

**GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION**

2023. 11. évfolyam 2–3. szám

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*Válogatás az óvó- és tanítóképzés meghatározó
történeteiből*

– A fejlődés új útjai

Főszerkesztő

Kolosai Nedda

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csikos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes, Janek Noémi

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle: Lencse Máté

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kéri Katalin

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

Szerkesztőségi titkár

Kantó Éva

Olvasószerkesztő

Knausz Imre

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

2023/2–3. szám szerzői

Cseh Sándor

Donáth Péter

F. Lassú Zsuzsa

Fátra Klára

Fogelné Pálos Anikó

Gados Noémi

Golyán Szilvia

Janek Noémi

Kéri Katalin

Koósne Sinkó Judit

Merényi Hajnalka

Rádli Katalin

Rosta István

Schlichter-Takács Anett

Somogyi Zsuzsanna

Szitás Teodóra

Szövényi Zsolt

Tóth Brigitta



© Szerzők, szerkesztők

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

Tartalomjegyzék

TEMATIKUS TANULMÁNYOK

DONÁTH PÉTER

A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének 1919-ben és 1947-ben történt átmeneti, majd végleges megszüntetésének történetéhez 5

KÉRI KATALIN

*Óvó úr vagy óvónő?
Szakmások és az óvopedagógusi pálya feminizálódása* 45

GOLYÁN SZILVIA

A hazai óvodapedagógus-képzés történetével összefüggő közlemények szisztematikusan szakirodalmi áttekintése 61

TANULMÁNYOK

SZITÁS TEODÓRA

*Vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldása
– Egy pilotmérés eredményei* 81

TÓTH BRIGITTA és F. LASSÚ ZSUZSA

Szülői nézetek vizsgálata az óvodás korú gyermekekkel kapcsolatos értékelvárások, észlelt jellemvonások és a kedvenc Disney-hercegnők összefüggésében 102

FOGELNÉ PÁLOS ANIKÓ és SCHLICHTER-TAKÁCS ANETT

A múzeumpedagógia beépülése a Szennai Fekete László Általános Iskola gyakorlatába 131

MERÉNYI HAJNALKA és KOÓSNÉ SINKÓ JUDIT

*Utazás egy piros esernyővel
– Elméleti és gyakorlati közelítés a képkönyv műfajához* 178

TEMATIKUS MŰHELY

RÁDLI KATALIN

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének céljai, feladatai, feladatainak megvalósulása az elmúlt három évtizedben 192

ROSTA ISTVÁN

Kulturális folytonosság – Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete első elnökének visszaemlékezései 200

SZÖVÉNYI ZSOLT

Semper reformanda 205

FÁTRAI KLÁRA

Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete 212

CSEH SÁNDOR

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete a magyar óvó- és tanítóképzésért 216

MŰHELY

GADOS NOÉMI és JANEK NOÉMI

*Óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatának,
valamint a korosztály online jelenlétének vizsgálata*

221

SOMOGYI ZSUZSANNA

Játsszunk, metszünk, nyomtassunk!

244

Szerzők

265

Authors

269



A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének 1919-ben és 1947-ben történt átmeneti, majd végleges megszűntetésének történetéhez

Donáth Péter

*az MTA doktora, professor emeritus, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Kar Társadalomtudományi Tanszék*

Absztrakt

Az ÓTE elődszervezetének, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének (TITOE) 55 éves tényleges tevékenysége alatt először 1919 tavaszán merült fel a szervezet megszűntetésének lehetősége. Majd az 1945–1946. évi dermedt bizonytalanság után, hatósági nyomásra 1947. január 31-én, az utolsó közgyűlésen kimondták a szervezet végleges feloszlását. Dokumentatív elbeszélésünkben e két esemény körülményeivel kapcsolatos forrásokat ajánlunk olvasóink figyelmébe.

Kulcsszavak: Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete, TITOE, tudománytörténet

A TITOE feladatainak korlátozása, majd „narkotikus álomba kényszerülése” 1918–1919-ben

Az őszirózsás forradalom időszakában, 1918. november 11-én a TITOE akkori elnöke, Nagy László gyermektanulmányozó tanítóképző intézeti c. igazgató körtelefonnal a VI. kerületi képzőbe hívta össze a budapesti állami és az államilag támogatott tanító(nő)képzők tanárait, igazgatóit, és egyéb munkatársait, valamint a szakfelügyelőket a Közalkalmazottak Országos Szövetsége Tanítóképző-intézeti Osztályának megalakítása céljából, s azért, hogy „tanítói szabadságukat, önállóságukat kivívják”, sérelmeiknek, kívánságaiknak hangot adjanak.

Az összesen 32 résztvevővel zajlott tanácskozást Nagy László nyitotta meg: „A szabadság vihara felrázta a mi lelkünket is és most itt állunk megifjult erővel, tetterősen, hogy a mi külön szabadságunkért küzdjünk. Fölösleges itt, kartársaim előtt leírnom a régi rendszert, amely gúzsba kötötte az egyént és a közösséget, amely despotizmusával lehetetlenné tette a szabad véleménynyilvánítást úgy az egyesre, mint a közre nézve. ... Omoljon le a



lappáliakkal [hiábavalósággal, haszontalan, értéktelen, jelentéktelen dolgokkal – D. P.] dolgozó, centralizáló, árulkodó, protekciós s az egyéniséget gátló régi rendszer! Szabad levegőt, szabad mozgást, szabad nézetnyilvánítást, s legfőképpen minden felsőbb hatósági befolyástól ment[es] szabad önkormányzati jogokat kívánunk! Még csak arra figyelmeztetem tisztelt kartársaimat, hogy a ránk váró küzdelemben fő a szolidaritás. Össze kell tartanunk a végsőkig.” (Nagy, 1918, p. 295).

Ezt követően a jelenlévők megalakították a Közalkalmazottak Országos Szövetsége Tanítóképzőintézeti Osztályát, megválasztották annak 15 tagú Bizalmi Tanácsát, annak elnökét (Nagy Lászlót), s két képviselőjét (Gerencsér Istvánt és Répay Dánielt). Tisztázódott, hogy e szervezkedés nem politikai csoportosulás, s hogy abba meghívják vidéki kartársaikat is, (Felhívás, 2018, pp. 313–315). Bár radikálisabb javaslat is felmerült, végül leszögezték: az új szervezet létrejötte nem érinti a TITOE-t. Beszéltek sérelmeikről, kívánságaikról is. Megállapodtak, hogy a következő napokban ezekről és megalakulásukról tájékoztatják a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumot (VKM) (A Közalkalmazottak, 1918, pp. 296–299; Országos, 1919, pp. 70–71).

Így is történt. Másnap Juhász Nagy Sándor és Neményi Imre államtitkárokat, majd november 13-án Lovászy Márton minisztert keresték fel a szervezet képviselői. Utóbbinál Nagy László részletesen kifejtette álláspontjukat, sérelmeiket és kívánságaikat, változtatási javaslataikat. Jelezte: a tanítóképzésben értékes, megőrzendő modernizációs folyamatok is zajlottak az elmúlt évtizedben¹. Felvetéseikkel kapcsolatban a miniszter nyitottnak mutatkozott, s kérte: adják be írásban az elhangzottakat. (A miniszternél, 1918.) November 17-én nyújtották be előterjesztésüket: „Kívánunk új rendet a tanító-tanítónőképző intézetek kormányzatában, adminisztratív és pedagógiai vezetésében, amely lehetővé tegye az egyes intézeteknek a külső körülményekhez s a belső viszonyokhoz mért egyéni szabad fejlődését, s egyéni intenzív pedagógiai működését, az általános célok, s az általános színvonal korlátai között” – írták, majd hosszasan részletezték elvárásaikat. Köztük azt is, hogy jogászok helyett tanítóképzős szakember – Farkas Sándor szakfelügyelő – kinevezését kérik a VKM tanítóképzőkkel foglalkozó ügyosztályának élére (A Bizalmi Tanács előterjesztése, 1918, pp. 307–310).

Így – a hasonló szakmai szervezetek útját követve – 1918 végén bifurkálódott tanítóképző intézeti tanárok érdekképviselője is. A továbbiakban a TITOE „a tanítóképzés pedagógiai és didaktikai kérdéseit” fejtegette. Szervezésében 1918 végén s 1919 elején viták során alakították ki a tanítóképzés reformjára vonatkozó elképzeléseiket, melyeket közzé is tettek a Magyar Tanítóképző (MT) 1919. évi első számában (Tanítóképzésünk újjászervezésének kérdései, 1919; Donáth, 2020, pp. 28–43). A Közalkalmazottak Országos

¹ „Neményire nézve is mily büszkeséget keltő, fennkölt érzés lehet az a tudat, hogy a magyar tanítóképzés, pedagógiai irányára és berendezkedésére nézve, a legmodernebb tanítóképzések közé tartozik a kultúr államokban” – írta Nagy László a Magyar Tanítóképzőben 1917 őszén (1917, p. 218).

Bizottságához kötődő Bizalmi Tanács „a tanítóképző intézetek tantestületeinek személyi és anyagi kérdéseivel” foglalkozik – írta 1919. január 3-án a két szervezet közös elnöke: Nagy László. Tegyük hozzá: rövid idejű párhuzamos működésük során valójában funkcióik korántsem különültek el ilyen tisztán (Egyesületi élet, 1918). Az 1919. január végétől különvált Közoktatásügyi Minisztériumban megfigyelhető változások nyomán, Kunfi Zsigmond miniszteri és Somogyi Béla politikai államtitkári kinevezésével a szociáldemokrata párt és tanítói szakszervezet minisztériumon belüli befolyásának növekedése látványossá vált. Ez szinte elkerülhetlenné tette, hogy a szakszervezet programjában szereplő érettségire épülő főiskolai jellegű, kizárólag állami tanítóképzés tanítói követelésének érvényesítése az oktatáspolitikai egyik kiemelt céljává legyen. Érezhetővé vált, hogy az új közoktatási kormányzat generális reformterveinek kialakításában nem az addigi iskolafajonként széttörédezett pedagógusszervezetekkel, hanem a Városi Alkalmazottak Országos Szövetségének reformbizottságával, a gyermektanulmányozók reprezentánsaival, s mindenekelőtt a „nevelőmunkások” egészét átfogni hivatott szocialista pedagógus szakszervezettel kíván együttműködni. Ez nem kerülhette el a tanítóképzők tanárainak figyelmét sem.

Nagy László, Gerencsér István és Répay Dániel is aláírta a Bizalmi Tanács tanítóképzőkhöz írt, sürgős állásfoglalásukat kérő 1919. február 16-i levelét: „Bizalmi Tanácsunk érdekeink védelme céljából annak idején belépett a Közalkalmazottak Országos Bizottságába. Csatlakozásunk a Közalkalmazottak Szövetsége elnökségének azon kijelentése alapján történt, hogy belépésünk pártpolitikai megkötöttséget nem jelent. Amikor vidéki kartársainkat új szervezetünkbe való tömörülésre hívtuk fel, ily irányú tájékoztatást nyújtottunk, s tényleg Bizalmi Tanácsunk politikai pártállásra való tekintet nélkül egyesítette magában az összes állami tanítóképzők közalkalmazottait.

A közelmúltban *a Közalkalmazottak Országos Szövetsége kimondta az országos szociáldemokrata párthoz való csatlakozását. A Bizalmi Tanácsunkban képviselt tanítóképzői közalkalmazottakat pedig, mint tagokat a Tanítók Szakszervezetébe tette át...* [amely] a szociáldemokrata párt szervezete (Új Korszak, 1919. Így a Bizalmi Tanácsunkban képviselt magyar tanítóképzői tanárság, amennyiben a Tanítók Szakszervezetéhez való áttevést elfogadja, a Bizalmi Tanács, mint ilyen, a Tanítók Szakszervezetének szakosztályává, s *a szociáldemokrata pártnak természetesen egyénenként tagjává válik. ... [H]atározoznunk kell arról, hogy vajon a Tanítók Szakszervezetébe való átalakulásunkat elismerjük-e és ez átalakulás pártpolitikai kötelezettségeit magunkévá tesszük-e? Avagy tömörülésünk eredeti alapján maradva, Bizalmi Tanácsunkat, mint egységesítő szervünket pártpolitikai jelleg nélkül tartjuk meg továbbra is? ... A döntés joga a Bizalmi Tanácsban képviselt összes képzők tanártestületeit illeti. ... Amidőn kartársainkat felszólítjuk a döntésre, szíves figyelmükbe ajánljuk azon nézetünket, hogy *a Bizalmi Tanács elszigetelten működve nem fejthet ki oly erőt, amely a magyar tanítóképzés jövőjének kialakításában irányt szabó lehetne, valamint, hogy a társadalmat**

kívánságaink kielégítésére késztesse. Csatlakoznunk kell valamilyen erősen szervezett testülethez. Mi, mint vezetők, nem foglalunk állást szervezetek, vagy politikai pártok mellett, így a szociáldemokrata párt mellett sem kívánunk társainkra erőszakkal hatni” – írták, kérve a tantestületek tagjait, hogy a szociáldemokrata párt fő elveinek ismeretében döntsenek, s álláspontjukat legkésőbb március 7-ig közöljék a vezetőséggel, hogy a közgyűlést erről március 15-e körül megtarthassák². Bár volt tantestület – köztük az egri érseki tanítóképző is – amely amellet foglalt állást, hogy „egyesületünk továbbra is önállóan működjék, és zárjon ki magából minden politikát”, ennek érdemi hatása már nem lehetett (Benkóczy, 1928, p. 124).

A kilátásba helyezett közgyűlés összehívására ugyanis nem került sor. 1919. február 22-én ugyanis megalakult a *Magyarországi Tanítók Szakszervezetének Tanítóképzők Szakosztálya*, melynek Végrehajtó Bizottsága márciusban – még a Tanácsköztársaság kikiáltása előtt – körlevéllel fordult a tanári testületekhez, melyben leszögezték: „a Bizalmi Tanács felhívása a haladó események folytán tárgyalanná vált, mert a Közalkalmazottak Szövetsége, a Szövetségbe belépett tanárokat, tanítókat, óvónőket áttette a Magyarországi Tanítók Szakszervezetébe. Aki tehát azzal lépett be a Közalkalmazottakhoz, hogy politikai pártállását fönntarthatja, most vessen számot az új helyzettel, mert a M. T. Szakszervezete *szociáldemokrata* szervezkedés, s így tagjai a szociáldemokrata pártszervezetbe is belépnek³. ... Tájékoztatóul megjegyezzük, hogy a M. T. Szakszervezetébe a szakfelügyelőség teljes számmal, a budapesti intézetek tanárai stb. csekély kivétellel mind beléptek. Ezen elhatározásukra az a meggyőződés vezetett, hogy a *szociáldemokrata párt kultúrprogramjában* látjuk a tanítóképzés fejlődésének legszilárdabb biztosítékát⁴. A demokrácia és népnevelés haladása együttes és kongruens. A tanítóképzés pedig megbonthatatlanul szerves kapcsolatban van a népkultúrával, melynek fejlesztése nélküle el sem képzelhető. Az oktatás és nevelés munkájának és munkásainak értékelése egyenesen e párt világszemléletéhez tartozik. [Sic!] *Ez a világszemlélet* a maga egészében pedig *ma egy a jövővel* s nekünk a jövő számára kell építenünk! *Ezután tehát ez a szakosztályunk lesz hivatott az összes tanítóképző intézeteket érintő anyagi, pedagógiai, reform stb. ügyekben állást foglalni. ...*

² Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL) K 502-1925-17-30254.

³ Az *Új Korszak* tudósítása szerint: „A szocialista világnézet jelentős területen, a tanítóképző tanárság táborában is megkezdte hódítását. E táborból már annyian sorakoztak zászlónk alá, hogy külön *Tanítóképző-intézeti Szakosztály* megalakítása vált szükségessé. ... [A] szakosztály 35 taggal... alakult meg”. Az 1919. február 22-i alakuló gyűlésen a szakszervezet végrehajtó bizottságát képviselő *Szöllősi Jenő* – aki a Tanácsköztársaság alatt a Közoktatásügyi Népbiztosság (KN) egyik csoportvezetője lett – markánsabban fogalmazott: „ne kényszer, hanem meggyőződés hozza a tanítóképző tanárságot a szakszervezetbe, amelyben csak azoknak lehet helyük és működési terük, akik a szocialista elvekre helyezkedve és a pártfegyelemhez alkalmazkodva akarnak munkálkodni”. (A tanítóképző intézetek 1919/5., p. 4).

⁴ Vö.: A tanítóképző-szakosztály 1919/8–9, p. 8.

Fentiekből kifolyólag a közalkalmazotti szervezkedésre helyezkedett Bizalmi Tanácsunk további létjogosultsága megszűnik, Szakszervezetünk azonban továbbra is kapcsolatban marad a Közalkalmazottak Szövetségével, s a két testület minden közalkalmazotti érdeken képviselői útján, egyöntetűen jár el. Mindezek alapján arra kérjük azokat a tisztelt kartársakat, akik a Szakszervezetbe való áttétel ellen nem emelnek kifogást, szíveskedjenek az ide mellékelt *Belépési Nyilatkozatot* kitölteni. Mint elvtársak alakítsák meg intézetenként a helyi csoportot, illetőleg az ott netalán már meglévő helyi csoportban (szakszervezetben) a tanítóképző szakosztályt, s válasszanak intézetenként egy bizalmi, aki az ottani helyi csoporttal és a végrehajtó bizottsággal az összeköttetést fenn fogja tartani” – olvashatjuk a terjedelmes körlevélben, melyből a szakszervezeti csoportot alakító tanítóképzős tanárok akkori helyzetmegítéléséről, motívumairól is képet kaphatunk.

A levél ugyanis így folytatódott: „Tisztelt Kartársak! Nemcsak Magyarországon, hanem *az egész világon megbukott, vagy megbukóban van az a rendszer, mely álnemzeti jelszavakkal egymás ellen uszította a világ népeit*, s milliók vesztét, népek katasztrófáját, a kultúra pusztulását okozta. E rendszer hazafias mázzal vonta be uralkodók, uralkodó rétegek, imperialista és kapitalista klikkek önző érdekeit, el kellett hát buknia ámitásai, valamint telhetetlensége és vaksága következtében. *Uralma helyébe új világnak kell támadnia, mely a népek szolidaritásának, összhangzó együttműködésének, nemzetközi testvériesülésének elvén épül fel*. Csak ily egyetemes közösségben található meg minden ország a maga hivatását, mely nem lehet más, mint népének oly anyagi jólétet, s ezzel együtt olyan szellemi műveltséget biztosítani, hogy természetadta tehetségeit, kultúráját eddig nem ismert mértékben kifejthesse, s ezzel az emberiség kincsestárát gazdagíthassa. Az egyetemes nagy népműveltségről van szó, mely minden eddig elnyomott népet magas emberi színvonalra emel, s tehetségeit úgy hozza felszínre, hogy ne a többinek kárára, vagy elnyomására szolgáljon, hanem valamennyinek javára, új világtörténelmi korszakot indítson meg, s ebben a magyar népnek is méltó szerepet juttasson. *Elsőrendű hivatás vár e téren a tanítóságra*, melynek ezentúl aránytalanul magasabb szerepe lesz, mint volt a múltban, s hivatásának megfelelő helyzetbe is jut.

Mi képzőintézeti tanárok *nem maradhatunk el a kortól, hisz ránk hárul a nagy kötelesség, hogy megváltozott hivatását megérteni és gyakorolni tudó tanítónemzedéket neveljünk*. E kötelesség tudatában alakítottuk meg a Magyarországi Tanítók Szakszervezetén belül a Képzőintézeti Szakosztályt. Tehát nem oly elkülönült egyesületet, mint eddig volt, hanem olyat, mely egy szervezetben munkálkodik valamennyi iskolánem tanítójával egy közös cél érdekében, hogy az összesség keretében, az összesség súlyával adhasson erőt a maga törekvéseinek is. Hogy mit jelent ez az együttes erő, nem kell bővebben fejtegetnünk. Eléggé jelezni, hogy *minden jogos, és a népműveltséget szolgáló törekvésünk ezentúl nem lesz izolált, jámbor óhajítás, hanem az egész tanítóságnak, s még szélesebb körben az egész szocialista munkásságnak, az egész magyar népállamnak követelése*.

Mindezek alapján felszólítjuk tisztelt kartársainkat, lépjenek be minél számosabban szakszervezetünkbe. ... [C]sak az lépjen közénk, aki a fentebb vázolt társadalmi világfelfogás alapján áll, s velünk együtt akar küzdeni a magyar nép, s az egyetemes emberiség közjáváért. ... Rendkívüli munka áll előttünk. Újjá kell alakítanunk a képzőintézeti ügyet, a magyar szociális népállam egyik legfontosabb intézményét, a népkultúra tűzhelyét. Szét kell törnünk bilincseinket, amelyeket a régi osztrák-magyar imperializmus és kapitalizmus szolgálatában állott osztályállam hatalmaskodó bürokráciája szabott ránk, megsemmisíteni akarván egyéni és lelkiismereti szabadságunkat, a hatalom végrehajtó közegeivé alázván a tanítás művészetének hivatott mestereit. *Intézményeket kell létesítenünk, melyek biztosítják a pedagógia vívmányait, a tudomány fejlődését, a tehetségek alkotásait, a tantestületek s egyesek jogait, anyagi jólétét, szellemi haladását, mindezt pedig egy célért: a népért.*⁵

E felhívás számunkra egyetlen elérhető példányát 1919. március 22-én érkezették a szarvasi evangélikus tanítóképzőben, következőképp, a tanácsköztársaság kikiáltása előtt íródott. A költő tanítóképzős tanár Palágyi Lajos kézjegyét magán viselő írás mai olvasóját okkal-joggal meglepi a szebbnél-szebb célok megvalósítását elérhetőnek mutató szöveg naivitása, s – vélelmezhető jószándéka mellett – a „szövegkörnyezetet” jelentő korabeli magyar, s világpolitikai állapotoktól való elvonatkoztatása, „elemelkedése”. A címzettek jórészehez az idegen megszállás miatt el sem juthatott a népek egyetemes barátságáról elmélkedő írás. Az osztrák–magyar monarchia autokratizmusával szemben a demokratikus állam és oktatásirányítás vízióját a szociáldemokrata szakszervezet és párt nevében kilátásba helyező levél a kommunista párttal közösen meghirdetett „proletárdiktatúra”, a statárium, a címek-rangok eltörlése, s a kilátásba helyezett „forradalmi törvényszékek”, a várható államosítás árnyékában került a szarvasi evangélikus (és más) tanítónképzők pedagógusainak kezébe.

