttannyelvű óvodapedagógus. Akkor, de a mai napig is három lehetősége van egy frissen végzett idegen nyelvi specializációs pályakezdő pedagógusnak. Az állami szférában helyezkedik el, a privát szektorban vagy a kettő érdekes és innovatív kombinációjában (például a Boys and Girls Club of Hungary, továbbiakban: BGCH). Az állami óvodában az esetek többségében, fizetős többlétszolgáltatásként, délutáni foglalkozásként jelenik meg az idegen nyelv korcsoport szerinti bontásban, de már olyannal is találkoztam, ahova csak nagy csoportos óvodások mehettek a logopédus ajánlásával. Dolgoztam privát szektorban is, ahol nyolc órában angolul kellett beszélnem, annak ellenére, hogy volt mellettem idegen anyanyelvű pedagógus. Érződik tehát a két szféra erős kettősége. A BGCH, „egy személy – egy nyelv” oktatási modellje, egy olyan kezdeményezés, mely ezt a két szélsőséget igyekszik áthidalni. Az óvodák nevelési alapelveit, legyen az önkormányzati fenntartású vagy magánóvoda, alapvetően az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) határozza meg (nemzetközi óvodák között van kivétel). Az Európai Tanács javaslatai és a szülők növekvő elvárásai ellenére sem szándékozik az Emberi Erőforrások Minisztériuma (továbbiakban: EMMI) lejjebb vinni a korhatárt a kötelező idegennyelv-tanuláshoz, s a magán-szféra hamar rálelt erre a piaci részre. Mi-

vel központilag kidolgozott program nincsen, ezért az óvodák vagy adaptálják azt külföldről vagy kidolgozzák maguknak helyi szinten, azonban adatok hiányában ez utóbbiak hatékonysága kérdéses.

Központilag elérhető, összehasonlítható adatok hiányában, rengeteg kérdés merül fel annak kapcsán, hogy módszertanilag, hogyan vigyük be a kora gyermekkorba az idegen nyelvet, hogy az hatékony, méltányos és eredményes folyamat legyen? Az ismertetett könyv a kora gyermekkorai idegennyelvsajátítás minden szereplőjének (hallgatók, pedagógusok, szülők stb.) szól, hiszen a kétnyelvűség elméleti alapjai mellett, jó gyakorlatok igazi tárháza várja az érdeklődőket. A kötet megjelenési éve 2014, mégis ajánlott újból levenni a polcra és ismét kezünkbe venni, hiszen a benne leírtak a mai napig megállják a helyüket, így érdemes ismét felhívni a figyelmet rá.

A kiadvány ugyan nem került kereskedelmi forgalomba, online azonban elérhető pdf-formátumban¹, mely jó hír azoknak, akik célzottan keresnek valamit a témában. A kulcsszavak keresőmotorba való beírásával könnyed és gyors a tájékozódás a 434 oldal között. Azok se csüggedjenek, akik csupán inspirációért, ötletekért vagy általános tájékozódás céljával tartják kezükben a kötetet. A tartalomjegyzékből is látható, hogy a szerkesztők 4 nagy részre osztották fel a kiadványt – bevezető tanulmányok, óvoda-család, általános iskola, pedagógusképzés –, így ők is egyszerűen megtalálhatják az érdeklődésüknek megfelelő területet. Nem szeretném azonban

¹ old.tok.elte.hu/nyelv/markus_tbenko_kotet.pdf

azt a tévhitet kelteni, hogy a 4 rész, 4 teljesen különálló egységet jelent, hiszen ahhoz, hogy a kisgyermekkorai idegenny-elvelsajátításról egy átfogó képet kapjunk és megismerjük annak minden fontos mozgatórugóját, mind a 4 részt egy egységként kell kezelnünk. A tanulmányok sorrendje is érzékelhető, hogy nem véletlenszerű, hanem azok logikailag kapcsolódnak egymáshoz, melyre a legjobb példa a "II. Általános iskola" rész első tanulmánya, mely ugyan már az alsó tagozatot vizsgálja mégis, ahogy a címében is látható visszautal az óvodára. A 426. oldaltól találhatóak meg az előadás absztraktjai, mely összefoglalók újabb lehetőséget adnak a gyorsabb tájékozódásra a tanulmányok között.