Kétségtelen: e levél – az őszirózsás forradalom idején kötelező múlt- és háborúbírálat mellett – nem tartalmazott osztályharcos, kirekesztő, „nemzetiellen”, direkt módon vallás- vagy egyházellenes, ateista elemeket⁶. Ellenben a tagtoborzás érdekében a tanítóképzős pedagógusok körében jól csengő hívószavakat exponált: *népek barátsága, szociális népállam, a társadalmi egyenlőtlenség csökkentése, a kultúra demokratizálása, s ebben a pedagógusok – javuló megbecsülés melletti – kiemelkedő szerepe*. Mindazonáltal *aligha*

⁵ Magyar Nemzeti Levéltár Békésmegyei Levéltára (MNL BéML) VIII. 59. az 1919. március 31-i tanári értekezlet jegyzőkönyvéhez csatolva. (Kiemelések tőlem – D. P.)

⁶ A *Népakarat* 1919. március 25-i száma közölte, hogy a debreceni pedagógus szakszervezet egyhangú határozatával március 23-ától beszünteti a vallástanítást, „s nem engedi, hogy ezután a vallás révén méltelyezzék a gyermekeket az iskolákban”. (I. évf. 2. sz. 2.) Március 24-én hasonló határozat született Sátoraljaújhelyen is. (*Vörös Hajnal*, I. évf. 5. sz. 1919. március 25. 2.) Sárospatakon 1919. április 4-én a pedagógus szakszervezet 1919. április 4-én tiltakozott az ellen, hogy a gyermekeket reggel 7–8-ig református templomba rendelik a lelkészek hitoktatásra (E. Kovács K., 4720. p. 37).

csak ezek győzték meg a címzett, szarvasi pedagógusokat – köztük a markánsan jobboldali, antiszemita Kiss Sándort is (Kiss, 1919, 1922a, 1922b) – arról, hogy a március 31-i tanári értekezletükön valamennyien belépjenek a szociáldemokrata pártba, s a pedagógus szakszervezetbe⁷.

A kutatás jelenlegi szintjén nem tudhatjuk, hogy – a meg nem szállt területeken – a vidéki képzés tanárok mekkora hányada cselekedett még a Bizalmi Tanács felhívására önként, s mekkora hányada engedett az árubeszerzést könnyítő szakszervezeti előnyök⁸, illetve az általános politikai körülmények nyomásának⁹. Forrásaink alapján annyi bizonyosnak látszik, hogy sokan már igen korán, a Tanácsköztársaság kikiáltása előtt bekerültek a Tanítók Szakszervezetébe s ezáltal a szociáldemokrata pártba. A szakszervezeti szakosztály illetén való megalakulásának következményeként az addig kulcsszerepet játszó Nagy László kikerült a tanítóképzős tanárok képviselőiténél irányításából, s az új Végrehajtó Bizottság elnöke Palágyi Lajos lett. Keszler Károly titkári, Szalatsy Richárd jegyzői, Végh József pénztárosi, Lechnitzky Gyula, Halász Arnold, Párvy Endre, Gerencsér István VB-tag feladatot vállaltak az új szervezetben (A tanítóképző intézetek, 1919/5, p. 4).

Lehetséges, hogy erre Nagy László kívánságára, összeférhetetlenség miatt került sor, hiszen őt a Minisztertanács határozatával – a VKM-be osztályvezetővé kinevezni szándékozott Farkas Sándor helyére – „tanítóképző intézeti szakfelügyelővé” nevezte ki¹⁰. De az sem kizárt, hogy akarata ellenére, vagy attól függetlenül került sor ilyen váratlanul a szakszervezeti szakosztály megalakulására, s az új vezetőség megválasztására, – melybe a régiak közül csak Gerencsér István igazgató kapott helyet – hiszen ragaszkodhatott a képzős tanárok többségének állásfoglalásához, s kerülte a direkt politikai/világnevezeti elköteleződést, konfrontációt. Bárhogyan is történt, tény: ettől kezdve Nagy László kiszállt a tanítóképzéssel kapcsolatos ügyek intézéséből, s a gyermektanulmányozók delegáltjaként a népiskolai reformmunkálatokra koncentrált.

A TITOE és a Bizalmi Tanács által már 1918 novemberében a minisztériumi tanítóképző ügyosztály vezetésére javasolt, országosan tisztelt szak-

⁷ MNL BéML VIII. 59. az 1919. március 31-i tanári értekezlet jegyzőkönyvében.

⁸ A *Nagykőrösi Népiújság* 1. évf. 56. sz. 2. oldalán, 1919. június 4-én közölték: „A tanítók szakszervezetének tagjai cigaretta, szivar, ill. dohány illetményeiket három nap alatt átvehetik a tanítóképző intézet tanári könyvtárában”. *Ferenczi István* a nyíregyházi állami tanítóképző gyakorlóiskolájának tanítója, aki 1919. március 15-én lépett be a szakszervezetbe, „tagsági igazolványát csak később váltotta ki, amikor az élelmiszer és ruházati cikkek beszerzése a vörösszínű igazolvány nélkül lehetetlen volt” - állította az 1920. évi vizsgálat során. (MNL OL K 502-1923-7-76910. az 1920. február 11-i jegyzőkönyvben.) Lásd továbbá: (Hatos, 2018, p. 78–79).

⁹ Az akkori légkörre jellemző: „Intézetünk egészen a debreceni tanítói szakszervezet hatáskörébe jutott, amely március 30-án kimondta, hogy minden debreceni iskolaigazgatónak 2 nap alatt le kell mondania, s a tanári kar tetszése szerint választ igazgatót egy évre” - írta az értesítőben, a debreceni tanítóképző újráválasztott igazgatója (Veress, 1919, p. 8).

¹⁰ Forrásaink két időpontról szólnak e kinevezés ügyében: 1919. január 30-at, ill. február 12-ét említik (MNL OL K 502-1929-1931-612-51-68.; MNL OL K 27. 1919. február 12., p. 59).

embert, *Farkas Sándort* – csak több hónapos huzavona után¹¹, a tanácsköztársaság kikiáltását követően nevezték ki – az immár a felsőoktatási csoport részévé vált osztály élére¹², az addig e posztot betöltő Schindler Artúr helyére¹³. A korábban tanítóként, tanítóképzős tanárként, igazgatóként, a Magyar Tanítóképző szerkesztőjeként, királyi tanácsosi címmel kitüntetett szakfelügyelőként tevékenykedett, világot járt, református, „sovén magyar” Farkas Sándor¹⁴ aligha felel meg a tanácsköztársaság vezető funkcionáriusairól kialakult sztereotípiáknak: a tanácsköztársaság idején kollégáival együttműködve mindent megtett, hogy minimalizálja a 133 nap alatt a tanítóképzést érő károkat (Keszler, 1922/1–3, pp. 3–4; Mészáros, 1923/4–8, pp. 38–42; Apor, 2014.; Donáth, 2020, pp. 76–91). E tevékenysége azonban már túlmutat jelen tanulmányunk témáján.

Az ellenben feltétlenül megemlítenő, hogy 1919. április 12-én – Mohar József igazgató, alelnök javaslatára – csak a budapesti képzős tanárok egy részének (16 fő) részvételével tartott, ezért szabálytalan gyűlésen kimondták a TITOE feloszlását, ezzel megelőzve annak adminisztratív megszüntetését (Országos, 1919, p. 70). Április 15-én ugyanis, a KN 77011/1919. sz. rendeletével feloszlatták, az akkor még létező középiskolai tanáregyesületeket is. Az ellene indult fegyelmi vizsgálat során 1920. február 24-én Mohar József Scherer Sándor főigazgató kérdésére: „A Tanítóképzőintézeti Tanárok Egyesülete Nagy László idejében, vagy mint alelnök mondta ki a feloszlását?” Mohar azt válaszolta, hogy „az egyesület a népbiztosság rendeletére, Nagy László lemondása után, körülbelül április hónapban az én alelnökségem alatt, miután más alelnök nem volt, mondta ki feloszlását”¹⁵.

Egyéb források híján nem tudhatjuk: vajon valóban Farkas Sándor korábbi szakfelügyelő, akkor KN tanítóképző osztályvezető és kartársai szándéka szerint, egyeztetetten történt-e ez az önfeloszlás, vagy Mohar József és kis számú kollégái kezdeményezésére. Scherer Sándor kérdése arra is utalhat, hogy ő nem tudott a KN osztályvezető ilyen szándékáról, s ez az utóbbit valószínűsíti. A már akkoriban is szakfelügyelőként a minisztérium háttérintézményében dol-

¹¹ Egy Kunfi Zsigmond miniszterhez írt 1919. február 9-i feljegyzésében Imre Sándor helyettes államtitkár – indirekt módon – támogatta Farkas Sándor kinevezését (Ráday Levéltár C/39. 22. cs.).

¹² 1919. március 31-én a KN 2239/1919. eln. sz. rendelettel szabályozta Kunfi Zsigmond a népbiztosság ügybeosztását. MNL OL K 802 KN 80. d. és egy újabb lista K 802-1919.- 21. t. sz. n. 2. (81. d.)

¹³ Leváltásáról 1919. október 3-án Schindler Artúr is beszámolt a VKM vezetésének (MNL K 46-605. f. – II/5.b. TAGYOB).

¹⁴ Farkas Sándor 1918. december 13-án a TITOE értekezletén a „Közoktatásügyünk egységes szervezéséről” címmel tartott előadásában így fogalmazott: „Az oktatás ideálja az értékes egyén, a közoktatásügyé az értékes egyénekből alakult állam. Az iskola nemcsak a lelkiileg és testileg összhangzatos egyén, hanem a gondolkodásban, cselekedeteiben összhangzatos nemzet, s a nemzetekből összetevődő emberiség kiművelésének alapja.” (MT 34. évf. I. f. 1-2.)

¹⁵ MNL OL K 502-1920-5-23251.

gozó Scherer ezért firtathatta: vajon – az akkor már szintén vizsgálat alá vont – Nagy Lászlót vagy Mohar Józsefet terheli a felelősség¹⁶ a történetekért. Ellenben a KN tanítóképző ügyosztályán segédkező Keszler Károly részvétele, s a szakszervezeti fórumokon Farkas Sándor melletti fellépései inkább arra utalhatnak, hogy – talán a készülő betiltó rendelet előkészítésének ismeretében – az ügyosztályvezetés tudtával, taktikai megfontolásból került sor e felozlatásra. Ez esetben Scherer Sándor kérdései a felelősség elhárítás és a bűnbakképzés részét képezhették. Ahogy az is, hogy a vizsgálat befejeztével Mohar Józsefet terhelő tényként utaltak a TITOE megszűntetésére. Az *Új Korszak* 1919. június 6-i számának tudósítása szerint a szervezet vagyona is a szakszervezet szakosztályához került¹⁷. „Ezzel az egyesület megszűnt, vagyis jobban mondván: narkotikus álmra kényszerítettet” – konstatálták az összegyűlt képzős tanárok 1919 augusztusában (Országos, p. 71).

A tanácsköztársaság bukása után, 1919. augusztus 7-én a Szentkirályi-utcai állami tanítónőképzőben összegyűlt 60 tanár szenvedélyes vita után érvénytelennek ítélte a TITOE felozlatását, s egy tisztújító közgyűlés összehívásának előkészítésével bízta meg Dékány Mihályt, Snázel Ferencet, Ligárt Mihályt és Répay Dánielt. Ragaszkodtak 1918 novemberi álláspontjukhoz, s ezt a VKM felé is jelezni kívánták. Abban is megegyeztek, hogy „azon tanítókkal és tanárokkal szemben... akik hazafias nemzeti kötelezettségükről megfélemlítve szószólóivá szegődtek a kommunizmus ügyének, s önelhatározás alapján különleges cselekvésekkel szolgálták a kommunizmus ügyét, minden egyes iskola tantestülete a legjobb belátása szerint önmaga foglaljon állást, és állásfoglalásáról tegyen jelentést az illetékes hatóságnak” (Országos, pp. 71–72). Így is történt. A budapesti II. kerületi állami tanítónőképző tantestülete például a VKM-nek a tanácsköztársaság alatti magatartás vizsgálatára vonatkozó rendeletét megelőzően kinyilvánította: a továbbiakban nem kíván együtt dolgozni Palágyi Lajos költővel, a szakszervezeti tagozat elnökével és Szöllősi Jenőné gyakorlóiskolai tanítónővel (a KN csoportvezető feleségével). A csurgói állami képző tantestülete is szembefordult igazgatójával, Mohar Józseffel, ahogy a budai képző is Lechnitzky Gyulával. Utóbb ilyen-olyan fegyelmi úton, B-listázással végleg, vagy átmenetileg eltávolították őket a tanítóképzés, ill. az oktatás területéről¹⁸ (Donáth, 2020, pp. 211–509).

¹⁶ Csurgói tevékenységére vonatkozó vádak kapcsán Mohar Józsefet 1919. augusztus 15-én őrizetbe vették. Három éjszaka a fogdába benyomuló tisztek agyba-főbe verték, majd Kaposvárra szállították, ahol fogságban tartották 1919. november 21-ig, amikor izgatásért öt három havi elzárásra ítélték, amit az előzetes letartóztatással kitöltöttek vettek. A TITOE felozlatásával kapcsolatos vádak, csak az ezt követő VKM fegyelmi vizsgálat során vetődtek fel, melynek végén, nyugdíja meghagyásával öt állásvesztésre ítélték. Ebbe ő nem nyugodott bele. Ám minden kérvénye a döntés megváltoztatására, rehabilitációjára eredménytelen maradt (Donáth, 2020, pp. 396–415).

¹⁷ RL C/39. 22. a.; *Országos*, 1919. 70-71.; *Hivatalos Közlöny*, XXVII. évf. 20. sz. 176.; *Népkultúra*, I. évf. 2. sz. 3.; *A tanítóképző-szakosztály* 1919/12. 4.

¹⁸ Állásából eltávolították az izraelita tanítóképző gyakorlóiskolai tanítóját Halász Arnoldot is, ám az ő ügyében nem exponálták a szakszervezeti tagozat vezetésében vállalt szerepét. A

Kiálltak azonban a Tanácsköztársaság alatt a KN-ben csendesen szabotáló Farkas Sándor mellett. 1919. augusztus 16-i, a minisztériumnak benyújtott felterjesztésükben olvashatjuk: „A magyarországi tanítóképzői tanárság képviselőjében a budapesti tanítóképzők tanárai, a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesületének Választmánya, továbbá mindazon képzők tanártestületei, ahonnan az akkori megszállások következtében akadályozva nem voltak abban, hogy akár kiküldöttilag vagy írásban mozgalmunk mellé álljanak, 1918. november 11-én egységesen megállapodtak abban, hogy a tanítóképzés ügyeinek középponti vezetésére tanítóképzői szakember bevitelét szorgalmazzák. E megállapodás évek óta hangoztatott óhajnak kifejezése volt, amelyet a tanítóképzés utolsó korszakában szerzett tapasztalatok¹⁹ és a magyar tanítóképzés jövődjének féltő szeretete hozott életre.

Célunk megvalósításáért kívánságunkat szóval és írásban is eljuttattuk a kormány akkori miniszteréhez és államtitkáraihoz, akik kivétel nélkül elfogadták kérelmünk jogosságát és annak teljesítését a minisztériumi átszervezés folyamán megígérték. A teljesítés a kommunisták kormányra jutásakor következett be. Ez a körülmény a tanítóképzői tanárság részéről ajánlott személynél, Farkas Sándor szakfelügyelőnél ellenzésre talált. A tanítóképzői tanárságnak – a helyzet legobjektívebb mérlegelése után – állásfoglalása azonos maradt²⁰; az egységes akarat előtt a tanítóképzés ügyének érdekében Farkas Sándornak engedelmeskednie kellett. Tisztán személyes áldozat volt részéről, hogy a tanítóképzői tanárság akaratának engedve, intézményeink védelme céljából az említett kormányzattal a tanítóképzők középponti ügyeinek vitelét elfogadta. Áldozatként hozott munkájának eredménye: *az általános rombolás közepette a tanítóképzés múltjából minden lényeges megmentetett, hogy éppen ezen iskolafajtánál a személyek és intézmények, úgy az állami, valamint a felekezeti tanítóképzőknél megvédelmestettek*²¹.

A tanítóképzés ügyének óvó szeretetében a tanítóképzői tanárság következetes marad. Épp ezért, mély tisztelettel kéri Nagyméltóságodat:

köszegi tanítói átképző tanfolyam vezetéséért vették őrizetbe, bántalmazták, nyomásgyakorlásként akasztófa alá állították, majd izgatásért szeptember 13-án gyorsított eljárással 2 hónap elzárásra ítélték, melyet az előzetes letartóztatás beszámításával ki is kellett töltenie. Ám munkahelye tantestülete – tanítói erényeire hivatkozva – még a fegyelmi vizsgálat lezárulta után is Halász meghagyását kérte a VKM-től az intézetben – eredménytelenül. (Donáth, 2020, pp. 368–378).

¹⁹ Imre Sándor államtitkár ráírta: „Most ezt mondják. Neményi idejében nem győztek hízelegni.” (RL C/39 25. cs. XIV-8.)

²⁰ A budapesti VI. kerületi állami tanítónőképző 1919. április 24-i tanári értekezletén Gerencsér István „vezető tanító” „örömmel jelentette” Farkas Sándor kinevezését, hozzátéve, hogy „ezzel a tanítóképzőintézeti tanítóság kívánsága teljesült”. (Budapest Főváros Levéltára (BFL) VIII. 131. 37–39. k.)

²¹ 1920. március 25-én, a budapesti VIII. kerületi állami tanítónőképző tanár értekezletén Farkas Sándor erről így fogalmazott: „a tanítóképzés az egyetlen területe a magyar közoktatásügynek, ahol a vörös veszedelem semmit sem rombolhatott.” (BFL VIII. 131. 39-39. k.; Donáth 2020, 76-92).

1. méltóztassék a tanítóképzés ügyének középponti vezetését tanítóképzői szakemberre bízni; 2. méltóztassék kívánságunkat ajánlott személyünkben elfogadni, mégpedig Farkas Sándor szakfelügyelőben, aki tanári múltjánál, pedagógiai és tudományos működésével, adminisztratív és kodifikáló munkásságánál fogva legtöbb biztosítékot nyújtja arra, hogy a tanítóképzés ügyének vezetése, korszerű reformok megvalósítása a legilletékesebb szakember kezére kerül.²²

Egyik kérésük sem teljesült. Farkas Sándor, Mészáros Jenő és Keszler Károly visszakerültek a szakfelügyelői hivatalba, s ha átmenetileg is, Schindler Artúr újra osztályvezető lett²³. Majd a VKM következő újjászervezésénél Szűcs Istvánt²⁴ bízták meg a VIII. b. ügyosztály vezetésével, s 10 munkatársa közül csak – a hierarchia alján – Sztankó Béla, Quint József és Fekete József voltak tanítóképzős szakemberek. E tekintetben lényegében visszaállt a forradalmak előtti helyzet (MT 35. évf. 3-4. f. 64.) Ahogy a Tanácsköztársaság rendelkezéseinek általános visszavonásával is.

A TITOE tényleges reorganizálására az 1919. október 30-i értekezleten kerül sor. Dékány Mihály – akit augusztus 7-én erre megválasztottak – megállapította, hogy „a proletárdiktatúra alatt a Tanítóképző Intézeti Tanárok országos Egyesülete alapszabály-ellenesen oszlattatott fel”, s indítványozta: „az egyesület munkásságának újra való felvételét”. Miután ezt „egyhangúlag” határozattá emelték, új ideiglenes elnök és titkár titkos szavazással történt megválasztására került sor. Miután az elnöki és titkári posztra jelölt Köveskúti Jenő és Quint József, illetve a titkárjelölt Novy Ferenc és Fekete József sem kaptak abszolút többséget, „közfelkiáltással” elnökké Dékány Mihályt, titkárrá [az utóbb Padányi előnevet felvett] Frank Antalt választották.

Autonómia a világnézeti-politikai sokszínűség megőrzése érdekében, vagy alkalmazkodás az állam uralkodó felfogásához?

A Magyar Tanítóképző szerkesztőjeként (is) tevékenykedő Dékány Mihály ezen az 1919. október 30-i gyűlésen jelezte: csak egy szám megjelentetésére maradt fedezetük. Egyben hangsúlyozta: „Miután a jövőben a minisztériumtól függetleníteni akarjuk magunkat, nagyobb anyagi áldozatot kell hoznunk; ezt nem, mint tagsági díjat, hanem mint önkéntes hozzájárulást fogjuk javaslatba hozni”.

Ezt követően Végh József igazgató felvetette, hogy a TITOE lépjen be a Tanárok Nemzeti Szövetségébe melynek keretében az 1000 éves Magyarországért, a züllöttség ellen, és azért küzdenének, hogy a tanítóképzés reformja a képzős tanárok javaslatai alapján következzen be. Fekete József ellenben

²² RL C/39 25. cs. (Kiemelés tőlem – D. P.) Ld. továbbá: BFL VIII. 130. a. 1921. december 17.

²³ MNL OL K 46.-605. f.-II/5. b. TAGYOB 369.

²⁴ Talán azért, amiért Bibó István őt az általános pedagógiai ügyosztály vezetésére alkalmatlannak találta, „mert kultúrpolitikai szempontjai alacsonyak”. (RL C/39 26. cs. 308–329.)

úgy vélte, hogy „a Tanárok Nemzeti Szövetségének éppen úgy, mint a szocialista szervezeteknek, társadalmi, gazdasági és politikai célja van. Azonban nekünk nem szabad egyrészt tisztán az uralmon lévő politikát követnünk, másrészt azokkal is együtt kell működnünk, akiktől világnézetek választanak el, ezért alakítsuk meg a nemzeti szövetséget, de a pedagógiai munkánk végzésére tartsuk meg a régi egyesületet. Ha a hatáskört megjelöljük, mindkét intézmény megállhat”. Ezt támogatta Köveskúti Jenő igazgató is, minek hatására Végh József kijelentette, hogy „nem akarja elsorvasztani az egyesületet”, s kérte kollégáit: az intézetekben toborozzanak tagokat a Nemzeti Szövetség számára is (Országos, pp. 73–74).