Janet Enever, a svédországi Umea Egyetem professzorának tanulmánya nem véletlenül került az első helyre, tökéletesen bevezeti és felvázolja a legvitatottabb kérdéseket a területen. Neveléstörténeti szempontú kutatás mindig kulcsfontosságú, hiszen a régi nézetek és intézkedések képezik az alapját a jelenlegi helyzetnek. Az európai kitekintés során megemlíti a legfontosabb Európa Uniós rendelkezéseket, mint például a 2000-ben alakult Lisszaboni Stratégiát, melynek célja a korhatár csökkentése volt a formális keretek között történő kötelező jellegű idegennyelv-tanuláshoz. Míg 1990-ben a 28 tagország közül 25-ben 10–11 év volt a korhatár, addig ezen stratégiának is köszönhetően 2013-ra ez mindössze 3 országban (Magyarország, Hollandia és Anglia) volt érvényben. Enever, a nemzetközi szakértők kutatásai alapján a következőkben látja a legnagyobb problémát európai szinten; a minőségi formális kisgyermekkorai idegennyelv-elsajátítás elérhetősége, pedagógusok kvalifikációja, kooperáció a nevelési intézményen belüli és kívüli szereplők között, a folyamatosság biztosítása a fejlődéshez és a gyermekekkel szemben felállított célok. Hogy miért pont ezen területek, arra Enever mellett több szerző is választ ad tanulmányában.

A kötet szerint a pedagógusok szakértelme és személyisége kulcsfontosságú faktor az idegennyelv-elsajátítás folyamatában. Andrew Wright a gödöllői International

Languages Institute vezető igazgatója szerint a pedagógusok nem elegendő támogatása és a nem megfelelően megválasztott módszerek és eszközök akár káros hatással is lehetnek a gyermekekre, illetve Kovács Judit, az ELTE TÓK docense szerint, a rossz példa akár megkérdőjelezheti másokban a korai idegennyelv bevezetésének szükségességét is. Noé Zsuzsanna, angol nyelvi pedagógus tanulmányában arról ír, hogy a nem anyanyelvi *pedagógus személyisége* talán a legnagyobb motiváció, hogy egy gyermek aktívan használja az idegen nyelvet. Ehhez az idegen nyelvű pedagógusnak el kell érnie, hogy a gyerekek érdeklődjenek utána és játszani akarjanak vele.

Egy pedagógus jó személyisége természetesen önmagában nem elegendő, kell egy eredményes képzés is, mely során elsajátítja a szükséges *elméleti tudást*. Niels de Jong a Pedagogische Hochschule Oberösterreich professzora szerint egy jó idegennyelvi pedagógus Bloom taxonómiáját veszi alapul és az agy kreatív képességét beépíti a gyermekek tanulási folyamatába, leginkább a konceptualizálásba. Skinner mellett még sok kutatót (Chomsky, Gardner, Krashen, Pinker) említ meg és mutatja be a teóriájukat, végül mégis csak egy elméletet emel ki, méghozzá Stephen Krashenét, mely 3 fő elemből áll; érthető és jól kontextualizált input, hatékony kognitív folyamat, kreatív és produktív kimenet. Célja, hogy a kétdimenziós nyelvtanulásból háromdimenziós megértés legyen, mely az életben szükséges tudást és kompetenciákat tükrözi. Tanulmánya végén bemutatott kutatásban, az agy alkotóképességét tesztelte tanulók körében. Két különböző input (vizuális, auditív) hatását vizsgálta, melyekről rajzot vagy valamilyen írott művet kellett alkotnia a vizsgálatban részt vevő alanyoknak. Az ELTE TÓK oktatói szintén a tanulók kreativitására és produktivitására építenek kurzusaik során. A kimeneti követelmény náluk a portfólió készítése és mese írása, melynek tapasztalatait Trentinné Benkő Éva és Kovács Judit mutat be tanulmányában. Patricia Nauwerck, a Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd professzora, tanulmányában a németországi korai idegennyelvi fejlesztés két

modelljét mutatja be, a bemelegítés elméletét, illetve az idegennyelv, mint felajánlott tevékenység-modelljét, melyekre 2-2 gyakorlati példával is szolgál.