A közelmúlt gyökeres politikai fordulatainak friss tapasztalatából a TITOE vezetői tehát akkor még arra a következtetésre jutottak, hogy valamilyen távolságot kívánnak tartani az éppen uralkodó „keresztény-nemzeti kurzustól”, s autonómiájuk megőrzése érdekében gazdaságilag is megpróbálnak a minisztérium támogatás nélkül működni. A vesztes háború és a békeszerződés nyomán beállt infláció, megélhetési nehézségek azonban rövidesen bebizonyították: nem tudnak a VKM rendszeres segítsége nélkül boldogulni. Az ellenforradalmi rendszer konszolidációjával, az állami politikai-világnézet elvárások markánsabbá válásával, s a rendszer konszolidációjával, ezirányú autonómiára törekvésük csökkent, majd ellillant.

Markáns jele volt ennek, hogy a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus nyitónapján 1928. július 3-án, a Vigadó nagytermében a plenáris ülésen József főherceg, Serédi bíboros, hercegprímás beszédeit, gróf Klebelsberg Kuno felszólalását és a főváros képviselőinek köszöntését követően elsőként Quint József igazgató, a TITOE akkori elnöke tartott előadást.

Klebelsberg miniszter – Horthy Miklós kormányzónak a Péter Pál nap alkalmából kibocsátott, a népiskola nyolcosztályossá fejlesztését kilátásba helyező leiratához kapcsolódva – kifejtette: „Mi megcsináljuk a népiskolák hetedik és nyolcadik osztályát, a felső tagozatot, melyben az elme kifejlődik arra, hogy a nemzetnevelési problémákkal elő lehet állni... Meg tudom érteni, hogy egy darabig a marxizmus ujjongott a népiskolán, de csak azért, mert megnyitotta az ajtót, de mi most – vallásos és hazafias nevelés emberei – jövünk és nem hagyjuk magára a magyar tömeget, hanem kísérjük őket tovább mindaddig, míg ki nem alakítjuk a vallásos, erkölcsös és nacionalista világnézetet.” (Simon & Papp, 1928, pp. 88–89).

Quint József „a nevelés alapja és végcélja a nemzeti kultúra” című előadásában – egyebek között – hangsúlyozta: „Az ifjúság nevelésében az Istenbe vetett hit és az erkölcsi igazság útján való haladás a legbiztosabb vezérünk, ezért a valláserkölcsi nevelés célját soha szem elől nem téveszthetjük. ... Életünk központi gondolata, cselekvéseink irányítója, nevelésünk célja ma is csak a nemzeti eszmény lehet. ... Fajtestvéreink egy része, akikkel közös ősöktől származunk, idegenben sínylődik. ... A nemzet fogalma gazdagodott jegyekben és az elszakítás fájdalommal növelte a nemzeti eszmény inspiráló erejét. ... Magyar Tanítók! Legyünk a hajnalpír harsonái! ... De egyet szóljon a harsona! Ne hirdesse senki

a bizalommal hívóknak az emberi egyenlőség csalfa lidércfényét és a társadalmi rend felforgatását! Ne hirdesse senki naiv gyermekeknek a tudomány átfogó, nagy, de elvont igazságait! ... Ne ámtgassa senki a magyart a világbéke jelszavával és a Népszövetség délibábos játékaival! Ne hívja senki népünket az általános emberihez való zarándokolásra! Mindenki hirdesse a nemzeti eszmény ébredését, fényes ragyogását! Nem tőrjünk, hogy kisebb vagy nagyobb eszmény elhomályosíthassa ezt az eszményt. *Elhallgattatunk mindenkit, aki mást akar, mert mi a nemzet diadalát akarjuk!*” – hangsúlyozta Quint József, kifejtve, hogy miként küzdhetnek a nemzeti eszményért a társadalomban, az iskolában és a családban. (Simon & Papp, 1928, pp. 92–95).

Kétségtelen: a magyarországi tanítóképzés történetében szinte egyedülálló helyzetben, – mikor az egész magyar pedagógus társadalom reprezentánsai előtt egy tanítóképző (egyetemi doktorátussal sem rendelkező, biológus) igazgatója első plenáris előadásban nyomatékosította a miniszter által elmondottakat, fogalmazta meg a nevelés célját – a TITOE elnöke egyértelműen a klebelsbergi kultúrpolitika militáns, a politikai-világnézeti másságot kizáró reprezentánsaként lépett fel.

A TITOE – és folyóirata – természetesen továbbra is alapvetően a tanítóképzés pedagógiai, didaktikai, szakmai problémáival s a tanárok egzisztenciális kérdéseivel foglalkozott. Ám a megszűntetésére törekvések döntő motivációja 1919-ben, majd 1945 után is ideológiai, politikai és világnézeti motívumokból táplálkozott. Ezért – dolgozatunk tárgyának és lehetséges terjedelmének megfelelően – egyoldalúan erre a témára kell fókuszálnunk a történetek megértése érdekében.

A VKM-től való egzisztenciális függés, s a szoros szakmai együttműködési kényszer révén a TITOE vezetői a tanítóképzők minisztérium számára is megfelelő vezető oktatói közül kerültek ki. Szakmai munkájukat, politikai lojalitásukat a minisztérium kiemelt elismerésekkel honorálta. Így volt lehetséges, hogy a szervezet 1943-ban újjáválasztott vezetőségében dr. Padányi-Frank Antal igazgató, elnök, s az öt alelnök közül Gryneus Ida, dr. Becker Vendel, Chabodiczky Alajos és Váczy Ferenc igazgatói címe mellett tanügyi főtanácsosi címmel rendelkezett. Az egyetlen kivétel Várad József igazgató az Országos Közoktatási Tanács (OKT) jegyzője volt. A szervezet főtitkáráként 1933-tól Mesterházy Jenő címzetes igazgató tevékenykedett, aki 1942-ben a budai képzőből a budapesti tankerületi főigazgatóságra került a képzőkkel kapcsolatos ügyek szakelőadójaként. Az iránta megnyilvánuló bizalom jeleként – 1944. október 10-én – kinevezték őt a VII. kerületi állami tanítónőképző igazgatójává.²⁵ A szervezet titkára, Tanay Antal is címze-

²⁵ A nyilas hatalomátvétel, és a tanítónőképző október 17-i lebombázása miatt Mestreházy Jenő ezen állását nem foglalta el, ezért jogilag bizonytalan helyzetbe került, mindazonáltal bejárt a főigazgatóságra és ügyeket intézett. (ELTE TÖK Könyvtára Mesterházy Jenő hagyatéka. A. I. 27/1–5.) 1945. április 18-án Szombatfalvy György főigazgató – Bassola Zoltánnal a VKM-ben folytatott beszélgetése eredményeként – közölte Mesterházy Jenővel, hogy kinevezett igazgató ugyan a VII. kerületi tanítónőképzőbe, de mivel az nem működik és Mesterházy

tes igazgató volt. Végül, az elnök és a főtitkár mellett igazán érdemi, fontos funkciót betöltő Molnár Oszkár, a folyóirat szerkesztője, korábban éveken át maga is főigazgató, majd igazgató volt – 1942-től már nyugállományban.²⁶ Mindannyiukról elmondható: a rendszerhez és minisztériumához lojális, a politika iránt csak többé-kevésbé érdeklődő, tanítóképzős szakemberek, közalkalmazottak voltak.

A TITOE vezetőiként – elsősorban a Magyar Tanítóképzővel kapcsolatos kiadások miatt –, anyagilag is a VKM rendszeres támogatására szorultak. 1944. február 28-án és március 6-án vitéz Terbócz Miklós miniszteri osztályfőnök a szervezet számára 6000+3472 pengő támogatást utalt ki.²⁷ Ahogy utóbb Molnár Oszkár meg is fogalmazta (lásd alább), őket ez (is) a VKM elvárásaihoz való alkalmazkodásra készítette.

A háborús helyzetben a hátszágban tevékenykedő pedagógusokat is megfeszített munkára, kitartásra utasító rendeletek – és a Vörös Hadsereg előrenyomulása miatti súlyos aggodalom – készíthették Mesterházy Jenő főtitkárt arra, hogy a TITOE 1944. április 22-i utolsó közgyűlésén „Egyesületünk az 1943–1944. iskolai évben” c. beszámolójában utaljon erre, s hogy kifejezze „reményét”: „amíg törekvéseink megvalósításáért békésen küzdünk, addig vitéz katonáink kivívják a győzelmet és eltávolítják a nehéz időköt és megpróbáltatásokat fejünk felől” (Mesterházy, 1944, p. 167).

A vélt/valós elvárásoknak való megfelelés kényszere és az ország rendkívüli helyzete készíthette Molnár Oszkár szerkesztőt is arra, hogy a MT utolsó, 1944. évi számaiban két – a folyóirat általános gyakorlatától, s az évfolyam egyéb írásaitól témájában, illetve jellegében elütő – írásokat: egy tanulmányt és egy vezércikket közöljön a tanítóképzés ügyeinek szentelt szakmai fórumon (Molnár, 1944).

Az 1944. évi januári számban jelent meg dr. *Tóth B. Zoltán* (1944) (kolozsvári tanítóképző intézeti tanár) „*A németországi politikai és vezetőképző intézetek*” című közleménye, melyben az általa a leventemozgalom képvi-

gyengélkedik, jobb, ha betegszabadságon marad. Így hónapokig fizetése is késett. Ebben a helyzetben találták őt az igazolási eljárások. Padányi-Frank Antal 1945. április 19-i felfüggesztése után bejelentette: pályázik a budai képző igazgatói posztjára. (ELTE TÖK Könyvtára, Mesterházy Napló 1945. A. XII. 1.)

²⁶ Molnár Oszkár a losonci állami tanítóképző elvégzése után 1900-ban a budapesti állami polgári iskolai tanítóképzőben folytatta tanulmányait. 1905-ben a budapesti egyetemen filozófia-pedagógia szakos tanítóképző intézeti tanári oklevelet szerzett. 1907-től Kolozsváron tanítóképző intézeti tanár. Az 1919/1920. tanévben a budai állami tanítóképzőben tanított. 1920-tól a budapesti VII. kerületi Damjanich utcai tanítóképzőbe helyezték át, közben 1922-ben a budapesti lélektani laboratóriumban Nagy Lászlóval dolgozott együtt. 1929-től a tanítóképző intézeti főigazgatóságon működött, 1933-tól 1936-ig főigazgató volt. 1937-től a Damjanich utcai tanítónőképző igazgatójaként tevékenykedett. 1942-ben nyugdíjba ment. 1921-től 1933-ig, majd 1935-től 1944-ig a Magyar Tanítóképző szerkesztője. (ELTE TÖK Könyvtára, Zs. Molnár Judit adománya és életrajza édesapjáról, valamint Molnár Oszkár 1939. évi önéletrajza. I., pp. 4–5.)

²⁷ ELTE TÖK Kt. Mesterházy J. hagy. VI. 3. 9/1944. és 10/1944.

selőjeként a német birodalmi Ifjúsági Vezetőség vendégeként 1943 nyarán tett egy hónapos látogatásáról referált hosszasan (12 oldalon, fényképekkel), tárgyyszerűen – bármely reflexió nélkül – az ilyen jellegű intézetek szerepéről, s törekvéseiről:

„A Hitler Adolf iskolák 1937-ben alapított hatévfolyamú középiskolák, amelyek a párt legfelsőbb felügyelete alatt működnek. ... A nemzetiszocialista elveknek megfelelően közösségi (internátusi) nevelés folyik. A növendékek tudományosan igazolt, faji alapon álló világnézeti nevelésben részesülnek, amelyet gondos testi és zenei (műzsai) nevelés egészít ki. A nevelés célja: meggyőződésből fakadó világnézet kialakítása és a politikai tetteiért felelősséget vállaló személyiség. Az ismereteknek csak eszközi jelentőségük van; arra való, hogy a meggyőződést még szilárdabbá tegyék, az egyén cselekvéseinek biztosságát növeljék és teljesítőképességét fokozzák. A szaktudást az általános képzés háttérbe szorítja. A szellemi nevelés központjában a biológiai és néprajzi tárgyak állnak. ... [A] kiválókatot ifjakat 12-18 évekig tartják az intézetekben. Erre az időre a párt gondoskodik az ifjú minden szellemi és anyagi szükségletéről. Így: ingyenes lakás, ellátás, ruházat, utazások, betegsegélyező, iskolai könyvek és segédeszközök, sőt havonta fizetett zsebpénz, amelynek összege évfolyamonként különböző (emelkedő jelleggel). Mivel a szülők anyagi hozzájárulása a nevelés egységét veszélyeztetné, éppen ezért el van tiltva. A jobbmódú szülők számára fennáll azonban annak lehetősége, hogy az iskolai alapítványt támogassák.” (Tóth, 1944).

A növendék „hat évi sikeres munka után érettségi bizonyítványt kap. A bizonyítványt az iskola vezetősége állítja ki. ... [Onnan a vezetőképzőbe vagy a polgári életbe mehet.] ... A nevelési eszmények és célok átértékelése új nevelői kar munkába állítását tette szükségessé. A nevelő legtöbbször értékelt tulajdonságai: nemzetiszocialista érzület, fiatalos lelkület (amely az életkortól teljesen független lehet), lendület, bajtársias magatartás, olyan személyiség, aki az ifjúság vonzalmát meg tudja nyerni anélkül, hogy erre különösen törekednék, fegyelmezett, nagyműveltségű (általános műveltség). Többnyire valamely állami iskolából hívják be és fél éves próbaszolgálati idő után döntenek végleges alkalmazásáról. ... Az így kiválókatot egyidejűleg tanítója és vezetője az ifjaknak. Minden vonatkozásban (testi erő, ügyesség, szellemi képesség és jellem) a reábízott ifjúság mintaképe.”

„Az értelmi nevelés középpontjában a népismeret (Volkskunde) és a biológia oktatása állnak. ... A biológiai tárgyak kapcsán érti meg a tanuló a világnézete alapját alkotó fajelmélet és az átörökléstani jelenségek lényegét.”

„Láthatjuk tehát, hogy ez a teljesen új elgondolásokon felépült nevelési rendszer az ismeretanyag szertelen halmozását és élettelen besulykolását elveti, sőt egyenesen ennek ellenhatásaként tekinthető. E nevelés végső célja a meggyőződéséhez hűséges, jellemes, testében ép és erős, önálló alkotómunkára képes embertípus kialakítása. ... Az itt folyó nevelés vezérmotívuma: az ifjút a népközösség áldozatos, tekintélytisztelő és teljesítményekben gazdag tagjává nevelni.”

Az azt követő „vezetőképző akadémia” egyéves. „A világnézeti nevelés alapja Hitler *Mein Kampf* és Rosenberg *Mythos des zwanzigsten Jahrhunderts* c. munkái. Ezeket szemináriumi munka keretében hónapokon át gondosan tanulmányozzák. Megismerkednek azokkal az írásművekkel is, amelyek a fenti műveket támadják. Ezeken a műveken keresztül kapja meg a hallgató azt a politikai szellemi fegyverzetet, amellyel tanulmányai befejezésével, mint ifjúsági vezető, később pedig mint pártvezér az életbe kiléphet” – olvashatjuk egyebek között a beszámolóban, melyből csak az nem derül ki, hogy a szerző személyén túl mi köze ennek a Magyar Tanítóképzőhöz? S hogy elrettentő vagy követendő tanulságos példaként ajánlotta-e kollégái figyelmébe tapasztalatait – az 1942-ben megjelent „Félelem és gyermeki lélek. Az iskolásgyermek érzelmi nevelésének elméleti és gyakorlati kérdéseiről” monográfiát közölt – szerző. Ahogy az sem, hogy miért adott fórumot számára a folyóirat szerkesztője. Talán a VKM nyomására? (Tóth, 1942, 1944, p. 3–7, 9, 11–12, 14–15).

A másik, a folyóirat és a TITOE általános vonalvezetéséből kirívó közlemény a *Magyar Tanítóképző 1944. novemberi utolsó nyomtatásban megjelent számának vezércikke volt. Az „Új idők hajnalán” címmel Molnár Oszkár szerkesztő nevével fémjelezve megjelent – a TITOE-t az 1945 utáni világ szempontjából diszkreditáló – rövid írást teljes terjedelmében közöljük:*

„Történelmünk legsúlyosabb napjait éljük. Két megsemmisítéssel fenyegető veszedelem után most itt a nyakunkon a mindennél szörnyűsegebb harmadik. Az összes erők és nemzeti értékek végső megfeszítésére van szükség. E helyett a közelmúltban olyan események történtek, amelyek mélyes fájdalommal, döbbenettel, de felháborodással és haraggal is töltötték el minden hazájáért aggódó magyart. A nagy nemzeti közösséget összefogó szervezet eresztékei hirtelen lazulni kezdtek és a szétesés, örök felbomlás rémsége fenyegetett. Ezért mindnyájunk szívből fakadó hálája illeti meg a nyilaskeresztes szervezetet és annak Pártvezetőjét, hogy pillanatnyi habozás nélkül és hallatlan erővel nyúltak bele az események alakulásába és a lejtőn megállították a fenyegető lavinát.

Őszintén megvalljuk, hogy a tanítóképző tanárságnak eddig nem sok kapcsolata volt a nyilaskeresztes párttal. Pedig a párt sok égető kérdés megoldását tűzte ki céljául. Egyebek között a szociális kérdés megoldása is legfőbb törekvései közé tartozik. Másfél évszázad sem volt eddig elegendő ennek a problémának a felszámolásához. Az eredménytelenségben bizonyára része van a liberalisztikus és kapitalisztikus eszmeáramlatnak, amely az utolsó évszázadban mindenre rányomta bélyegét. Ez tette lehetővé azt is, hogy egy merőben idegen és fajunkat gyökerében támadó faj ragadhata magához az irányítást. Ennek az áldatlan állapotnak a megszüntetését, a szociális bajok orvoslását és a magyarság belső erejének lehető felfokozását tűzte ki megalakulásának első percétől kezdve a nyilaskeresztes párt. A tanítóképző tanár-

ság meleg rokonszenvvel kísérte a párt törekvéseit,²⁸ de a párt munkájában, egy-két kivételtől eltekintve, tevőlegesen nem vett részt. Ennek okát abban találjuk, hogy a tanítóképző tanárság politizálással nem foglalkozott. Tiltották ezt az érvényben lévő rendelkezések, de egyébként ideje sem volt politizálásra. Az oktatás sokágú, terhes munkája egész gondolkozását lefoglalta. A tanári szobákban kevés politikai megnyilatkozás hangzott el. Ha szidtuk is az uralmon lévő kormányokat, ez inkább csak azért történt, mert a nemzeti társadalomban nem foglalhattuk el azt a helyet, mely a tanárságot megillette és mert aránylagosan sanyarú ellátásunk miatt nem teljesíthettük úgy nemzetünk iránti kötelességeinket, ahogy azt szeretttük volna.

A tanítóképző tanárság még az oktatók egyetemes rendjében sem foglalhatta el azt a pozíciót, amely munkájának fontosságánál fogva méltán megillette. A liberális eszmerend még az oktatókat is mély szakadékokkal elválasztott kasztokra bontotta. Évtizedes küzdelemre volt szükség, amíg a tanítóképző tanárság felsorakozhatott a középiskolai tanárság mellé. De ezeknek a szerény soroknak nem a felhánytorgatás a céljuk. A felhánytorgatás bomlasztó hatású s a mai zord időkben csak konstruktív gondolatoknak, érzéseknek, akarásoknak szabad születniük. Új idők hajnalához érkezünk! Félre minden panasszal, egyéni és osztálysérelemmel, önző rá gondolással! Az új kormányzat egyébként is gyökeres újításokat tervez, új és az életnek jobban megfelelő értékskálát óhajt, a tanítórendet a nemzet első rendjévé kívánja emelni. De ettől teljesen függetlenül az országépítő párt mindenképpen bízhat a tanítóképző tanárságban és a rábízott ifjúságban: tudjuk, hogy az egyesnek csak annyiban van értéke, becsülete, létjogosultsága, anennyiben a közösségért él és hal a lét és nemlét vérzivataros idején és a béke építő, munkás napjaiban!” (Molnár, 1944, p. 237–238).

Forrásainkból nem tudható, hogy e vezércikket Molnár Oszkár önhatalmúan, vagy Padányi-Frank Antal elnök hozzájárulásával közölte a folyóiratban. Az utóbbi feltevést erősítheti, hogy egymás tőzsomszédságában laktak: Molnár a mai Tartsay Vilmos utcában, Padányi-Frank pedig a budai fiúképző igazgatói lakásában (a mai Kiss János altábornagy utcában). Mesterházy Jenő naplóiból tudható: a környéken lakó kollégák gyakran találkoztak egymással. A tanítóképzős tanárság nevében megszólaló vezércikk jellege és politikai súlya azt valószínűsíti, hogy a szerkesztő úrnak egyeztetnie kellett a TITOE elnökével.

A súlyos rendőrségi bántalmazás miatt még kórházban fekvő Padányi-Frank Antal elleni vizsgálat során, 1945. október 3-án a Magyar Államrendőrség Budapesti Főkapitányságának Politikai és Rendészeti Osztályának XII. kerületi nyomozói által felvett 1694/1945. számú tanúvallomási jegyzőkönyvek szerint a budai tanítóképzőből többen arról vallottak, hogy a német megszállás után az igazgató úr remélte, hogy a németek megvédenek bennünket a szovjetektől. Szabó Béla tanár (későbbi igazgató) és Drozdy Kálmánné iro-

²⁸ A nyilas párt törekvéseiről (lásd például: Gergely et al., 1991, p. 470–475.; Szálasi, 1933).

dai dolgozó egyaránt azt vallották, hogy Padányi-Frank Antal 1944. március 19-e után kijelentette: „Minden magyar kezet csókolhat a német katonának, mert ők fogják megmenteni Magyarországot a bolsevizmus rémétől”. Prochaska Ferenc tanár és Mihók Antal tanuló azt állították, hogy Padányi-Frank Antal „1944. október 15. után, amikor a nyilasok átvették a hatalmat, erősen agitált a nyilasok mellett, ezt ténykedései bizonyítják. A nyilasok hatalomátvétele után a diákok előtt több esetben hivatkozott arra, hogy voltak egyesek, akik elárulták magyarságukat. Minekünk az a feladatunk jelen pillanatban, hogy a nyilasokat támogassuk, mert azok felvették a harcot az oroszok ellen, utolsó csepp vérükig.”²⁹

Padányi-Frank Antal az igazolási és a bírósági eljárás során egyaránt tagadta az ezen állításokban foglaltakat, csak annyit ismert el, hogy a korabeli propaganda hatására rettegett a bolsevizmustól, a szovjetek bejövetelétől. Ám a népbíróság – 1946. április 25-i, az igazgató urat „egy rendbeli folytatólagosan elkövetett népellenes büntettért” egyévi börtönre, s politikai jogai 5 évre való korlátozására kárhuzató – ítéletében ezt olvashatjuk erről: „1944 márciusában a német megszállás bekövetkezte után dr. Wagner Ferenc és Drozdy Kálmán tanárok előtt ezt a kijelentést tette: »Kezet kell csókolni minden németnek, mert megmentettek bennünket a bolsevista rémuralomtól«. 1944 karácsonyán pedig Mihók Antal és Furi Imre nevű növendékei, bátyja és két fia előtt kijelentette vacsora közben, hogy nem hiszi, hogy az oroszok Pestet elfoglalják, s a németek visszajövetelét pezsgős vacsorával fogják megünnepelni, továbbá, hogy a nyilasok rendes emberek, mert nem engedik Budapestet elfoglalni.”³⁰

A korabeli körülmények és a tanúk, illetve a vádlott viszonyai ismeretében semmiképp sem tekinthetjük vitán felül állónak ezeket a Padányi-Frank elleni vallomásokat. Ahogy azt sem tehetjük, hogy állításaik valóságtartalmát ab ovo megkérdőjelezzük.³¹

²⁹ BFL XXV. 1. a. 4981/1945. Az államrendőrség 1945. október 3-i kihallgatási jegyzőkönyvében

³⁰ BFL XXV. 1. a. 4981/1945. A népbíróság 1946. április 25-i ítéletében. 1945. február 3. és 1950. április 1 között 26.997 személyt marasztaltak el a népbíróságok, ezekből 12.629 esetben mondtak ki egy évig terjedő szabadságvesztést. (Zinner, 2021, p. 33).

³¹ 4981/1945. számú az ítéletében a népbíróság megalapozottnak tartott egy TITOE-vel összefüggő, a tárgyszerű forráskritika által megkérdőjelezhető vádpontot is: Padányi-Frank Antal a TITOE fórumán „Páger Antal tiszteletbeli tanítónak való megválasztásával kapcsolatban ... azzal védekezett, hogy a megválasztás nem a jobboldali politikus Págernek, hanem a tanító szerepét kitűnően alakító színésznek szólt. A népbíróság azonban ezt a védekezést sem tehetette magáévá, mert »A harmincadik« című film egész hangja annyira antidemokratikus, másrészt pedig Páger szélsőjobboldali magatartása annyira közismert volt, hogy a neki bármilyen vonatkozásban juttatott elismerés a közvéleményben egyaránt politikai demonstráció jellegével bírt.” (BFL VIII. 130. a. 26. az 1942. november 30-i tanári értekezlet jegyzőkönyvében) Történelmi távlatból úgy tűnik, hogy a népbíróság ezen állásfoglalása két legalábbis diszkutábilis előfeltevésre alapult: Páger Antal korabeli szerepének megítélésére és a film értelmezésére. Márpedig Padányi-Frank Antalnak a TITOE fórumán a filmről és főszereplőjéről tartott köszöntő beszédének szövege mely „A tanítói küldetéstudat és a »A harmincadik«

Akkori vívódásai, rettegése folytán nem kizárható, hogy az igazgató úr hozzájárult az 1944 novemberi vezércikk közléséhez. Ezért akkor járunk el a történész szakmai elvárásnak megfelelően, ha nem állítjuk, de nem is zárjuk ki azt, hogy Molnár Oszkár a TITOE elnökének jóváhagyásával közölte ezt a vezércikket. Márpedig ezzel érvet szolgáltathattak volna a szervezet 1945 utáni megszűntetéséhez. Különös módon ez a két publikáció elkerülte a TITOE vezetőivel kapcsolatosan vizsgálódók figyelmét. Molnár Oszkár 1942-től nyugdíjasként szerkesztette a lapot, így amikor szembesült azzal, hogy vágyvezérelt helyzetértékelése tévesnek bizonyult, önként, időben megvált szerkesztői posztjától. Így – forrásaink szerint – semmiféle vizsgálat nem indult ellene. Nem említették e közleményeket a TITOE elnöke és főtítkára ellen folytatott vizsgálatok során sem.

Annak megértéséhez, hogy miként történhetett ez, milyen volt az akkori helyzet, s hogy Molnár Oszkár miként ítélte meg az 1945. év folyamatait, segítségünkre lehet a főváros 1945. évről fennmaradt kézírata (Molnár, 1945, 4–6. 7–12, 28–31, 34–38. 39–41).

Molnár Oszkár: Budapest élete az ostrom után

E terjedelmes írás képet adhat számunkra:

- arról, hogy vajon pusztán a háborús, s a nyilas hatalomátvétellel beállt kényszerhelyzet motiválta-e, a perspektívák téves percepciójáról tanúskodó idézett antiszemita vezércikk megszületését, megjelentetését (melyben a szerző összekeverte a rendszer „hajnalát” annak végjátékával), vagy/és bizonyos addig Molnár önfegyelmel féken tartott velleitársai kaptak hangot ebben a határhelyzetben?
- s annak megítéléséhez milyen légkörben születtek az idézett Padányi-Frank Antalra terhelő tanúvallomások és az ő védekezése Budapest 1944. december 25-től 1945. február 13-ig tartó pusztító ostroma³² után?

„Budapest élete minden vonatkozásban más lett, mint amilyenek az első háború előtt, sőt az első háború után éltük és ismertük. Nem felületi változásokról, de a lelkek legmélyén gyökerező megrendülésről, egész világnézeti átforgulástól van szó. Az átalakulás kezdeti, legnehezebb stádiumában vagyunk. Ma még semmi sem jégesedett ki, tehát minden fenyegető. Politi-

c. film” címmel megjelent a Magyar Tanítóképzőben –, s az igazgató úr által a budai képző tanári értekezletén erről elmondottak sokkal inkább alátámasztják, mintsem cáfolják az utóbb vádlott szerepbe kényszerült igazgató úr értelmezését. Az abban idézett hallgatói reflexiók is a tanító társadalmi szerepével, hivatásával kapcsolatos megjegyzéseket tartalmaztak, s általában nem voltak politikai jellegűek (Padányi, 1942; Molnár, 1988; Pethő, 2016). Bővebben foglalkozunk ezzel a Padányi-Frank Antal és budai képzős kollégái ellen folytatott eljárásokról készülő tanulmányban.

³² A bombázások és az ostrom során több budapesti képző károsodott, a budai állami fiúképző súlyosan.

kai síkon mindenki gyanús, aki él; senki sem érezheti magát biztonságban.³³ A vezető állásokban lévők helyzete különösebben fenyegető. Most tombolják ki magukat az alacsonyabb lelki indulatok. Az irigyek, a hatalmi vágytól fűtöttek, a gonosz hajlamúak, bosszúállók most vannak elemükben. Egy gonosz rágalom, besúgás, a tények célzatos és megtévesztően elfogadható beállítás is elegendő ahhoz, hogy valamely vezetőállásban lévő közalkalmazotat felsőbb hatósága felfüggeszse. A politikai hatalmat kezükben tartó pártok nyomására a kormányzat elrendelte az igazoltatási eljárást.

A legnagyobb bűnnek számít, ha valaki a nyilas pártnak tagja volt, s ott vezető állást töltött be, vagy valami ténylegesen cselekvő munkát fejtett ki. Ezen főképp az úgynevezett zsidó ügyben való részvételt kell érteni. De általában hibások, sőt bűnösök mindazok, akik a közelmúltban jobboldali politikai pártok vezető vagy cselekvő egyéniségei voltak. Az is veszélyes bűnt követett el, aki a németekkel való szövetség mellett kardoskodott, a gyáriparat a németek részére való termelésben támogatta, vagy, bár csak nyilatkozataiban is a németek iránti rokonszenvet nyilvánított. Az ilyen emberek, férfiak vagy nők nemcsak igazoltatási eljárás alá estek, mely esetleg állásuktól, sőt nyugdíjuktól is megfoszthatta [őket], ha nem az ún. népbíróság elé kerültek mely a súlyosabban vádoltakat rövidebb-hosszabb börtönbüntetéssel sújtotta, sok esetben halálra ítélte. A napilapok sűrűn közölték az ilyen, akasztással végződő eseteket.³⁴ Általában a napilapok eléggé visszaéltek az erősen baloldali sajtószabadsággal. Tele voltak vádakkal az előző politikai rezsim vezetőivel szemben.

Kétségtelen, hogy a kiegyezés óta politikánk és politikusaink sok gyengeséget árultak el, sok hibát követtek el. Így nem tudták dűlőre vinni a *nemzetiségi kérdést*.”

„Még súlyosabbak voltak bajaink a *szociális* kérdés körül. A társadalmi megbékélés sehogy sem sikerült. A társadalmi osztályokat elválasztó falak sehogy sem akartak leomlani. Még nagyok voltak a különbségek ember és ember között. A magyar földműves nép nagy része, éppen a legmunkásabb réteg, sanyarú, szűk viszonyok között élt. A szocializmus által öntudatosított gyári munkások élete is szakadatlan robot volt. Ezzel szemben a felsőbb osztálybeliek, a nagybirtokosok, nagyiparosok, pénzarisztokraták igazgaltalanul jól éltek. De megtollasodtak azok is, akik nagy és kevésbé nagy kereskedelemről éltek. A társadalmi rétegződés közepén elhelyezkedettek, az úgynevezett értelmiségi osztálybeliek nem koplaltak ugyan, ha férj és feleség úgy kerültek össze, hogy mindketten kerestek, életmunkájukkal még egy szerényebb lakházat is szerezhettek valamely városka kezdődő villarajonjában. De ezt a jólétet drágán kellett megfizetniük. Arra voltak ítélve, hogy kiszol-

³³ Lásd ehhez például: Palasik, 2000a; Rainer & Standeisky, 2005; Standeisky, 2015; Feitl et al., 2018.

³⁴ 1945. február 3. és 1950. április 1. között 477 halálos ítéletet mondtak ki a népbíróságok, ezekből 189-et hajtottak végre (Zinner, 2021, p. 33).

gálják a felettük álló társadalmi osztályokat és semmiféle tényleges szerepet ne vigyenek a szociális alkat megváltoztatására irányuló tevékenységben.

Nagy baj volt a *zsidókérdés* mind fenyegetőbb alakulása. Mindenki előtt világos volt, hogy a legjövődélmezőbb pozíciókat évtizedek szívós erőfeszítésével a zsidóság foglalta el. Ahol véres verítékekkel virradattól szemhunyaság dolgozni kellett, onnan a zsidó eloldalgott. A számítás, a spekuláció, a gyorsabb és könnyebb pénzszerzés volt az ő életterrénuma. Még ha értelmiségi pályára ment is állat- vagy emberorvos, mérnök, ügyvéd lett belőle, mert ezeken a pályákon többet lehetett keresni. Segítségére volt mindenütt fájának összetartása, egymás segítése, általában mindent kezében tartó hatalma.

Hát ilyen zilált, általában és dinamikájában laza volt a magyar helyzet az első világháború után. A vázolt bajok az első világháború elvesztésével járó sok más bajjal egyetemben okozták azt, hogy az egymást felváltó kormányok a bajokat kiküszöbölni nem tudták, és bekövetkezhetett hazánk harmadik, legnagyobb katasztrófája, az, hogy a második háborút is nemcsak elvesztettük, de egész nemzeti, állami, gazdasági és szellemi alkatunkban is vészesen megrendültünk.

Mint minden nemzeti katasztrófa idején, most is a bűnbakkeresés a leg-sürgősebb és legfontosabb feladatnak látszik. Bűnösöknek minősíttetnek személyükben a politikusok, kormányférfiak, a minisztériumok magasrangú tisztviselői, a nagyipar, a pénzvilág nagy irányítói, a nagybirtokok tulajdonosai. Ezek lényeges okai a katasztrófának. De a kulturális élet vezetői sem vonhatók ki a felelősség alól. Az író, a tudós, az egyetemi tanár is felelős. Tele is vannak a napilapok e személyek elleni támadásokkal. ...

De a ma legdühösebb purifikátorának is be kellene látnia, hogy sorsfordulatot, katasztrófát, forradalmakat nem egyes emberek idéznek elő. Arra a személyes ember képtelen. Ilyenkor összetorlódo történelmi erők dolgoznak a háttérben, amelyek nagyobb tömegeket, sőt tömegalkatokat mozgatnak, összezilálnak. Nem egyéni érdekek, hanem tömegérdekek összeütközéséről van szó. Ezért sokan társadalmunk jelenlegi szerkezetében, alkatában keresik tönkremenésünk okát. Társadalmunk alkatában vannak kétségtelen hibák. A külföld még most is feudális államként kezel. Állam, melyben a felső tízezrek dirigálnak és elnyomásban tartják az alattuk lévő százezreket és milliókat. A támadás tehát osztályharc jellegét öltötte magára. Gyors egymásutánban kiadott kormányrendeletek energikusan láttak hozzá a legfelsőbb társadalmi osztály az arisztokrácia leépítéséhez. De a polgári osztály, az ún. burzsoázia sem fogja sokáig tartani magát. Elmondhatjuk, hogy határozott lépésekkel haladunk az osztálytagozódás nélküli társadalom felé. Valóban, a felsőtízezrek úgyszólván napok alatt tűntek el. ...

A felső osztály tehát halódik. Máris a középsőn, a középosztályon van a sor. Ez már nagyobb tömeget képvisel és tulajdonképpen minden államszervezetben nélkülözhetetlen réteg. Belőle kerülnek ki az intellektuelek, a szabad foglalkozásúak, a magán- és közalkalmazottak. Ezek eltüntetése hosszabb időt és kétségtelen óvatosságot kíván. De a jelenlegi középosztály tervszerű megsemmisítése is megkezdődött erre a legalkalmasabb eszközök az anyagi-

ak, a megélhetési lehetőségek megszorítása. Ezt a prést pedig a kormányzat a legnagyobb tervszerűséggel és határozottsággal megindította.”

„Fizikai életünk hiányai és bajai bármily nagyok is, eltörpülnek a lelket, kivált az értelmiség lelkét ért megrázkódtatások mellett. Új világfelfogás van kialakulóban, amelynek alap-pricipiumai csak nehezen tisztázódnak. Kaotikus homály uralkodik, amely bizonytalanság, az eligazodni nem tudás kínos érzését kelti a gondolkodó emberek lelkében. Az új lelkeség alapkövetelménye a múlt lehető teljes megtagadása. Az elmúlt világ, hangoztatják most, hipokrita világ volt. A fent lévők kizsákmányolták az alul lévő milliőkat. Lelketlen kiuzsorázás folyt, s ennek szolgálatában állott az állami élet minden szerve: a közigazgatás, a közoktatás, a tudomány és irodalom. A felül lévők lenézték az alul lévőket s tervszerűen tudatlanságban tartották őket. Elzárták előlük a felettük lévő társadalmi osztályba juthatás útját. Ezekben a vádokban sok igazság van. ... De bármennyire is bűnös volt ez a múlt, nehéz tőle egészen elszakadni és azt megtagadni. Elvégre az embert a tradíciók, megszokások, lelki megállapodottságok is meghatározzák, s magunkból a múltat teljesen kiirtani annyit jelent, mint az élettani síkon egy nagy veszélyes operáció.

A lelki válságnak egy másik oka a közelmúltban kiejtett szavak és mindennapinak látszó cselekvések intézményes megtorlására irányuló intézkedések és intézmények. Ilyenek az igazoló bizottságok és a népbíróóságok. Míg az előző világháború után csak azokat igazolták, akiknek valami történelmi szerepük volt, akik az akkori kommunizmussal kapcsolatban valamiképp kompromittáltak magukat.³⁵ Most mindenki igazoló bizottságok elé kerül. Az igazoló bizottságok elnökeit a pártok jelölik ki, s tagjaik közt minden párt képviselve van. Az ítékezés nem történik egységes elvek alapján. Nagy a szerepe a véletlennek és a szerencsének. Az igazolókat sokszor érzelmi motívumok vezetik, s így elsikkadt az igazság. Általában nagy szerephez jut a bosszúvágy, az irigység, a rosszindulat, a bűnbakkeresés, a megtorlás, általában az egocentrikus antiszociális lelkeség.³⁶ Elég egy lelketlen vádló s a legbecsületesebb embernek is nagyon meggyűlik a baja. A dorgálás még nagyon szerény büntetés és a legszolidabb elszólásért is kijár.³⁷ Aki csak egyszer szidta is a zsidókat, ilyen értelemben kisebb nyilvánosság előtt és elszólta magát; akiről azt lehet állítani, hogy vezető állásban bármilyen része lehet abban, hogy az ország idejutott, arra súlyosabb büntetés vár. S kinek a múlt irányító munkáját nem lehet így félremagyarázni? ...

³⁵ 1919 őszén minden közalkalmazottnak, pedagógusnak ki kellett töltenie egy kérdéssort, mely a Tanácsköztársaság alatti tevékenységére vonatkozott. Ezt követően a tantestületük által választott bizottságok véleményezték e beszámolókat, vetették össze tapasztalataikkal, s következtetéseiket a tanári testület elé terjesztették. Az döntött: kivel kapcsolatban merült fel a további, fegyelmi vizsgálat szükségessége.

³⁶ A politikai rendőrséget vezető Péter Gábor 1945. április végén konstatálta: „a feljelentések nagy része alaptalan és a bosszú műve volt.” (Zinner, 2021, p. 26).

³⁷ Lásd ehhez: Major, 1988, 266–270; Bernáth, 1993, 26–75; Gyarmati, 1995, 43–57; Gyarmati, 2011, 71–73; Barna & Pető, 2012, pp. 119–120).

A pályatársak közül Padányi-Frank is nyugdíjazásra ítéltetett, sőt egy tanítványának feljelentésére, mint háborús bűnös politikai fogságba került és a detektívek úgy megverték, hogy súlyos állapotban kórházba került. Mesterházyt is állás- és nyugdíjvesztésre ítélte az igazoló bizottság, mert tört[énelem] tankönyvében Gömbösről rokonszenvesen emlékezett meg.³⁸ Az ilyen eseteknek se szeri, se száma. A baj az, hogy rideg és kíméletlen megtorlás az igazoló bizottságok irányítóelve.³⁹ A bűnös bűnhődjön, az az igazság!

Csak hogy a bűnösség megállapításának tárgyilagosan kellene történnie. A tárgyilagossághoz pedig hozzátartozik, sőt annak meghatározó lényege azoknak a körülményeknek a szigorú figyelembevétele, amelyek közt a mérlegelendő véleménynyilvánítás, magatartás, vagy cselekedet történt. A szellemi atmoszférából kiragadni és úgy ítélni az ember felett nem felel meg az igazságosság kezdetleges formájának sem. A múltban gyakran történt, és akkor majdnem a közvéleményt fedő egészen szokványos nyilatkozatokért most szigorú büntetést kiszabni talán nem egészen igazságos dolog⁴⁰. Az is kérdéses, hogy akik ítéletet mondanak elevenek és holtak felett, nem hasonló bűnökben leledzenek-e, és csak a sors különös játéka, hogy ítéletmondók lettek, s nem üldözött vádlottak. Inkább a »mindent megérteni annyi, mint mindent megbocsátani« elvnek kellene az ítéletekben tükröződnie. A megbocsátással sokkal jobban lehetne a megbékélést és jövőt szolgálni. Ez természetesen nem zárná ki azt, hogy a nagy és tényleges bűnösök megkapják megérdemelt sorsukat. A kisemberek irtása állandó izgalomban tartja kivált az értelmiségi dolgozók nagy tömegét.⁴¹

„Az unalomig sok szó esik a deportáltakról, akik alatt főképpen a munkaszolgálatos és az internáló táborokba gyűjtött zsidókat kell érteni. A napilapok tele vannak megdöbbenő leírásokkal, azokról a kinszenvedésekről, amiket a deportáltaknak a gyűjtőtáborokban el kellett szenvedniük.

Ilyen táborhelyek voltak többek közt Theresienstadtban, Bergen-Belsenben, a Drezda melletti Trebitzben, Magdeburg közelében Hillerslebenben, Auschwitzban, Mauthausenben és egyebütt. A zsidók ezeket haláltáboroknak nevezték el. Főleg zsidó nők hajmeresztő, minden fantáziát megcsúfoló leírásokat közölnek nap mind nap, a haláltáborok borzalmairól. A *Világ* vezet az ilyen cikkek közlésében. Egyik-másik leírás szinte vadállati kilengések-

³⁸ Fentiekben említettük: Mesterházy Jenőt a TITOE 1944 áprilisi közgyűlésén előadott beszámolójának egy a háborúval kapcsolatos kitétele miatt is elmarasztalták.

³⁹ 1946. február 21-ig az öt budapesti igazoló bizottság 4712 igazolandó pedagógus közül 4520-at igazolt, állásvesztésre 46-ot ítél, népbiztonság elé 6 személyt utalt (Jakab, 1979, p. 119).

⁴⁰ Lásd ehhez: (Bibó, 1945, p. 40).

⁴¹ Bibó István 1945-ben hosszú elemzése nyomán megállapította, hogy a visszasságok és az eljárások túlzottan nagy száma, valamint szemléleti hibák miatt a „nem igazolás, internálás, sőt a népbírói ítélet is elvesztette diffamáló hatását: nem szégyen, hanem szerencsétlenség.” (Bibó, 1945, p. 40).

ről szól. E leírások szerint vizes kötéllel korbácsolás, gúzsbakötés, meztelen kikötés napirenden volt. Olyan táborparancsnokról is szólnak, aki két naponta elrendelte, hogy mindenki vizes korbáccsal 15-15 ütést kapjon meztelen hátára. Akik nem nyerték el tetszését, azokat kiválasztotta, pucérra vetköztette és velük 25-30 fokos hidegben csuklógyakorlatokat végeztetett. A félig megfagyottakat hideg vízzel leöntette.