Egy pedagógusnak az oktató munkához szükséges megfelelő személyiség és elméleti tudás mellett már csak tapasztalatra van szüksége a *gyakorlatban*, hogy jó pedagógussá váljon. Ezen kötet rengeteg kipróbált, s mind ezért hiteles jó gyakorlatot tartalmaz. Gergely Zita a British Council angol nyelvi programfelelőse szerint a barkácsolás számtalan nyelvgyakorlási lehetőséget teremt, melyet gyakorlati példákon keresztül be is bizonyít. Hierholcz Tünde és Molnár Andrea tanulmányukban a Montessori-pedagógiával támogatott idegennyelvtanulást mutatja be, mely a 'Segíts nekem, hogy magam csinálhassam!' elvre épül. A vegyes életkorú csoportokban, a mindig előkészített környezet megtervezése során az öt érzékszervre helyezik a hangsúlyt, hiszen a gyermekek ezen keresztül ismerik meg a világot. Az ÓNOAP minden nevelési területére kínál módszert és eszközt is, melyeket a biztos megértés érdekében képpel is illusztrálnak. Bereczkiné Záluszi Annának, az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék adjunktusának, olyan problémával kell szembenéznie, mint a szlovák kisebbség gyors tendenciája a beolvadásra és asszimilációra. Írásából megtudhatjuk, hogy ez a folyamat lelassítható és visszafordítható-e, s ha igen, hogyan, milyen eszközökkel. Illusztrációként egy példát ragadnék ki munkájából, mely módszert e kötetben csupán egyedül ő említi meg. Bereczkiné Záluszi szerint nagy segítség, hogy sok szlovák gyermekirodalmi műnek van magyar fordítása. Ezeket elsősorban a figyelem felkeltésére és a motiváció fenntartására használja. Ez a módszer azonban még több lehetőséget is rejt magában. Két olyan tanulmány is van a kötetben, mely két, európai szinten biztosan egyedülálló kezdeményezést mutat be. Kitzinger Arianna, az akkor még Nyugat-magyarországi Egyetem Pedagógiai Karának oktatója, tanulmányában 23 NATO-család gyermekének helyi közösségbe való nyelvi és szociális beilleszkedését vizsgálja. Érdemes nem csak az eredmények-

re és tapasztalatokra koncentrálni ebben az esetben, hanem munkáját kutatás-módszer-tanilag is megfigyelni. Európában egyedül a XIII. kerületi Pitypang Tagóvoda és a Csata utcai Általános Iskola kapta meg a jogot az amerikai Boys and Girls Club of America program adaptálására. Abból a szempontból is egyedülálló a kezdeményezés, hogy az állami szféra és a privát szektor kooperációjáról van szó.

Ahogy Enever az elején már megemlítette, a korai idegennyelv-elsajátítás szereplői közötti kevés *együtműködés* hátráltatja a tanulási folyamat hatékonyságát és eredményességét. A British Council Családi Angol programja szerint a szülők töltik a legtöbb időt a gyermekkel és ők vannak a legszorosabb kapcsolatban velük, így az ő hatásuk a legnagyobb a gyermekekre. Ezt figyelembe véve fontos, hogy a szülőket beépítsék a gyermek tanulási folyamatába. A szülők munkáját ingyenes nyomtatott anyagokkal, módszertani füzetekkel, online anyagokkal és szülői foglalkozásokkal támogatják. A már említett szlovák nemzetiséghez tartozó gyermekeket nevelő óvoda kapcsolatot tart az érintett nemzetiségi önkormányzatokkal, szervezetekkel, de kooperációja más külföldi intézményekkel is kiemelkedő. Nagy Katalin Gabriella szerint az idegennyelv-tanulásban a szóbeliségnek kiemelkedő szerep jut, s a modern technikát hívja segítségül, hogy ehhez lehetőséget teremtsen. A Skype számítógépes programmal teremt kapcsolatot partner tanulócsoportokkal a megfelelő nyelvterületről. Morvai Edit vándor kofferei és kiállításai, bababöröndjei a pedagógusok munkáját hivatottak segíteni. Ezen kezdeményezésével egy olyan platformot teremtett a németes pedagógusoknak, mellyel új ötletek kipróbálására és tudásmegosztásra ösztönzi őket.

Ahogy az eddigi példákból is látszik, a korai idegennyelv-elsajátítás iránt elkötelezett és a szakmájukban kiváló pedagógusok és kutatók írásait gyűjtötték össze a szerkesztők. Ez azonban nem azt jelenti, hogy nem jelennek meg negatívumok is a korai idegennyelv-elsajátításról a kötetben, hiszen mint mindennek, ennek is kialakulhat árnyoldala. Bozzayné Káli

Tünde a Százszorszép Óvoda intézményvezetője egyaránt felsorolja a pozitívumokat és veszélyeket is. Tanulmányának fényét emeli a benne leírt kisebb kutatása. Azzal, hogy folyamatosan méri a gyermekek fejlődését, képesek voltak egy összehasonlító vizsgálatot elvégezni és annak eredményeit itt bemutatni, melyben arra keresték a választ, hogy van-e olyan terület az óvodai nevelésben, melyben a kétnyelvű környezet zavart okozhat. Szaszko Rita és Jezsik Kata longitudinális vizsgálatuk első mintavételét mutatják be tanulmányukban, melyben szintén e gyakori aggályra keresik a választ, hogy a korai kétnyelvűség nem hat-e károsan az anyanyelvre? Kísérleti és kontrollcsoport segítségével a szövegértési és a helyesírási kompetenciákat vizsgálták. Furcsa Laura és Sinka Annamária figyelmének fókuszában az óvoda-iskola átmenet áll. A *folyamatosság* biztosítása az egyik legmeghatározóbb szempont a kisgyermekkorai idegennyelv-elsajátítás hatékonyságának vizsgálatában. Kutatásukban arra keresik a választ, hogy az általános iskolai tanárok felismerik-e az angol előélettel rendelkező gyerekeket, s van-e különbség a kétnyelvű óvoda és korai nyelvtanulás egyéb formáiban tanult gyerekek között? Arra, hogy szerintük az anyanyelvi

nevelés előrébb való-e, mint az idegennyelvi fejlesztés, a tanulmányban kapnak választ a kedves olvasók. Andrew Wright például sokkal hatékonyabbnak tartja a felnőttkori idegennyelvtanulást, még Kézi Erzsébet szerint nem is kérdés, hogy szükség van-e rá, hiszen nem egy újdonságról van szó, a korai nyelvtanítás egyidős a keresztény Európával és erre konkrét példákat is hoz a múltból.

A musicalprojektekől a szótorpedóig rengeteg gyakorlati példát említ meg a kötet. A korai idegennyelv-elsajátítás receptjének egy része biztosan összeállítható a kötet alapján. A legtöbb szerző az „egy nyelv–egy pedagógus” modellt preferálja és fontos számukra, hogy mennyi időt töltenek az adott nyelven a tanulók aktív beszéddel. Az input minősége kulcsfontosságú kérdés számukra és nagy figyelmet fordítanak arra is, hogy a tanulási folyamatban a gyermekek használják kreativitásukat és produktívak legyenek. Az együttműködés lehetőségeire is kaptunk példákat, bár ez a terület még elég kiaknázatlan a kötetben, az IKT-eszközök tanulási folyamatban való felhasználásával együtt. Legyen az hallgató, gyakorlott pedagógus, szülő vagy kutató, a kötetben mindenki megtalálja az érdeklődésének megfelelő tanulmányt.

Kruppa T. Éva (2019): Könyvismertetés: Márkus Éva és Trentinné Benkő Éva: A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 2014, ISBN 978-963-284-580-7. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz., 195–198.