Az sem utolsó eset, amikor olyan parancsnokról regélnek, aki, amikor vadászni támadt kedve a munkaszolgálatosokat felzavarta a fákra, és mint a verebekre célba lőtt rájuk. Ezek és ezek haltak meg – mondják a cikkek – az embertelen bánásmód és a kínzások következtében. Az elpusztultak testéből, írják, egyes német haláltáborokban szappant főztek. Az is gyakori panasz, hogy a deportált zsidókkal zsúfolt vagonokba gázt engedtek és így pusztították el tömegesen őket. A csodálatos azonban az, hogy az embertelen szenvedések dacára a deportált zsidók legnagyobb része egészen jó, sőt mondhatni feljavított testi kondícióban máris visszatért, vagy visszatérőben van. Visszatértek és elfoglalták előbbi vezető pozícióikat, kitűnő keresetüket. Az embernek az a gyanúja támad, hogy tudatosan, és rendszeresen terjesztik az elképzelt szenvedésekről szóló tudósításokat, hogy eltereljék a rájuk vonatkozó valóságról a figyelmet, és hogy akadálytalanul kapcsolódhassanak ismét bele, mintha semmi sem történt volna, a magyar gazdasági és szellemi életbe. A magyar közvéleményt a zsidókérdés mind kínosabban foglalkoztatja. Mindenki látja a szembetűnő ellentmondást, ami a színesen megrajzolt szenvedések és a visszatértek nyújtotta valóság közt van.

Ha a haláltáborokban sorban halt meg mindenki, s ha belőle szappant főztek, hogy térhettek annyian s olyan jó kondícióban, mondhatni a lelki felfrissülés érzésével vissza? Egy visszatért deportált arra a kérdésre, hogy milyen volt a deportálás, azt felelte, hogy az ellátás kielégítő volt, s a baj inkább az volt, hogy fizikailag dolgozni kellett. Úgy látszik a zsidóság évszázadok folyamán elszokott a fizikai munkától, s az igházás a keresztényekre szakadt. A deportáltak kín szenvedéseit illetőleg bizonyára az a tárgyilagos megállapítás fedi a valóságot, amit ugyancsak a mauthauseni táborból hazatért Peyer Károly, a szociáldemokrata párt vezetője fejezett ki az őt meglátogató újságírónak. »Nyugodtan elmondhatom, hogy sem itt, sem Budapesten, sem pedig deportáltságom későbbi időszakában tettelegesen sohasem bántalmaztak.« (Demokrácia, 1947)

A napisajtó állásfoglalása a deportáltak ügyében széles körben visszatetszést és bosszúságot keltett. A sajtót, úgy látszik, már megint a zsidók irányítják, és a zsidóság szálnalmat akar maga iránt kelteni, érdemeket kovácsolni, az el sem szenvedett szörnyű fájdalmakért. Vagy így akarja megalapozni a legközelebbi jövőben lefolytatandó bosszú- és megtorló hadjáratát? Mi a valóság? Az, hogy a deportáltakat különvonatok szállítják haza, egészségük visszabillentésére (amennyiben arra szükség van) a célra megszervezett üdülőttelepek gondoskodnak.

Ezzel szemben sokkal nagyobb veszélyek közt élt és sokszorosan többet szenvedett a most fogolytáborokban sínylődő, vagy valahol a határokon kí-

vül embertelenül küszködő véreinkkel, katonáinkkal, azok kiszabadításával, gondozásával, hazaszállításával hatóságaink összehasonlíthatatlanul kevesebbet, vagy semmit sem foglalkoznak. Ha sikerül is kiszabadulniuk a hadifoglyoknak, gyalog menetelnek családi otthonuk felé. Az embernek az a gyanúja támad, mintha a zsidó szenvedések szívfacsaró leírásának valami leleplező célja volna!⁴² Mintha szerencsés meggyarapodott fizikumú viszsztatértűkről, a legjobb pozíciók ismételt mohó elfoglalásáról szeretnék ezzel a figyelmet elterelni. Legyünk telítve az ő szenvedéseikkel, s közben ne vegyük észre, hogy megint minden zsidószellemmel áthatott, s hogy az ország irányításának nem egy jelentős pozícióját már ők foglalták el. A miniszterek közt, azt hiszem, több zsidó van, a főváros polgármestere zsidó⁴³ az úgynevezett igazoló bizottságokban mindenütt van zsidó, s ott ők a leghangosabbak és legbosszúállóbbak (lásd Major, 1988, 186-187; Szabó, 1995, 64-71; Zinner, 2021, p. 19). Pedig nyilvánvaló, hogy módszerük elhibázott.” (lásd Barna & Pető, 2012, p. 116–131).

„Sok vita folyik a *demokrácia* kérdése körül is. Most még nagy a zavar. A lapokban sok a frázis és kevés a kézzelfogható világos gondolat. Tildy Zoltán, a Kisgazdapárt elnöke egyik cikkében azt mondja: »Legyünk magyarok, de legyünk nemzetköziek is. Nemzetköziek a munka, az emberiség, az örök emberi értékek megbecsülésében«. Egy bizonyos ... ami most van az még nem demokrácia, az majd csak a jövőben lesz, ha becsületesen és önzetlenül törekszünk rá. Ugyanis a demokrácia legfőbb alkotójegyei a szabadság és a szeretet és még nem jött el sem a szabadság, sem a szeretet országa.

Nagyon sok szó esik a *középosztály* sorsáról. Az arisztokráciát már elsöpörte a fejlődés és most már kikezdte a középosztályt is. Naponta érik támadások. Valósággal a középosztályt állítják be a nemzeti katasztrófa bűnbakjának. Az eddigi rendeletek az értelmiséget már a munkásosztály színvonalára, sőt e színvonal alá szorították. Illetményei, keresete nem haladják meg a munkásság életszínvonalát. Most aztán szellemi és szociális téren is megindult ellene a támadás. Nyílt és rejtett célzások mindennapiak. Azzal vádolják, hogy nem magyar eredetű; csaknem idegen test a nemzet alkatában. Magyarul és németül tudó kétnyelvűekből verbuválódik, akik aztán ily módon széleslátókörűeknek érezhetik magukat. De látószögük Németországra korlátozódott. A Nyugat számunkra Németország volt. *Balla Antal* a *Demokrácia* 6. számában vádlóan írja, hogy »a magyar középosztály nevelése erősen német szellemű volt«. Továbbá, hogy jelentős része német eredetű. A középosztályba tartoznak az értelmiségiek, a közalkalmazottak. Ezekkel is baj van. A közalkalmazottat az előző kormányok eltiltották a politizálásától,

⁴² Ma már tudományosan bizonyított: Magyarország vidéki zsidóságának többsége a náci népiirtás áldozata lett, s hogy Budapesten a nyilasok sorozatos vérengzéseket követtek el a zsidóság körében, így a mai Magyarországon megközelítőleg 140 000-en maradhettek életben (Ladányi, 2002; Stark, 2002; Barna & Pető, 2012, p. 116).

⁴³ A kommunista Vas Zoltán 1945 május 16-tól 1945 november 28-ig töltötte be Budapest polgármesteri tisztségét (Palasik, 2008, p. 204).

a párttagságtól. Ennek az lett a következménye, hogy élte a maga zárt életét, nem vett részt a közéletben, a nemzet közügyeiben. Csak páholyban ülő szemlélő maradt, esetleg illetéktelen kritikus. Nem volt polgár, csak adófizető. Ezért az új demokrácia nem szívesen látja a maga körében.

Kétségtelen, hogy a hivatalokban sok volt a hiba. Bennük antidemokratikus szellem uralkodott. Az alattvalók ügyeit csak nagyon lassan és körülmenyesen intézték ott. Sok kilincselésre, utánjárásra volt szükség. A feleket ide-oda küldözgették. A félnek nagy türelemre volt szüksége, nem egyszer gőgös, fölényes, feddő és rendreutasító szavakat kellett szó nélkül lenyelnie. A tisztviselő általában úgy nézte a dolgot, hogy a nép van az ő érdekében, s nem ő a népért. De ettől eltekintve a köztisztviselő általában becsületesen és szorgalmasan dolgozott, munkaereje legjavát adta, valósággal kizsigerelte magát. Ellenértékképpen életszükségleteinek a minimumát kapta. Ha családi részről nem volt semmije, kis háza, kertje, egyéb vagyontárája, nagyon szűkösen élt. És most az a veszély fenyegeti, hogy még azt a szegény életnívót is el fogja veszíteni.”

Molnár Oszkár kézírata 1945–1946-ban keletkezett. Nem derül ki belőle, hogy valaha is a nyilvánosságnak szánta volna. Egyoldalúságaival, elfogultságával együtt értékes, plasztikus kordokumentum arról, hogy vajon miként élhette meg a korábbi rendszerben karriert befutott, keresztény-nemzeti felfogású, antiszemitizmusát nyilvánosan csak ritkán nyilvánító értelmiségi a második világháború elvesztését, az ellenforradalmi és a nyilas rendszerek bukását, az ország szovjet katonai megszállását. Miként vélekedett az útját kereső politikai rendszer intézkedéseiről. Az igazolási, rendőrségi és népbírósi eljárások eljárásmodja, politikai jellege (a pártok és szakszervezet képviselőinek részvételével), e felelősségre vonások esetlegességei, gyakran kétségtelen visszásságai, méltánytalanságai, s persze a belőlük adódó fenyegettség érzése, életkora stb. megakadályozták Molnár Oszkárt abban, hogy bármi módon felmerüljön benne a felelősség kérdése. (Jakab, 1979; Lukács, 1979; Palasik, 2000b; Kardos, 2007; Barna & Pető, 2012; Gellért, 2016; Zinner, 2021). Magát és a korábban is államfüggő pedagógusokat, s az értelmiségieket különösebb vizsgálódás nélkül felmentette azzal, hogy nem tehettek mást, mint amit feljebbvalóik előírtak számukra.

A minden indok nélkül gyalázatosan megvert, idős Padányi-Frank Antal védekezése is ezen alapult a népbírószágon. Azon kívül, hogy hibásan ítélte meg a háború lehetséges kimenetelének kérdését, ő sem mutatott önvizsgálatra utaló jeleket. Igaz, eddigi forrásaink szerint korábban direkt módon ő nemigen nyilvánított antiszemita véleményt. Hacsak az inkriminált vezércikk közlésének esetleges engedélyezését nem tekintjük annak. Az viszont Molnár aláírásával jelent meg.

Molnár Oszkár hosszasan idézett privát feljegyzéseiből az is kiderül, hogy – a tanítóképző intézeti tanárok többségéhez hasonlóan – már korábban is

fenntartásai voltak a szélsőséges társadalmi egyenlőtlenségekkel szemben, s a szegény nép, a kisemberek gyermekeinek támogatására ösztönözték tanítványaikat (ahogy Padányi-Frank és Mesterházy is). Ezért a felsőbb osztályokkal kapcsolatos intézkedéseket: a földosztást, a szocializáció bizonyos mértékét megértéssel fogadták. Molnár írásából úgy tűnik, hogy számára a zsidók is ezen méltánytalan társadalmi egyenlőtlenségek sorát gyarapító ágensekként, és értelmiségi konkurenciaként jelentek meg, akikkel kapcsolatos korábbi – a zsidótörvényekben testet öltött – korlátozásokat jogosnak tarthatta. Ez nála sem jelentette a holocausttal való egyetértést. Az azzal való szembenézést ugyanis – annak egyszerű kétségbevonásával – zsidó propagandának minősítésével intézte el. Források sorából – például Márai Sándor naplójából – tudható: ebben Molnár Oszkár sokakkal osztozott akkoriban (Márai, 1943–44, p. 290–291; Apor, 2021, 192–244).

E szemléletével aligha illeszkedhetett volna konfliktusmentesen az 1945-ig hagyományos, domináns értékeket, intézményeket, vallásos nevelést elvető, az iskolákat államosító, a szovjet elvárásokhoz egyre szorosabban igazodó, önmagát előbb népidemokratikusnak, majd a szocializmus felé haladónak állító, egyre diktatórikusabb rendszer elvárásaihoz. Így a maga szempontjából opportunus döntés volt, hogy önként visszavonult, s a nyugdíjas létbe húzódást választotta. Másokat, például Padányi-Frank Antalt, Mesterházy Jenőt az igazoló bizottság vagy a népbíróság kényszerített erre.

Végjáték 1945–1947

Legfőbb vezetőinek elmarasztalása befolyással volt a TITOE sorsára is. Kéziratban ránk maradt Mesterházy Jenő utolsó, 1945–1946-ban készült több korábbi írását is magába olvasztó főtitkári jelentése erről az időszakról, benne Molnár Oszkár beszámolójával a szerkesztői munkájáról. A TITOE végjátékáról képet nyújtó írásokat – a számunkra kiolvashatatlanak bizonyult részletek kipontozásával – teljes terjedelmében közlünk:⁴⁴

„A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete 1944. április 22-én tartotta legutóbbi közgyűlését. Innen-onnan tehát már majdnem három esztendeje ennek, és ez alatt az idő az egyesület semmiféle olyan működést nem fejtett ki, melynek alapján a főtitkár eleget tehetne az alapszabályok ama parancsának, hogy évi jelentést nyújtson be az egyesület működéséről. Nem tartott ugyanis az egyesület sem havonkénti gyűléseket, vándorgyűléseket, vagy bármiféle más összejöveteleket, megbeszéléseket. A közgyűlést követő hónapok már az 1943/44. tanév végét jelentették, amikor az egyesület normális években is ilyenkor már szünetelt.

⁴⁴ ELTE TÓK Könyvtára, Mesterházy Jenő hagyatéka kézzel írt fogalmazvány VI. 4. A beszámoló egyes részei, ahogy utalt is rá, bizonyára már 1945 végén, 1946 elején készültek. Ugyanakkor a TITOE legutóbbi közgyűlése óta eltelt időről, illetve az Imre Sándor 60. születésnapja óta eltelt évek számáról szólva nyilvánvaló: azok a részek 1946 végén, még inkább 1947 tavaszán íródhattak.

Az 1944/45. tanév kezdetén – amikor természetszerűleg megindult volna az egyesületi életnek az új esztendeje – olyan események következtek be a nyilas forradalom és a német uralom teljes ránk szakadása révén, amelyek mindenféle egyesületi kezdeményezést lehetetlenné tettek. 1944 őszén tehát már nem működhattunk, de hogy létezőnk azt számontartotta az akkori hatalom, mert még a nyár folyamán »figyelmeztetés« megszólítással egy olyan egyesületi nyilvántartás megszerkesztésére felszólító kérdőívet küldött, melyet, ha nem töltünk ki és nem küldünk be, úgy az egyesületnek »hatósági úton történő feloszlata tárgyában az eljárás meg fog indulni«. – Sürgősen, 8 napon belül kellett ezt a kérdőívet 3 példányban kitöltenünk.⁴⁵ Egyesületünk címétől kezdve, működésünk részletes adatainak, vagyonunk felsorolásán keresztül még arra is kellett felelnünk (a legutolsó, 18. pontban), hogy az 1520/1944. M. E. sz. rendelet 1 § (3. bek) értelmében a zsidófajú egyének törlését és a szabadkőműves tagok kizárását végrehajtottuk-e? Az íven nyomtatott igen-e, vagy nem szavakat azzal a válasszal kerültük ki, hogy a végrehajtás folyamatban van. – Itt kell egyébként kijelentenem, hogy még a kérdőív kitörlése után sem tettünk lépéseket ennek a rendeletnek a végrehajtására, noha jól tudtuk, hogy vannak olyan tagtársaink, kiknek kizárására a parancsot előírták a mi számunkra is. Mennyiben volt ez a kérdőív a hatalomnak kielégítő, nem tudhattuk meg, mert választ arra nem kaptunk. Többféle írásbeli dolga az egyesületnek ebben az évben nem volt. De hogy élünk és létezőnk annak látható jele volt még közlönyünk, mely az addig megszokott terjedelemben az áprilisi taggyűlés után két számát jelentette meg. – Hogy milyen nehézségek árán sikerült ez a szerkesztőnek és mit végzett el 1944 folyamán, azt ideiktatom beszámolóként.

»Molnár Oszkár: Búcsú a kartársaktól, búcsú a tagtársaktól.

1944-ben folyóiratunk [a Magyar Tanítóképző – D. P.] 57. évfolyamába lépett. Lapszerkesztés szempontjából nehéz esztendő volt. Az 57. évfolyam első számai még két ív terjedelemben jelentek meg, de ezt a terjedelmet a 6. számtól kezdve másfél, a 7-től kezdve egy ívre kellett leszállítanunk, s a 10. számtól kezdve a folyóiratot borító nélkül megjelentetnünk. A 10. szám a vidéki kartársakhoz és előfizetőkhez már csak hiányosan jutott el. Egyes példányok, sőt a vidéki intézetek tanárainak címére küldött számok kötegekben jöttek vissza 'Postaforgalom szünetel, vissza a feladónak' felülbélyegzéssel. De még sokkal hiányosabb volt a 11. szám expedíciója. Ezt a számot már csak a fővárosi és talán a közel-környéki kartársak kapták meg, a vidékre küldött lappéldányok elkallódtak. A szerkesztő mindenképpen rajta volt, hogy folyóiratunk 57. évfolyama se maradjon csonkán. A befejező decemberi számot is nyomdába adta, s a nyomda azt ki is szedte, a szükséges korrektúra után

⁴⁵ 1944. július 12-én keltezett figyelmeztetéssel kézbesítették az egyesületi nyilvántartás kitöltéséhez kapcsolódó utasítással együtt az 544.000/1944. B. M. számú rendeletnek megfelelő elvárásokat. (Az Utasítást, a Figyelmeztetést és a kérdőívet lásd: ELTE TÓK Kt. Mesterházy J. VI.3. 20/1944. és 21/1944.)

tördelte, de hogy ki is nyomta volna, ezt a szerkesztő nem állapíthatta meg. A nyomda az ostrom után gazdát cserélt, s értesítést nem küldött.

Valószínű, hogy folyóiratunk 57. évfolyama így befejezetlen maradt. De csonkán is 16 ív terjedelemben jelent meg, ami más folyóiratok 1944. évi terjedelmével egybevetve, figyelemreméltó teljesítmény. A szerkesztő mindent elkövetett, hogy tartsa a színvonalat. Bevált rovatokon nem változtatott. A cikkeket, a tanítóképzés munkásai írták. Több esetben új munkatársakat is sikerült megszólítani. A papírhány arra kényszerítette, hogy főleg a kisebb rovatokat, a könyvismertetést és a hírek rovatát gondozza. Olyan bőségek voltak ezek a rovatok, mint bármelyik előző évfolyamban. A papírhány volt az oka annak is, hogy értekezéseket folytatásokban kellett megjelentetnie. Ezek közt olyan többfolytatásos tanulmány is van, mely aztán könyvalakban is piacra került. A statisztika tükrében az évfolyam tartalma a következőképp oszlott meg: megjelent 5 vezetőcikk, 14 terjedelmesebb tanulmány és értekezés, 1 kisebb közlemény, az elhunyt kartársokról 2 megemlékezés, az egyesületi rovatban 6 közlemény, az irodalmi rovatban 32 könyvismertetés, a hírek rovatban 119 kisebb-nagyobb közlés. Szerkesztőnk igen sajnálja, hogy már nem tudott arról gondoskodni, hogy a cikkek írói a nekik járó szerény írói díjakat megkaphassák. Ezzel az egyesület valószínűleg örökre adósuk marad.

Ezzel az 57. évfolyammal a szerkesztő is búcsúzik a tagtársaktól és az előfizetőktől. Visszatekintve 21 évi szerkesztői tevékenységére, nem érez lelkiismeretfurdalást. A Magyar Tanítóképző életében ő töltötte be leghosszabb ideig a szerkesztői tisztséget. Bizonyára nem egyszer tévedett s nem egyszer hibázott. Bocsánatot kér mindenkitől, akit tudatosan vagy akaratlanul megbántott. Szerkesztői munkájában a tőle telhető tárgyilagosság vezette. A közységnek, a tanítóképző tanárság kollektívumának anyagi és szellemi érdekeit iparkodott szolgálni.

A Magyar Tanítóképző szubvencionált folyóirat volt. Az állami hozzájárulás az 1944. évben már elérte az egyesület összes kiadásainak 60%-át. Ettől a hozzájárulástól s nem a gyéren befolyó tagdíjaktól függött a folyóirat terjedelme, egész léte. A hozzájárulás valósággal a lét és nem-lét kérdése volt. Ilyen körülmények között a hatalom joggal várhatta, hogy ténykedéseit, a hatalmon lévő személyeket a folyóirat dicsérje, elgondolásaikat és intézkedéseiket magasra értékelje, talán meg nem lévő értékeiket is kiszínezve magasztalja. A szerkesztő tartózkodott az ilyen hatalmi és személyi kultusztól. Egyszer sem méltatta a távozó miniszter érdemeit, soha hízelgő szavakkal nem köszöntötte a hatalomra lépőt. Szigorú álláspontjától csak egy ízben tért el, mert megítélése szerint veszélyben forogni látta az egyesület szubvencióját, ami, ha bekövetkezik, a Magyar Tanítóképző és vele az egyesület működésének megbénulását hozta volna.⁴⁶

⁴⁶ Molnár Oszkár itt vélhetően a fentiekben említett 1944. évi számok közül az 1. vagy a 11. számra utalhatott. Az elsőben jelent meg dr. Tóth B. Zoltán (1944) beszámolója *A németországi politikai és vezetőképző intézetek*címmel. Valószínűbb azonban, hogy a nyomtatásban utolsóként megjelent, fentiekben újra közölt vezércikkére utalt.

Mikor most 21 évi szerkesztői munkája után búcsút mond, csordultig hállával telt szívvel köszöni az iránta táplált bizalmat, munkájának megbecsülését. Az ő életkorában már az emlékeiből él az ember. Ezek jórészt azok a kedves élmények teszik, miket szerkesztői munkásságával kapcsolatosan megélt. Hő kivánsága, hogy a demokratikus átalakulás lendülete a tanítóképző tanárságot, mint összességet és mint egyest azon megbecsülő magaslatra emelje, melyet nagyrértékű munkájával, kivételes erkölcsi habitusával mindenképpen megérdemel, s melyért a múltban, a feudális hazában, csak töredékes eredményt elérve küzdöttünk!⁴⁷

Szerkesztőnk közléséből úgy gondolom: csak elismerő meglepetéssel vehetjük tudomásul, hogy nemcsak lapszámot tudott megjelentetni novemberben, de még a decemberi számot is nyomdába adhatta. Nagy teljesítmény volt ez abban az időben, mert hiszen decemberben már mindenki tudta a fővárosban, hogy hamarosan háború színterévé válik az ország középpontja. Ezekben a nyomasztó időkben is neki az volt a legfőbb gondja, hogy folyóiratának 57. évfolyama ne maradjon csonka. Sajnáljuk, hogy e törekvése meddő maradt. De hát nem rajta múlt, hogy azokban az iszonytató eseményekben, amiket mi is átéltünk, sok minden mással együtt folyóiratunk, egyesületünk élete és sok-sok ezer más nemes élet és szellemi érték veszendőbe ment.

De a pusztulás nyomán ismét megindult az élet. Építésről még csak elvétve lehetett szó különösen a szellemiek, az iskolai, egyesületi és más életek a terén, mikor jóformán minden szerteszét romokban feküdt. 1945 nyarán azonban már hatalmas lépésekkel indultunk a rend felé. Megkezdődött az egyéni igazoltatási eljárásokkal a közösségeknek, az egyesületeknek a felülvizsgálása. Az ennek tárgyában kiadott 160/1945. számú belügyminiszteri rendeletre egyesületünknek is be kellett terjeszteni alapszabályaink egy példányát és részletes jelentésben beszámolót adni működésünkről 1939. január 1-je óta. Az augusztus 7-én megszövegezett jelentést a kórházban lévő elnök helyett alelnökünkkel Váradí Józseffel is aláírtam és a XII. kerületi előjáróságon személyesen nyújtottam be. Ebben a jelentésben a legjobb tudomásunk szerint a következőket jelentettük:

Az egyesület 1939. január 1-je óta az alapszabályoknak megfelelő tárgyú és irányú működést fejtett ki, vagyis szorosan pedagógiai és még közelebről a magyar tanítóképzést és a képzés munkásainak érdekeit szolgáló munkásságot. Politikai szempontok az egyesület működésében nem érvényesültek. Az egyesület nem foglalt állást a nemzetiszocialista, fasiszta és más demokráciaellenes politikai pártok, vagy mozgalmak kérdésében, továbbá a baloldali politikai pártok ellen, illetve ezek tagjai ellen tagságuk miatt folytatott üldözések, népellenes törvények és a Németország oldalán való háborúba lépés, illetve háborúviselés kérdésében. Felsoroltuk a jelentésben azokat, akik az egyesületben 1939. január 1-je óta tisztségeket viseltek. Kijelentettük, hogy úgy az egyesület vezetői, mindazok a személyek, akik az egyesület

⁴⁷ ELTE TÓK Könyvtára, Mesterházy Jenő hagyatéka VI. 4.

működésében vezető szerepet vittek, vagy az egyesület működését irányították és befolyásolták 1939. január 1-je óta is olyan magatartást tanúsítottak, amely nem sértette a magyar nép érdekeit.

Igazolásuk csak részben történt meg, miután az igazolási eljárások egyeseknél még nem folytak le. Az egyesület elnökét [Padányi-Frank Antalt] a VKM I. sz. igazolóbizottsága kényszernyugdíjazásra, a főtítkárt [Mesterházy Jenőt] a VKM II. sz. igazolóbizottsága állásvesztésre ítélte. Az elnököt helyettesítő Váradi József alelnököt a VKM. I. sz. igazolóbizottsága igazolta. A többi felsorolt tisztséget viselő igazolási eljárása folyamatban van.⁴⁸ Főtítkár az igazolóbizottság határozata ellen fellebbezését bejelentette. Népbírósi eljárás a vezetők és tisztséget viselők ellen tudomásunk szerint nincs folyamatban.⁴⁹

Végül jelentettük, hogy az egyesület a változott viszonyoknak megfelelően még semmiféle intézkedést nem tehetett saját hatáskörében abból a célból, hogy az egyesület működését a demokratikus szellemmel összhangba hozza, miután az semmiféle működést nem fejthetett ki 1945-ben. De a múltban kifejtett mindenféle működését is demokratikus szellem hatotta át és a jövőben még hatásosabban igyekszik ilyen irányban működni. A nem kívánatos személyek és tagok eltávolítása az első feladata lesz az egyesületnek, amint a miniszter úr lehetővé teszi az egyesület működésének továbbfolytatását. Miután miniszter úr idézett rendeletének 6. §-a szerint az egyesület folytathatja működését mindaddig, amíg »a belügyminiszter saját hatáskörében dönt abban a kérdésben, hogy a bejelentést tevő egyesület működését tovább folytathatja-e«, az egyesület első teendője lesz, hogy a tisztséget viselőknek és tagjainak a magatartását felülvizsgálja és a nem kívánatos személyek eltávolításáról intézkedjék.

Az ismertetett jelentés után abban a hiszemben voltunk, hogy az egyesület még 1945-ben ismét megkezdheti működését tudomásul vett jelentése alapján. A budapesti főkapitányság államrendészeti osztályának szóbeli utasítására (Kelemen István nyomozó hadnagy útján) azonban az egyesület tisztviselőiről egy részletes 10–10 adatot tartalmazó kimutatást kellett a főtítkárnak szerkesztenie, amelyet 1945. december 10-én személyesen nyújtott be a főkapitányságra – miként utóbb kiderült ez a kimutatás sem volt elegendő, mert egy újabb –, pótkimutatásban az egyesület vagyonáról és azokról a tisztviselőkről is be kellett adni a 10–10 adatot, akik 1939-ben voltak tiszt-

⁴⁸ Tanay/Tanai Antalt, a TITOE titkárát az igazoló bizottság feddével igazolta, majd Szabó Béla igazgató kezdeményezésére a budai képzőből a VII. kerületi állami tanítónőképzőbe helyezték át a tanár urat. 1946. július 20-án a 82. számú háromtagú létszámcsökkentő bizottság, melyben a miniszterelnök képviselőjében Szabó Béla igazgató is részt vett, őt nyugdíja meghagyásával elbocsátandónak jelölte ki. Többszöri kérvénye nyomán 1947. november 18-án a miniszterelnökség az elbocsátására vonatkozó határozatot „indokolatlannak és méltánytalanak” találta és megsemmisítette (MNL OL XIX-I-1-g-57-171085-1947. 145. d).

⁴⁹ Mesterházy Jenő e megfogalmazásában – a tisztségéről már lemondott – Padányi-Frank Antalt joggal nem tekintette a TITOE vezetősége tagjának.

viselők, de az 1941. évi tisztújításkor vagy kiestek a választások alkalmával, vagy időközben elhunytak vagy tisztségükről lemondtak. Ezt a pótkimutatót a főtitkár 1946. március 24-én adta be abban a feltevésben, hogy ezek után az egyesület kap valami értesítést a belügyminisztertől arról, hogy tovább folytathatja-e az egyesület működését vagy sem?⁵⁰ Ily értesítés helyett a XII. kerületi előjáráságtól felszólítás érkezett az elnökséghez, hogy adja be a legutóbbi egyesületi közgyűlés jegyzőkönyvét, vagy amennyiben ilyen nincs, tartson mielőbb közgyűlést, az egyesület ott döntsön arról, hogy céljainak megvalósítására nem alkalmasabb szervezet-e a Pedagógusok Szakszervezete melynek keretében már úgysis megalakult a tanítóképző-intézeti szakosztály Szabó Béla⁵¹ tagtársunk elnökségével.

Így jutottam el főtitkári jelentésemben addig, hogy a közgyűlésnek tudomására adjam mi készítette az elnökséget arra, hogy alapszabályaink 33. pontja alapján határozzon, amely így szól: Sürgős esetben az elnökség rendkívüli közgyűlést is hívhat egybe.

Ennek a közgyűlésnek lett egyik tárgya a főtitkári jelentés – amely ismétlem – nem sokat mondhatott az egyesület működéséről. De az alapszabályok még azt is kimondják, hogy a főtitkár egyúttal jelentést tesz az egyesület állapotáról is. Az eddig elmondottakból inkább az derül ki, milyen állapotban van ez az 1889 óta létező egyesületünk, melynek taglétszáma a legutóbbi jelentésem szerint 506 volt, melyhez járult még öt tiszteleti tagtársunk. Félezres taglétszám szerény szám egy országos egyesületben. Ez az aránylag kicsi szám is szétszórva a kicsi ország minden tájékán. Még a második világháború előtt is anyagi áldozatot jelentett egy-egy tagtársunknak, ha messzebb fekvő állomáshelyéről Budapestre igyekezett, hogy egy-egy taggyűlésünkön megjelenhessen. Mit jelent az utazási költség ma, még egy közelebbi helyről is, azt tudjuk mindnyájan. De egyébként is az anyagi gondok súlyosabban nyomják a tanárságot, mint bármikor, hiszen veszített háború után vagyunk. A megélhetési nehézségek bizony nem kedveznek az egyesületi életnek, ha mindjárt tudják is, hogy egyesülve inkább védhetik érdekeiket és javíthatják a helyzetüket. Jellemző, hogy az utolsó közgyűlés óta elmúlt nehéz években jóformán senki sem érdeklődött az iránt, hogy mi legyen az egyesületünkkel? A politikai pártokkal szervezett kapcsolatban működő egyik tagtársunkat kérdezgettem nemegyszer, hogy működhet-e vajon az egyesületünk? De határozott választ azóta sem nyerhettem. Közöny, elernyedség, fásultság mutatkozik a régi egyesület iránt, amely nagyon elsorvadt az utóbbi években, mert legfőbb ereje, folyóirata, miként a beszámolómból hallhattuk, megszűnt létezni.

⁵⁰ A magyar köztársasági rendőrség budapesti főkapitányságának államrendészeti osztályáról Kelemen Istvánt főhadnagy által szignált kérdéssorozatokat, valamint az erre adott válaszok kézzel írt változatait/vázlatait lásd: ELTE TÓK Kt. Mesterházy J. h. VI. 3. 1/1946.

⁵¹ Szabó Béla 1926-ban nyert tanítói oklevelet a budai képzőben, majd szegedi tanulmányai után kémia- természetrajz szakos tanárként 1931-től tevékenykedett (nevelőtanárként, majd tanítóképzőintézeti tanárként). 1945. november 26-án az intézet igazgatójává nevezték ki. E tisztségét 1950-ig töltötte be, majd elhelyezték az intézetből.

Alig tudunk egymásról még helyben is, hát még a vidéki képzők életéről és munkásairól? Még elhunyt tagtársainak is alig tudjuk számba venni. A nyugdíjasokról nem hallunk semmit. Hogy az ostrom idején kik haltak el közülük, nem sikerült számba vennem, hogy legalább kegyelettel emlékezhetném róluk. A vidéken működők közül elmúltak Szilágyi János, Znojemszky [?] Ferenc, dr. Urbánné Pödör Irén és Gergely Ferenc. A helybeliek közül buzgó pénztárosunknak és házgondnokunknak, Frigyes Bélának jött meg a halálhíre. Alig néhány hónapja temettük el Németh Sándort. Mély megindultsággal gondolunk az elhunytakra egyesületünk egyszerű, szorgalmas munkásaira.

Veszteségeinket fokozza két tiszteleti tagunk halála. Az egyik dr. Imre Sándor,⁵² aki súlyos operációból felépülőben volt kénytelen az ostromot végig szenvedni. Mikor már azt hittük, hogy túl van minden bajon, akkor ölte meg váratlan hirtelenséggel egy szívroham. Halála előtt alig egy esztendővel tartott körünkben előadást 75 éves, 1868. évi közoktatási alaptörvényünk-ről. Elnökségünkhöz intézett levelében ismételten, és most már utoljára, kifejezésre juttatta, hogy a tanítóképző-intézeti tanársághoz mindig szorosan hozzátartozónak érezte magát. Tíz éve, mikor születésének 60. évfordulóján ülésezünk, válaszában hangsúlyozta, hogy mily »nagyon nagyra« tartja egyesületünk munkáját, mennyire szívvel-lélekkel ragaszkodik a tanítóképző intézetekhez, milyen elismeréssel, barátsággal és szeretettel nézi ezt a tanári sereget, benne sokat, akit személy szerint is barátjának ismer. Hogy ki volt Imre Sándor, és mit veszítettünk benne, az többé-kevésbé, de mindnyájunk előtt eléggé ismert. 1945 nyarán mikor végső nyughelyén kerestük fel a Farkasréti temetőben, emlékezetére az egykori Pedagógiumban rendezett gyászünnepeken Ravasz László méltatta a nagy pedagógusnak, a hazáját ilyen forrón szerető férfúnak és a legemberségesebb embernek a jelentőségét. A jelenlévők között számosan hallgatták ezt a megemlékezést, amely megcáfolhatatlanul jelölte ki Imre Sándor helyét nemcsak barátai, tanítványai és ismerősei körében, de az egész nemzetünk legnagyobbjai közt. A veszteségünk nagyságát ezután a megemlékezés után csak fokozottabban éreztük, mert ezekben a válságos és nehéz időkben különösen szükségünk lett volna erre a haladó szellemű, bölcs és minden pártokon felülemelkedő, a nemzetnevelés fogalmát megteremtő és útját felmutató gránitjellemű férfúra. Első temetésén 1944 [helyesen: 1945 – D. P.] tavaszán alelnökünk az egyesület, a főtitkár pedig a tanítványok nevében búcsúzott el a felejthetetlen és mindig példát mutató mestertől.

Tiszteleti tagjaink sorából dőlt ki az elmúlt év nyarán a patriarkális életkort megközelítő Horvay Ede tipikus képviselője a tanítóképző-intézeti tanári rendnek, aki csendben, zajtalanul, mindig példás buzgalommal végezte munkáját frissen és töretlenül. Egyesületünk egyik legrégebb tagja, másfél évtizeden át pénztárosunk. Nyugalomba vonulása után sem fordított hátat az egyesületnek és még így is részt vett annak munkájában – utoljára, mint a

⁵² Lásd róla például: Ravasz, 1944.; Ronkoviczné, 1999.; Donáth, 2022.

tisztikart választó bizottságnak a vezetője és a tisztikart beiktató közgyűlésnek a korelnöke. A barátok, tisztelők és tanítványok nagy sereg kísérte ki őt is a Farkasréti temetőbe, utolsó nyughelyére.

Boldogult Horvay Ede az 1941. évi közgyűlésen iktatta be egyesületünknek azt a tisztikarát, amelyet a közgyűlés az alapszabályok értelmében négy évre választott meg. Ennek a tisztikarnak a mandátuma tehát 1944-ben már lejárában volt. A rákövetkező évben volt esedékes az új tisztviselőknek megválasztása. Ezt azonban már megakadályozták a bekövetkezett katasztrofális történelmi események. Közben az elnök lemondásával a következő közgyűlésnek a szabályok értelmében tisztújító közgyűlésnek kellett volna lennie. Szerkesztőnk is 21 évi munkája után búcsút mond az egyesületnek. Követi példáját a főtitkár, aki 1933 óta volt tisztviselője az egyesületnek. Munkáját mindig becsülettel, hűséggel, szeretettel, az egyesület és a magyar nemzet iránt igyekezett végezni. Főtitkári működését az igazoló bizottság, illetőleg a népbíróság tagjai is felülvizsgálták. Megállapítást nyert, hogy az 1944. április 22-én tartott közgyűlésen jelenvoltakat a főtitkári jelentésben »arra hívták fel, hogy ott segítsenek, s azt munkálják, ami a háborúval függ össze«. ⁵³ Főtitkárnak ez a kijelentése háborús propagandának minősült. Súlyosbítónak találták ezt a kijelentést azért is, mert »német megszállás alatt, s az ifúság nevelésére hivatott személyek előtt hangozott el. Ez a kijelentés és a főtitkár történelmi könyveiben található egyetlen egy megállapítás vontatta maga után a főtitkár nyugállományba való helyezését. Ugy érzem, hogy főtitkári jelentésem nem lett volna teljes, ha a közgyűlés igen tisztelt tagjaival nem közöltem volna, hogy kényszerű nyugdíjazásom összefüggésben van főtitkári működéssel. Kötelességemnek tartottam ezt a közlést azért is, mert ezen a mi közgyűlésünkön is jelen vannak még számosan azon 53 jelenlévők közül is,

⁵³ Mesterházy Jenő kéziratában áthúzta: »A főtitkár azon magyarázatával, hogy ezzel a kijelentéssel igenis arra célzott, hogy minden erőt és munkát arra használjunk fel, hogy mielőbb és akárhogy, de végezzünk a háborúval, nem talált meghallgatásra, hiába hivatkozott a főtitkár arra, hogy a közgyűlésnek ott jelenlévő 53 hallgatója jól tudta, hogy ő nem háborúpárti. A népbíróság mégis úgy ítélte, hogy főtitkár ezzel a kijelentésével »a háborúban való további részvétel érdekében további propagandát fejt ki«. Súlyosbítónak találta a népbíróság ezt a kijelentést azért is, mert »az igazolás alá vont a német megszállás alatt, s az ifúság nevelésére hivatott személyek előtt üzte a propagandát«. Miután a népbíróság történelmi tankönyvemnek Gömbös Gyula külpolitikai működésére vonatkozó azon megállapítását, hogy »a magyar sorsot ő emelte arra a magaslatra, ahol arra nyugodtan lehet tekinteni« is terhemre minősítette, elrendelte nyugállományba való helyezésemet.» (ELTE TÓK Könyvtára, Mesterházy J. h. VI. 4.) A Budapesti népbíróság igazoló fellebbezési tanácsának 1946. január 24-én hozott Nb. Ig. II. 3670/1945. sz. ítéletének rendelkező részében ez áll »A népbíróság az igazoló bizottság határozatát a 4080/1945. M. E. sz. rendelet 11. §-a alapján megváltoztatja és az igazolás alá vontat a 4080/1945. M. E. sz. rendelet 120 § 2. bek. 3. pontja alapján nyugdíjállományba helyezni rendeli. A hivatkozott rendelet 480. §-a alapján a fellebbezési eljárással kapcsolatban felmerült 5025 P költség az igazolás alá vontat terheli. Az 1080/1945. M. E. sz. rendelet 23. §-a alapján a határozatot az igazolás alá vonttal, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal, a budapesti tankerületi főigazgatósággal közölni rendeli és a Magyar Igazságügyi miniszterhez felterjeszti. (BFL XXV. 1. b. 3670/1945.)

akik hallgatták 1944. április 22-i főtitkári jelentésemet és megíthetik menyire folytattam »fenti kijelentéssel háborús propagandát«.

Mindenesetre köszönöm az igen tisztelt közgyűlés türelmét, hogy meghallgatták jelentésemet. Még csak azt bátorodom befejezésül ideiktatni, hogy eléggé hosszú főtitkári működésemmel és közismert egyéniséggemmel úgy érzem bőven adtam bizonyítékokat arra vonatkozólag is, hogy haladó szellemben, demokratikus érülettel, semmiféle közérdeket nem sértve működtem-e vagy sem, és midőn leteszem a főtitkári tisztemet azzal a tudattal és megnyugvással búcsúzom az egyesületünktől, hogy kebelében mindig becsületes és magyar nemzetem javát szolgáló munkát végeztem.⁵⁴

Ahogy Mesterházy Jenő utalt is rá: beszámolóját 1947. január 31-én, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének hatósági felszólításra összehívott rendkívüli közgyűlésén mondta el, melyen – hatalmi nyomásra, ahogy 1919-ben is – a pedagógusszakszervezet tagozatává válásukról határoztak. A nevelőképzés reformja előkészítésének fázisában *cáfolni igyekeztek az oktatáspolitikát meghatározók körében a képzőkkel s tanáraikkal kapcsolatban a kommunista pártcsoport vezetői körében elterjedt véleményt.*⁵⁵

A *Pedagógus Értesítő* tudósítása szerint az ülésen elnökő *Váradi József*⁵⁶ „meggyőző erővel fejtegette, hogy ez a tanárság *Széchenyi és Eötvös szellemében az alsófokú népoktatás érdekében kezdettől fogva a legtöbbet dolgozott, és népnevelési eszméit ma is változatlanul illesztheti a politikai törekvések rendjébe.* Ebből a körből indult ki *a családi nevelés színvonalának emelésétől kezdve az alsófokú szakiskolák megteremtésén át a női egyenjogúság megvalósítására* irá-

⁵⁴ ELTE TÓK Könyvtára, Mesterházy J. h. VI. 4.

⁵⁵ A nevelőképzés reformjának előkészítésében akkor kulcsszerepet játszó kommunista párt- és szakszervezeti vezető Mérei Ferenc egy 1947–1948-ban készült tanulmányában kifejtette: „A reformellenesek a régi iskolarendszer fenntartása mellett vannak. Azt hirdetik, hogy ez a rendszer jó volt, hiszen művelt embereket képzett és fél évszázad alatt jelentékenyen emelte a magyar közműveltség színvonalát. Attól tartanak, hogy ha a rendszer bármely pontján radikális változtatást eszközölnek, felborul az egész... Ezt a reformellenes tábor maga a reform *keltette életre.* Ha magvát a közoktatásügyi reformot kezdeményező és végrehajtó politikai rendszer ellenfelei alkották is, hívei nagy számban kerültek ki azok közül, akik úgy érezték, hogy az iskolareform érdekeiket fenyegeti. *Ide tartoznak elsősorban a tanítóképzők tanárai. Az ő iskolatípusukat az általános iskola halálra ítélte.* Ezeknek a tanároknak egy része – úgy látszik, kisebb része – tudása és nagy nevelői gyakorlata révén az új pedagógiai főiskolák tanára lesz. Nagy részük azonban elmaradt pedagógiai felfogása és sekélyes tudása folytán erre nem alkalmas. Így ezek megmaradnak a kipszultuló képzőben, vagy alacsonyabb rangú iskolatípusba kerülnek. A reform így érdekeiket fenyegeti: szembefordulnak azzal.” (Idézi: Donáth, 2008, p. 14).

⁵⁶ *Váradi József* tanítóképző intézeti tanár, 1942-ben doktorált. A budai állami tanítóképzőben tanított 1922-től 1939-ig, emellett 1928 és 1947 között a budapesti katolikus tanárképző főiskolán, világi és katolikus pedagógiai kongresszusokon is előadott. 1937–1944 között az OKT jegyzője s 1941-től a TITOE alelnöke volt. 1945-től 1947-ig, tehát a TITOE feloszlásának időpontjában is, a Budapesti Tankerület egyik vezetője. Irodalmi-közéleti munkássága során a tanítóképzés problémái mellett *Széchenyi István* hagyatékának közkinccsá tételével, a nemzetnevelés szolgálatába állításával s az iskolán kívüli népműveléssel, a tanítók ezzel kapcsolatos feladataival foglalkozott

nyuló törekvésekig a kezdeményezések egész sora. Innen sarjadt ki a *gyermektanulmányozás* gondolata s emelkedett világviszonylatban is számottevő, elismert magaslatra. Az *iskolán kívüli népművelés* ügyét is a tanítóképző intézeti tanárság karolta fel a legodaadóbban és a legszakszerűbben. Tanítóképzőben nyílt meg az *első népfőiskola*. Ez a tanárság nevelőmunkája során mindig az embert látta tanítványaiban, akik, mint népnevelők a legszélesebb körben terjesztik a szellem világosságát, a legtöbbet fáradnak a társadalmi ellentétek kiküszöbölésén, és *a legjobban rászorulóknak felé munkálják a lelki felszabadulást* – fejtette az alelnök, majd a képzős tanárok új világba való beilleszkedési készségét deklarálta: „A tanítóképző intézeti tanárság számára sokat hoztak a mai idők. *Mai feladataink elvégzésére is egyik legjobban kipróbált munkaközösség ez a testület.*” (sz.n., 1947).

Várad József fejtegetéséből kitűnik: ahogy a TITOE létrehozását is a képzés szakmai színvonalának emelésére, az ezzel kapcsolatos tapasztalatok összegyűjtésére és az azokból levonható tanulságoknak minisztériumi segítséggel történő gyakorlati alkalmazására, valamint a képzős tanárok egzisztenciális érdekeinek képviselésére irányuló törekvés motiválta. Ahogy – a megváltozott körülmények között, a hatalmi nyomás mellett – a feloszlását, a pedagógus szakszervezetbe való beolvadását is a képzős tanárok hatékony fellépésének reménye mozgatta.⁵⁷

Ezen törekvések éltetik utódját, a megalakulásának 30. évfordulóját ünneplő OTE-t is, melyben jelen sorok írója két évtizeden keresztül a Társadalomtudományi Tagozat vezetőjeként koordinálta e szakterület reformmunkálatait.

Irodalom

- A Bizalmi Tanács előterjesztése (1918). a tanítóképzőintézeti közkormányzati ügyek megváltoztatására nézve. *Magyar Tanítóképző*, 33(7–8), 307–310.
- A Közalkalmazottak (1918.) Országos Szövetsége Tanítóképzőintézeti Osztályának megalakulása. *Magyar Tanítóképző*, 33(7–8), 296–299.
- A miniszternél (1918). *Magyar Tanítóképző*, 33(7–8), 303–307.
- A tanítóképzés (1919). ügye a proletárdiktatúra idején. *Magyar Tanítóképző*, 34, 63–67.
- A tanítóképző intézetek (1919/5.) szakosztálya. *Új Korszak*, 8(5), 4.
- A Tanítóképző Intézeti Tanárok (1947). Országos Egyesülete beolvadt a szakszervezetbe. *Pedagógus Értesítő*, 2(4), 9.
- Új ügybeosztás (1920). a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban. *Magyar Tanítóképző*, 35, 64.
- A tanítóképző-szakosztály (1919/5., 7. 8-9., 12.). *Új Korszak*, 8(5), 4., (7) 7., (8–9) 8., (12) 4.

⁵⁷ E végső reményükben – ahogy 1919-ben is – rövidesen csalódnuk kellett.

- Barna, I. & Pető, A. (2012). *A politikai igazságszolgáltatás a II. világháború utáni Budapesten*. Gondolat Kiadó.
- Benkóczy, E. (1928). *Pyrker első magyar tanítóképzője. Az Egri Érseki R. K. Tanítóképző centenáriuma*. Eger.
- Bernáth, Z. (1993). *Justitia tudathasadása. Népbíróság a nép nélkül, a nép ellen*. Püski.
- Bibó, I. (1945). A magyar demokrácia válsága. In Bibó, I. (2011). *A magyar demokrácia válsága. Bibó István munkái centenáriumi sorozat 3.* (pp. 20–79). Argumentum – Bibó István Szellemi Műhely.
- Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarország 1945–1960*. Trezor Kiadó.
- Donáth, P. (2020). *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején*. Trezor Kiadó.
- Donáth, P. (2022). *Konszenzusereső reformer a válságok és szélsőségek korában. Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról*. Trezor Kiadó.
- Egyesületi élet (1918). *Magyar Tanítóképző*, 33, 292–318.
- E. Kovács K. *A tanácsköztársaság Sárospatakon*. Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Nagykönyvtár, Kézirattár, 4720.
- Feitl, I. & Ignác, K. (2018, Eds.). *Régi és új világ határán – 1945 történetei. Tanulmányok*. Napvilág Kiadó.
- Felhívás (1918). *Magyar Tanítóképző*, 33, 311–313.
- Gellért, Á. (2016). A népbírói jog hálójában. Perújítási eljárás Hóman Bálint ügyében. *MTA Law Working Papers*, 2(5), 1–21.
- Gergely, J., Glatz, F. & Pölöskei, F. (1991, Eds.). *Magyarországi pártprogramok*. Kossuth Kiadó.
- Gyarmati, Gy. (1995). *A párturalom intézményesítése. A magyar közigazgatás metamorfózisa*. Kandidátusi értekezés.
- Gyarmati, Gy. (2011). *A Rákosi-korszak. Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon 1945–1956*. ÁBTL – Rubicon.
- Hatos, P. (2018). *Az elélt köztársaság. Az 1918-as összeomlás és az őszirózsás forradalom története*. Jaffa Kiadó.
- Jakab, M. (1979). *Társadalmi változás és a magyar értelmiség 1944–1948*. Kossuth Könyvkiadó.
- Kardos, J. (2007). *Iskola a politika sodrában (1945–1993)*. Gondolat Kiadó.
- Keszler, K. (1919). Új korszak felé. *Magyar Tanítóképző*, 34, 51–54.
- Keszler, K. (1922) Farkas Sándor élete és működése. *Magyar Tanítóképző*, 37(1–3), 3–4.
- Kiss, S. (1919). Faji önérzet. *A Cél*, 10(11), 198–212.

- Kiss, S. (1920–1921, Ed.). *A Bányai Ág. H. Ev. Egyházkerület Szarvasi Luther Tanítónőképző Intézetének értesítője az 1920–1921. iskolai évről*. Szarvas.
- Kiss, S. (1922a). A zsidó tömegszédítés problémája. *A Cél*, 12(2), 34–41.
- Kiss, S. (1922b). Új zsidó forradalom felé. *A Cél*, 12(4), 98–112.
- Koltai, I. (1939). *A csurgói m. kir. áll. tanítóképző-intézet története*. Vesszősi József nyomdai műintézet.
- Ladányi, J. (2002). A zsidó népesség térbeli elhelyezkedésének változásai Budapesten 1870 és 2000 között. In Kovács, A. (Ed.), *Zsidók a mai Magyarországon. Az 1999-ben végzett szociológiai felmérés eredményeinek elemzése* (pp. 77–100). Múlt és Jövő Könyvek.
- Lukács, T. (1979). *A magyar népbírósági jog és a népbíróságok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó & Zrínyi Kiadó.
- Major, Á. (1988). *Népbíraskodás, forradalmi törvényesség. Egy népbíró visszaemlékezései*. Minerva.
- Márai, S. (1943–1944/1990). *Napló 1943–44*. Akadémiai Kiadó – Helikon Kiadó.
- Mesterházy, J. (1944). Egyesületünk az 1943–1944. iskolai évben. *Magyar Tanítóképző*, 57(6), 161–167.
- Molnár, G. P. (1988). *A Páger-ügy*. Pallas Lap- és Könyvkiadó.
- Molnár, O. (1944). Új idők hajnalán. *Magyar Tanítóképző*, 57(11), 237–238.
- Molnár, O. (1945). *Budapest élete az ostrom után*. Kézirat.
- Nagy, L. (1918). Megnyitó. *Magyar Tanítóképző*, 33, 295–296.
- Nagy, L. (1917). Neményi Imre. *Magyar Tanítóképző*, 32, 217–220.
- Országos (1919) egyesületünk felébredése. *Magyar Tanítóképző*, 34, 70–77.
- Padányi-Frank, A. (1942). A tanítói küldetéstudat és a „A harmincadik” c. film. *Magyar Tanítóképző*, 55(12), 329–341.
- Palasik, M. (2000a). *A jogállam megteremtésének kísérlete és kudarca Magyarországon 1944–1945*. Napvilág Kiadó.
- Palasik, M. (2000b). A politikai rendőrség háború utáni megszervezése. In Gyarmati, Gy. (2000, Ed.), *Államvédelem a Rákosi-korszakban. Tanulmányok és dokumentumok a politikai rendőrség második világháború utáni tevékenységéről*. Történelmi Hivatal.
- Palasik, M. (2008). Budapest polgármesterei 1945 után. *Múltunk*, 18(3), 202–232.
- Pethő, T. (2016). Páger Antal hazatérése: fasizmussal vádolt legenda. *Magyar Nemzet*, 10(12), <https://magyarnemzet.hu/hetvegi-magazin/2016/10/pager-antal-hazaterese-fasizmussal-vadolt-legenda>
- Rainer, M. J. & Standeisky, É. (2005, Eds.). *A demokrácia reménye. Magyarország 1945*. 1956-os Intézet.
- Ravasz, L. (1944). Imre Sándor. *Protestáns Szemle*, 55, 161–170.

- Ronkoviczné Faragó, E. (1999). *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában*. Comenius.
- Simon, L. & Papp, Gy. (1928, Eds.). *A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója*. I. kötet. Kiadta a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Végrehajtó Bizottsága.
- Standeisky, É. (2015). *Demokrácia negyvenötben*. Napvilág Kiadó.
- Stark, T. (2002), Kísérlet a zsidó népesség számának behatárolására 1945 és 2000 között. In Kovács, A. (Ed.), *Zsidók a mai Magyarországon. Az 1999-ben végzett szociológiai felmérés eredményeinek elemzése* (pp. 101–127). Múlt és Jövő Könyvek.
- Szabó, R. (1995). *A kommunista párt és a zsidóság*. Windsor Kiadó.
- Szálasy, F. (1933). *A magyar állam felépítésének terve*. Egyetemi Nyomda.
- Tóth, B. Z. (1942). Félelem és gyermeki lélek. *Az iskolásgyermek érzelmi nevelésének elméleti és gyakorlati kérdéseiről*. Közlemények a Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből.
- Tóth, B. Z. (1944). A németországi politikai és vezetőképző intézetek. *Magyar Tanítóképző*, 57(1), 3–15.
- Váradi, J. (1921). Iskolarendszerünk reformja és kultúrpolitikánk irányelvei. *Nemzetnevelés*, 3(14), 1921. július 15. 119–120., 17. sz. 1921. szeptember 15. 150–152., 18. sz. 1921. október 1. 158–160., 19. sz. 1921. október 15. 168–170.
- Veress, I. (1919, Ed.). *A Debreceni Református Tanítóképző Intézet értesítője az 1918–1919. iskolai évről*. Debrecen Kiadó.
- Zinner, T. (2021). *A magyar nép nevében? Tanulmányok népbíróságokról, jogászokról, diktatúráról*. Nemzeti Emlékezet Bizottsága.



Donáth, P.

Contributions to the history of the temporary and (subsequent) permanent disbandment of the National Association of Teachers at Teacher Training Institutes in 1919 and 1947

In the course of the 55 years of activity of the National Association of Teachers at Teacher Training Institutes (TITOE) – the predecessor of the National Association of Teacher Educators and Teacher Trainers (ÓTE) –, the possibility of its disbandment first arose in the spring of 1919. Then, after a period of frozen uncertainty in 1945–1946, the final dissolution of the organisation was decided at its final general meeting on 31 January 1947 – under pressure from the authorities. This documentary narrative provides our readers with sources relating to the circumstances of these two events.

Keywords: National Association of Teachers at Teacher Training Institutes, TITOE, science history





Óvó úr vagy óvónő? Szakmásodás és az óvópedagógusi pálya feminizálódása

Kéri Katalin

Soproni Egyetem BPK – Selye János Egyetem TK

Absztrakt

A tanulmány összefoglaló áttekintést ad arról, hogy a hazai óvodáztatás 1828-as megindulását követően milyen lépésekben épült ki a 19. századi Magyarországon az óvóképzés, miként vált szakmává az óvópedagógusi hivatás. Forrásalapként a korabeli jogi dokumentumokra, tanügyi tanácskozási jegyzőkönyvekre és sajtócikkekre támaszkodva vizsgáljuk azt, hogy a kezdetben szinte csakis férfiak által művelt óvodai nevelői munka miként vált a századfordulóra szinte kizárólag női foglalkozássá, kiemelve a pálya elnőiesedésének folyamatát kísérő viták főbb témáit és érveit.

Kulcsszavak: óvónőképzés, óvodatörténet, sajtótörténet, professziótörténet, 19. század

Bevezetés

Az óvodatörténeti, ehhez kapcsolódóan az óvópedagógus-képzéssel és -szakmával kapcsolatos kutatások világszerte sok évtizedes múltra tekinthetnek vissza. Nem csupán a neveléstörténetnek, hanem a 18–20. század művelődés- és társadalomtörténetének, a polgárosodás és a nemzetállamok kialakulása időszakának is fontos szelete volt az óvodaügy és az értelmiségi pályák esetében végbement szakmásodás. Egy, a nemzetközi térben jól ismert és sokat idézett mű, a *The Transatlantic Kindergarten* című munka fejezeteiből világosan kitűnik, hogy az óvodáztatás története, az óvodás korú gyermekekkel foglalkozó szakemberek képzési és munkaköri jellemzői a nyugati világ országaiban sok-sok hasonló vonással írhatók le (Taylor Allen, 2017). Ugyanezt tükrözi a franciaországi *Histoire de l'Éducation* című folyóirat egyik korábbi, tematikus száma, mely az óvodaügyről szólt (Luc, 1999). Bőséges az irodalma a tárgyidőszakot tekintve a tématerület szempontjából fontos nőnevelés történetének is, és jól láthatóan világszerte kutatásra érdemes témának tartják a neveléstörténészek ezzel együtt annak a folyamatnak a részletes feltárását, hogy miként vált – hasonlóan a tanító(női) szakmához – az óvodáztatás kezdetekor még csakis a férfiak számára megfelelőnek tartott kiseddívői pálya a 19. század végére túlnyomórészt női foglalkozássá.

Kutatásaink középpontjában ennek a folyamatnak a magyarországi vizsgálata állt, ehhez Peres Sándor, Morlin Emil, Végh József, Draskovits Pál, Vág Ottó, Kelemen Elemér, Zibolen Endre, Mészáros István, Podráczy Judit, Kurucz Rózsa, Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Pukánszky Béla, Patyi Gábor és más kutatók munkássága adta vizsgálódásunk szakirodalmi alapját. Arra kerestük a választ, hogy milyen főbb lépésekben ragadható meg az óvópedagógusi pálya 19. század végére már jelentősnek mondható elnöiesedése; vizsgáltuk ehhez kapcsolódóan a politikai diskurzusból és (főként) a sajtótermékekből feltárható viták, azok érvkészletének elemeit. Kérdéseink megválaszolásához forrásként egyrészt az időszak téma szempontjából releváns törvénykezését, valamint a korabeli sajtó (Nevelési Emléklapok, Pesti Divatlap, Nemzeti Nőnevelés, Néptanítók Lapja, Kisdednevelés, kolozsvári Vasárnapi Újság, Pesti Hírlap) cikkanyagát használtuk, ezekből tájékozódunk arról, hogy az óvóképzés, illetve a férfiak és nők alkalmasságának kérdése milyen kontextusban jelent meg a 19. században.

Az óvodaügy és az óvóképzés kezdetei Magyarországon

A 19. század elején a történeti Magyarországon is elindult az óvodáztatás és az óvóképzés. Az első óvodaszervező Brunszvik Teréz grófnő (1775–1861) volt, és az általa létrehozott óvodákat más európai és későbbi magyarországi óvóképzőkhöz hasonlóan az jellemezte, hogy ezek nem a mai fogalmaink szerinti intézmények voltak, sokkal inkább kisgyermekiskolák. Pukánszky Béla összegzése szerint „Első óvodáinkban – az őrzésen, gondozáson kívül – sokféle *hasznos ismeretre* is megtanították a gyerekeket. Akárcsak az iskolában, itt is folyt már a *betűismeret, az olvasás tanítása*, ami vallástani ismeretek elsajátításával párosult.” (Pukánszky & Nóbik, 2013, o.n.) Mészáros István arra mutatott rá, hogy az első magyar óvodákban tulajdonképpen „Pestalozzi didaktikai elveinek szellemében, az általa kidolgozott beszéd- és értelemgyakorlatok (*Anschauungsunterricht*) óvodai alkalmazása” történt (Mészáros, 1983, p. 125). Az iskolai munkához hasonló óvodai oktatói-nevelői feladatokra eleinte alapvetően férfiakat vártak és alkalmaztak, számos esetben olyanokat, akik tanítóként dolgoztak, szereztek korábban képesítést. Az óvoda „iskolaszerű” szerepét Magyarországon az 1840-es évek közepén is megerősítették. A Nevelési Emléklapok 1848-ban megjelent 6. füzetében egy több oldalas részt tartalmazott az óvodáztatásról. Az első magyar tanítói gyűlés keretei között tárgyalták az óvodák ügyét (a szakosztály elnökévé közfelkiáltással megválasztva Ney Ferencet), a kisdedovási lényegét így definiálva: „Az óvoda nem lévén iskola, hanem valóságos elemi köznevelési intézet, a kisdedovási feladata nem tanítás, hanem óvás, erőfejlesztés, s minden nevelés leggyakorlatibb tényezője, a szoktatás.” (Jegyzőkönyv, 1848, p. 12).

Az óvodákban folyó nevelés fő céljai, tartalma, keretei csak egy hosszabb folyamat során kristályosodtak ki hazánkban is. Ezzel szorosan összefüggött az a jelenség, hogy a 19. század elején és közepén még jól láthatóan több

kifejezést használtak az óvoda, az óvodában dolgozó személyek és az óvodában nevelt gyerekekkel kapcsolatban. A legelső magyarországi óvodákat Mészáros István összefoglalása szerint Brunsvik Teréz grófnő és munkatársai német nevekkel emlegették, majd megszülettek ezeknek a kifejezéseknek a magyar tükörfordításai, mint például *Versammlungs-Ort für kleine Kinder*, *Kleinkinderschule*, *Kleinkinder Wart Anstalt*, *Kleinkinder-Bewahr- und Bildunganstalt*, *Kleinkinder-Bewahranstalt*, *Bewahrschule* (Mészáros, 1979, pp. 82–84). Ney Ferenc (aki sokat tett a napjainkban általánosan használt óvoda kifejezés meghonosításáért) 1847-ben a Társalkodó című lapban több részes cikkben írt a Magyarországon akkoriban újnak számító intézmény névváltozatairól. Összegző írása szerint a legelső hazai óvoda kisdedek ör-oskolai intézete, majd Angyalkert néven lett magyarul ismert, és további intézményekre használták még a gyermekkert, elemke, védintézet, kisdedóvó-intézet, óvó-intézet, kisgyermekek védintézete, kisdedóvó, kisdedóvó iskola, védiskola, kisded intézet, kisded-ovoda, ovoda, kisded ovda, ovda, játszóiskola, gyermekörde, gyámintézet, kenyériskola, előiskola, gyermekmenhely, menedékház neveket (Ney, 1847, p. 78). Az elnevezésben ugyan később is volt ingadozás, de visszatekintve látszik, hogy az intézménytípus neve 1848-ban tulajdonképpen eldőlt: Mészáros István írja, forrásként a Pesten kiadott Nevelési Emléklapok 63–67. közötti oldalait idézve, hogy „az 1848 júliusában megtartott első hazai tanügyi kongresszus hivatalos jegyzőkönyvében a kisdedóvás kifejezés a kisgyermekek egész szervezett oktatás- és nevelés-ügyét jelentette, az óvoda szó pedig magát a konkrét intézményt” (Mészáros, 1979, p. 83).

A növédeket *kisded*, óvonc, a velük dolgozókat *ovó*, *nevelő*, *óvó úr* és más kifejezésekkel nevezték meg a reformkorban. A gyerekekkel való foglalkozásra akkoriban leggyakrabban használt kifejezések az óvás, és a *fejtés* (= fejlesztés, kibontakoztatás, a test, a szellem és a kedély művelése), az erőfejtés és a szoktatás voltak (Jegyzőkönyv, 1848, p. 12.) Az intézménytípus névvel kapcsolatos változatosság és ingadozás akkoriban más országokban is jellemző volt: *maternal school*, *infant school*, *école infantine*, *école maternelle*, a Fröbel intézmény-modelljét követő helyszíneken pedig a *Kindergarten*, *jardin des enfants* és más kifejezések terjedtek el.

Szakmásodás a reformkortól 1867-ig

A tanítói és tanári szakma professziótörténetét már több külföldi és hazai szerző is összefoglalta az elmúlt két-három évtizedben, rámutatva arra, hogy a pedagógusi pálya 18. századtól induló, egyre jobban kibomló professzionizálódása a társadalmi modernizáció szerves része, ugyanakkor egyik fontos előmozdítója is volt (erről bővebben például Németh, 2012; Baska & Hegdűs, 2013; Fizel, 2017; Nóbik, 2019). Az óvodai keretek között dolgozó férfiak és nők esetében hazánkban az 1820-as évek végétől követhetjük nyomon a szakmásodás fejlődéstörténetét, ennek részeként az óvopedagógusi munka

feminizálódását. Legelső hazai óvodaszervezőnk, Brunsvik Teréz írásaiból kiderül, hogy az óvodákban ő inkább a nőket szerette volna foglalkoztatni. Ezt írta: „A kisdedóvók, a nők élete és a gyermekszeretet; a gyermek élete és főleg a női érzék, a gyermekgondozás és az asszonyi lélek – ezeket csak az ész választja el egymástól, ám lényegüket tekintve egyek – mert Isten az emberi nem testi és lelki fennmaradását a gyermekek által az asszonyszívbe és -lélekbe plántálta.” (Brunsvik, 2000, p. 41.). Zibolen Endre kutatásai szerint ugyanakkor jól látszik, hogy a Brunsvik Teréz által létesített legelső hazai óvodákban (kisgyermekiskolákban) vezetőként túlnyomórészt férfiak dolgoztak: Weldy József és felesége, Steinecker Alojzia kezdték meg 1828-ban a munkát, és 1829-ben, a következő évben érkezett Kern Máté, amikor is Weldyék Krisztinavárosba, majd Lipótvárosba mentek. A pesti, lipótvárosi óvoda tanítója 1829-től Horváth Ferenc, a vízivárosi intézményé pedig Antalffy Sámuel volt (Zibolen, 1984, pp. 19–31).

1. táblázat

Oktatószemélyzet Brunsvik Teréz óvodáiban Zibolen Endre összefoglalása nyomán (Forrás: Zibolen, 1984, p. 22)

	Krisztinaváros	Felsőváros	Lipótváros	Víziváros
1829. május 10.	Weldy József	Kern Máté	Horváth Ferenc	Antalffy Sámuel
1829. október 29.	Rider Máté Bauman Jozefa Mayerhoffer Ferenc	Kern Máté	Weldy József és felesége, Stei- nacker Alojzia	Antalffy Sámuel
1830. január–jú- nius	Rieder Máté	Horváth Ferenc	Weldy József	Antalffy Sámuel Mayerhoffer Ferenc

A ránk maradt forrásokból kiolvasható, hogy Brunsvik Teréz gondozónőket is alkalmazott, és a felkészítésükről nagyon sokat gondolkozott: egy 1829-es októberi körözüvénye például elrendelte, hogy „a tanítónők és jelölt nők minden vasárnap és ünnepnap délután kétórás előadáson vegyenek részt, amelyet Maisch Jakab krisztinavárosi plébános tart számukra. A tanfolyam elvégzése után vizsgát is kell tenniük.” (Zibolen, 1984, p. 31). A nők óvodai foglalkoztatásáról vallott nézeteivel a reformkorban kevesen tudtak egyet érteni, az 1830-as évektől ugyanis mind több írásmű és gyakorlati kezdeményezés utalt arra, hogy az iskoláztatás előzményének tekintett, azzal sokszor egységes gondolati körben kezelt óvodaügy és óvodák irányítása, az óvóképzés megszervezése gyakran és inkább a férfiakhoz kötődött.

1836-ban alakult meg a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, 1837-ben pedig Tolnán megnyílt az első óvóképző, Wargha István vezetésével. Ebbe az első tolnai, majd 1844-ben Pestre átköltöztetett óvóképzőbe (eredeti nevén Kisdedóvási Példányintézet) eleinte csakis férfi

hallgatókat vett fel, és csupán később, 1862-től lettek nőnövendékei (Kurucz, 2002; Draskovits, 1940, p. 100), jöllehet, a lányok felvételét a képző megszervezője, Wargha István már kezdettől fogva el tudta volna képzelni, az óvók mellett dajkák képzésével (Peres, 1898, pp. 30–31).

Wargha dolgozta ki – hazai előzmények híján saját elképzelései nyomán – Kacskovics Lajos és Szentkirályi Mór segítségével a képző szervezetét, szabályzatát. A képzés egy, a segélydíjas növendékeknek pedig akár két évig tartott. A rendes növendékek mellett olyan tanítókat is fogadtak az intézményben, akik tanítóként kívántak néhány hónap alatt betekintést nyerni az óvodai nevelés világába (Peres, 1898, p. 35). Ez jól mutatja, hogy akkoriban sem az óvoda és iskola, sem pedig az óvó- és tanítói pálya között nem volt nagy és egyértelmű választóvonal, és létezett bizonyos „átjárás”. Erre jó példa egy, a kolozsvári kiadású Vasárnapi Újság egyik 1845-ös számában megjelent rövid cikk, melynek szerzője (Sz. I.) beszámolt a Vasdinnyei uradalomban kevéssel korábban felállított óvoda működéséről. Az intézményben kezdetben Batthyány Kázmér gróf támogatásával a tolnai óvóképzőben elsők között képesítést nyert Markovics György óvót alkalmazták, a szülők azonban nem fogadták el őt, aminek oka a cikkíró szerint görögkeleti vallása volt. Az ő 1843-as távozását követően az óvodába járó gyerekek száma emelkedett, pedig egy képzettség nélküli béres asszony vigyázott rájuk, valamint Novák József gazdasegéd felügyelte az intézmény működését. Egyértelműen iskolászerű volt ez az óvoda is, hiszen a nagyobb gyerekeknek például írást és olvasást tanítottak. Az intézmény végül már messze túlmutatott az óvoda fogalmán, hiszen a hat éven aluliak mellett esetenként olyan tizenhat éves növendékei is voltak, akik Nováktól a gazdálkodás alapjait tanulták (Sz. I., 1845, pp. 450–460).

1848-ban a Nevelési Emléklapokban egyértelműen az állt, hogy a „különálló ovoda vezérője: képzett ovó” lehet, óvónő (vagy férfisegéd) csak akkor foglalkozhatott a gyerekekkel ebben a reformkori évtizedben, ha az óvoda elemi iskolához kapcsolódott, mert ebben az esetben annak tanítója felügyelte az óvodai munkát. Volt a szövegben egy érdekes pont, eszerint: „Azokban mind a segéd, mind az ovónő a vezérő egyén irányában személyileg független.” Megjelenik ugyanitt a dajka feladatköre is: „Az óvodai személyzet mulhatatlan kiegészítője, a tisztálkodást s egyéb szükséges testi ápolást kezelő dajka.” (Jegyzőkönyv, 1848, p. 11). Ezen a tanítói tanácskozáson már célul tűzték ki azt, hogy az óvóképző intézetben óvónőket és dajkákat is kell képezni, és azt, hogy a nemek – korszakban szokásos – elkülönítése miatt két külön osztályt kell indítani. 1848-ban a Pesti Divatlap hasonló tartalommal közölte Ney Ferenc indítványát, melynek 2. pontjában szerepelt az, hogy a gyerekekkel foglalkozó személy neve óvónevelő legyen, akit népnevelőnek, az óvodát pedig 2 és 6 (legfeljebb 7) éves kor közötti gyermekek nevelési intézményének kell tekinteni. Ő azt gondolta, hogy a kisebb községek igényei miatt szükséges az óvónők és nevelőnők képzése is, de az akkori gyakorlatnak megfelelően jelezte, hogy a képzőben külön osztályokban kell tanítani

a fiúkat és a leányokat (Ney, 1848, p. 643). Ugyanez szerepel a már említett, magyar tanítói első egyetemes gyűlés 1848. júliusi jegyzőkönyvében is: „7. Az óvókat képző intézetekkel kapcsolatban álljon oly osztály, hol az óvónők sőt a dajkák is képeztetnek és előkészítetnek. 8. Ez okból a központi óvóképezde két fő szakra oszlik külön tanárokkal, de egy igazgató vezérlete alatt.” (Jegyzőkönyv, 1848, p. 13). Kisdédóvónők rendszeres képzésére tudomásunk szerint az 1850-es évek végétől – Patyi Gábor adata szerint 1858-tól (Patyi, 2013, p. 45) – került sor, bár ezt megelőzően is találunk utalást olyan tanító-nőkre, akik óvó- vagy tanítóférjük mellett segédkezve láttak el feladatokat a kisdédóvodákban.

A Vasárnapi Újság egyik 1858-as számában a nyári óvodák felállítása mellett érvelt felhívásában egy nagyváradi tanító. Úgy gondolta, hogy a kisgyermek biztonságos elhelyezését egy ilyen intézményesült forma tudja igazán garantálni, és kiemelte a női munkaerő bevonásának szükségességét az óvodákban, saját környezetében felajánlotta ingyenes segítségét a nyári óvodai munkára vállalkozó nők felkészítésében (Sztánkovics, 1858, p. 122). Az okleveles óvó több, későbbi lapszámában is, folyamatosan érvelt az óvónők alkalmazása mellett, a szülőkhöz, lelkészekhez, községi elöljárókhoz intézve szavait. Írásaira adott válaszként értelmezhetők a kismarjai Könyves János alábbi sorai, aki szintén fontosnak tartotta a nők bevonása mellett a leendő óvónők képzésének a megszervezését is. „A kiképzett nők óvókul alkalmazását a tisztelt közlő úr nyíltan nem ellenezvén, ennek bővebb fejtegetését feleslegesnek tartom, annyival inkább, mivel a nők ide kellő képességéről hatalmas bizonyosságot teszen az, miszerint ők – kiket pedig semmi kollégium vagy főiskola nem képez – nemcsak a szépirodalom virágos mezején, hanem a komoly tudományok rögös útján is gyakran bámulandó magasságra föl-emelkednek, és hogy a magasabb nevelőintézeteket is biztos kézzel tudják vezetni. Hátha még tudományos alapon nyugvó magasabb kiképezést nyerének, mit nem lehetne tőlök várni és reményleni!” (Könyves, 1858, p. 330). Írásában egyértelműen amellest érvelt, hogy az óvodaállítást akár nőekkel is lehetne segíteni: „nagy nyereségnek tartanám, ha »a szegény községben« a kezdet egy értelmes és szelid nő alkalmazásával is megtétetnék. Ezzel is nagyon sok jó lenne eszközölve, vagy általa sok veszély és nyomor megelőzhető, és első, alsó lépcső — mert ennek is kell lenni, nem csak felsőnek — lenne a fölebbemelkedésre. Megízleltetné és terjesztené ez az óvodákat s közelebb-közelebb hozná annak óhajtott teljes és boldog országát.” (Könyves, 1858, p. 331).

Dualizmuskori viták és adatok a férfiak és nők óvodai alkalmazásáról

Férfi vagy nő legyen a kisdédóvó? – ez a kérdés jól láthatóan néhány évvel a nők óvóképzésének megkezdését követően, még egy bő évtizeden át élénken érdekelte a szakmabelieket. 1872-ben például Kobány Mihály, több száz ko-

rabeli cikk szerzője, mintáóvó vetette fel a Néptanítók Lapjában közölt írásában a következő kérdést: „Férfi vagy nő kezekre bizzuk-e a gyermekkeretek vezetését?” (Kobány, 1872, p. 571). A lap szerkesztője – megcsillagozva ezt a címet – lábjegyzetben az alábbiakat fűzte hozzá: „E kérdést t. ügytársunk elég élesen tüntette föl. Hiszszük, hogy fognak találkozni, akik arra nézve másképen vélekednek mint ő, de az eszme sokoldalú megvitatás által csak tisztulni fog, mit az ügy érdekében csak helyeselni lehet.” (Kobány, 1872, p. 571). Kobány írására adott reakciónak tarthatjuk azt, hogy a lapban kevéssel később kialakult egy vita arról, hogy férfiak vagy nők neveljék-e a gyerekeket az óvodákban (Tóth, 1872, pp. 687–688, 725–726.) A szerző, a miskolci óvó-nevelő, Tóth István azt írta – Kobány Mihály cikkére utalva (amely írás szerint a gyermeknevelés túlnyomórészt az apák feladata), annak kijelentéseivel vitába szállva –, hogy az első hét évben a gyermekek nevelése a családban alapvetően anyai feladat, így az óvodákban is helyesebb volna az óvónők alkalmazása. Tóth ezt fogalmazta meg: „a férfi óvó figyermeket, az óvónő pedig leánygyermeket nevelhet leghelyesebben.” (Tóth, 1872, p. 725). Az idézet utolsó, zárójeles részlete mutatja, hogy ezt a kijelentést a lapszerkesztő megkérdőjelezte. Egy bő évtized alatt aztán nagyot változott a helyzet. Egyik, 1884-ben megjelent cikkében P. Szathmáry Károly, a korabeli kisdedóvás ügyének jelentős képviselője már annak az aggodalmának adott hangot, hogy az óvói pályán túl kevés a férfi: „... én épen a fölött aggódom, hogy erre a pályára férfiak épen nem fognak vállalkozni. ... Az „orsz. kisdedóv egyesület” sohasem zárta el képezdését a férfinövendékek előtt; rendesen minden évben akad is egy-kettő; azonban fájdalom, ritkán nyerhetünk olyanokat, a kik a kisdedóvás pedagógiai színvonalát nagyon emelnék. És ezt még rossz néven sem lehet venni, mert ha csak valami szent hevület nem vezet valakit erre a pályára: igen természetesnek tartjuk, hogy mívelt és értelmes fiatal ember elmegy oda, a hol kevesebb fáradsággal többet szerezhet.” (P. Szathmáry, 1884, p. 143). A vitákkal egy időben, az 1870-es, 1880-as években a történeti Magyarország számos helyszínén az óvodákban már nők foglalkoztak a gyermekekkel, és az óvoda mint intézmény támogatói között is gyakran ott találjuk a jómódú hölgyeket. Erre jó példa az a – Szerelemhegyi Antal összeállításában megjelent – magyarkanizsai adat, mely szerint az ottani zsidó hitközségnek az 1874–1875-ös tanévben két óvodája volt, az egyiket Mózer-Ábrahám Júlia, a másikat pedig Fodor Erzsébet vezette, a támogatók között pedig (akik például édességeket, karácsonyfa-díszeket adományoztak) több hölgyet is említett az itt idézett összeírás (Szerelemhegyi, 1875, p. 24.). A valóság az volt, hogy a korszakban a férfiakat még a kedvezőbb kereseti viszonyok sem vonzották az óvodák világába, pedig a férfi óvók és az óvónők, illetve a dajkák fizetésében a 19. század közepén tetemes (akár négyszeres) különbség is volt, csakúgy, mint sokszor a tanítói és tanítónői pálya esetében.

A következő, Baska Gabriella és Hegedűs Judit által közölt táblázatban látható, miként is alakult 1876-tól 1890-ig a kisdedóvói pályán lévők nemi megoszlása. A kutatónők megjegyezték, hogy a nemek szerinti megoszlás

feltüntetése 1876-ban még nem volt jellemző, erre csak az 1880-as évek közepétől került sor az országos jelentésekben (2013, p. 2–3).

2. táblázat

A kiseddóvási pályán lévők nemi megoszlása

1876		1887		1888		1890	
Férfi	315	Férfi	61 = 9,42%	Férfi	49 = 6,63%	Férfi	51 = 6,1%
Nő		Nő	586 = 90,58%	Nő	690 = 93,37%	Nő	778 = 93,9%

A változások a képzők létszámadatait nézve is láthatók: Baska Gabriella és Hegedűs Judit adatközlése szerint a pesti képző jellemzői a következők voltak (Baska & Hegedűs, 2013, p. 2):

- 1862–64-ben 30% volt a női növendékek aránya,
- 1871–72-ben összesen 24 hallgató volt, ebből 8 férfi;
- 1872–73-ban összesen 15 hallgató volt, ebből 3 férfi;
- 1873–74-ben összesen 27 női hallgató látogatta a képzőt.

A 19. század második felétől, különösen az utolsó negyedszázadban egyre több óvoda (gyermekkert) nyílt, és ezekben már zömmel nők dolgoztak, akiknek a képzését – nagyban támaszkodva Fröbel óvónőképzési gyakorlatára – Magyarországon is mind jobban és több helyszínen kiépítették (Szabolcs & Réthyné, 1999, p. 366). Patyi Gábor összefoglalása szerint „1873-ban a Magyarországi Központi Fröbel Nőegylet szintén a fővárosban létesített egy gyermekertész-nő-képző intézetet, mely a dualizmus korának első felében erős konkurenciája volt a régi képzőnek. 1873 és 1875 között Kolozsváron, Kassán és Sopronban is indítottak fröbeli szellemiségű gyermekertész-nő-képző tanfolyamokat, amelyek azonban nem voltak hosszú életűek” (Patyi, 2010, p. 101). A kétévnyomossá vált óvónőképzésre az 1874–1875-ös tanévtől kizárólag nők jelentkeztek.

Az 1891:XV. kiseddóvási törvény előkészítése és tartalma

Látható, hogy az 1890-es évek elejére a pályán lévő kiseddóvók és a képzőket látogató növendékek között is már csak minimális volt a férfiak száma, egy 1891-es VKM-jelentés szerint „a női nem már majdnem teljesen elfoglalta az őt megillető helyet, ami természetes következménye azon foglalkozásnak, mely nem annyira az oktatás, mint inkább a megóvás, a gondozás céljára van irányítva” (VKM 20. jelentés, 1891, p. 149, idézi Baska & Hegedűs, 2013, p. 3). Ez a szemléletmód egyértelműen tetten érhető volt az 1891-ben megjelent, XV. szám alatt kiadott kiseddóvási törvényt előkészítő vitában, majd magában a törvényben is. A törvény megjelenését megelőző időszakban a parlamenti hozzászólásokban és számos sajtótermék hasábjain többször szóba került a

férfiak és/vagy nők óvodai alkalmazásának, képzésének tág kérdéskörén belül – mintegy „altémaként” – a két nem alkalmasságának a kérdése, és egyre inkább megfogalmazódott az az álláspont, hogy 7 éves korukig inkább a nők foglalkozzanak a gyermekekkel, mert ehhez a pályához kedvezőbb tulajdonságaik vannak, mint a férfiaknak: „Mert az alapvető nevelés és oktatás természete hozza magával, hogy e téren a nők domináljanak. ... paedagogiai szempontból valóban kívánatos, hogy az óvás ügye nőkre bízassék, mert az anyák helyét ők pótolhatják legkönnyebben és legjobban, mert eddigelé az óvónők a fenntartók legnagyobb megelégedésére működtek e téren.” (Törvényjavaslat, 1890, p. 167). A törvényjavaslattal kapcsolatos vitában – mely 1891. január 19. és 30. között zajlott a parlamentben – 79 képviselő szólalt fel 174 beszédben (Draskovits, 1940, p. 32). A vitát 2007-ben megvédett doktori értekezésében Podráczky Judit a diskurzuselemzés módszerével máig a legrészletesebb elemzésnek vetette alá. Így fogalmazott művében a „Női munka elősegítése” című alfejezetben: „Nem kis jelentőségű momentumnak nevezte a miniszter azt a tényt, ami a javaslatban úgy fogalmazódik meg, hogy az óvóállomásokra elsősorban mindig nők alkalmazandók. Nagy fontosságúnak tekintette egyrészt azért, mert a nők értenek leginkább a gyermekek gondozásához, ők pótolhatják legkönnyebben az anyai felügyeletet. Másrészt azért, mert ezen az úton a szociális problémák egyikének megoldását is elősegíthetőnek vélte azzal, hogy lehetővé teszi: a nők hivatásukhoz és természetükhöz mért munkakörben kelő állást nyerhessenek és így biztosíthassák a maguk fenntartását.” (Podráczky, 2007, p. 87). Műve 11. ábrájához kapcsolódóan részletesen idézte, elemzés és összevetés alá vonta a nők alkalmazásának, alkalmasságának kérdéséről szóló képviselők szavait (Podráczky, 2007, pp. 105–106). Kutatási tapasztalait tanulmány keretei között is összegezte (Podráczky, 2013, pp. 11–24). A parlamenti vitát a Pesti Napló Esti Lapja 1891 januárjában részletesen, több esetben szó szerint közölte, felsorakoztatva a képviselői hozzászólások lényeges részleteit, így a törvény megvitatásával szinte egyszerre a szélesebb olvasóközönség is értesülhetett arról, milyen pontokon voltak viták.

A Csáky Albin kultuszminiszteri ciklusa alatt elfogadott, 1891. év XV., a kiseddóvról született törvénycikk hazai kutatóink műveiben már számos alkalommal bemutatásra került (például Draskovits, 1940; Vág, 1991; Kelemen, 1992). A törvény a kiseddóvók képzésénél végül fenntartotta a férfiak és nők képzésének lehetőségét (az előbbieket esetében 16., a lányoknál pedig a 14. betöltött életévhez kötve a képzés megkezdését), és megerősítette a két nem tagjainak elkülönített tanítását (31. és 33. §). A képzés időtartamát illetően a törvénykezők érvényben hagyták az 1874-ben bevezetett kétéves képzést (34. §) (Netjogtár, é.n., pp. 1–11).

Néhány évvel a törvény megjelenése után, az 1896-os állapotokat bemutatta a Kiseddónevelés című lap részletes adatokat közölt az akkor Magyarországon működő óvodákról (György, 1897, pp. 244–247). A cikk szerint a Millennium évében „2115 kiseddóvó-intézetben 2222 kiseddóvó, 166259 gyermeket ápolt és nevelt s ezek közül 103.350 járt 1078 rendes óvóintézet-

be, ahol összesen 1174 óvónő működött, a többiek pedig állandó vagy nyári menedékházakba” (György, 1897, p. 244). A szerző, György Aladár megállapította, hogy 1891 óta az óvodák száma nem emelkedett olyan mértékben, mint ahogyan az akkori 12 képző valamelyikében végzett növendékeké. A szerző arról számolt be, hogy körülbelül 1500 lehet az oklevelet szerzett, ám óvodai állást nem találó óvónő az országban, amiről így írt: „újabbán már nemcsak magánkörökben, de hivatalos uton is felmerült az a panasz, hogy a kisdedóvintézetek száma igen lassan szaporodik s ezzel szemben az óvónőket képző intézetek oly tömegesen osztják az okleveleket, hogy az óvónők között valóságos proletárosztály fejlődött ki” (György, 1897, p. 244). Kobány Mihály, aki akkoriban Sepsiszentgyörgyön dolgozott, ugyanezt a problémát így összegezte egy cikkében: „Az óvónői okleveleknek a szükségletet messze túlszárnyaló kibocsátásával nem cselekedtünk valami helyes dolgot, mert egyrészt felesleges pénzt fecséreltünk el a képzésre, másrészt az állomásra nem jutható képesített nőkben csak a sorsukkal elégedetlenek számát gyarapítottuk, és mert e túltermeléssel szemben tanítónőkben meg nagy a hiány.” (Kobány, 1898, p. 336). Nem voltak jó helyzetben azok a nők sem, akik találtak óvónői állást, mert 339 forint volt akkoriban az átlagos fizetésük egy miniszteri jelentés szerint, ami csaknem a fele volt az 1860-as, 70-es években az óvóknak juttatott béreknek. Az „U” monogramot használó cikkíró ezt így kommentálta: „Ez éppen nem mondható haladásnak s bizonyosan kapcsolatban van azzal a ténnyel, hogy az óvónők képzettségi foka a 60-as évek óvóinak képzettségéhez képest súlyedtt és azzal a ténnyel, hogy a férfiak a kisdednevelői pályát elhagyták. Mi egyik tény és a következményét sem tartjuk örvendetesnek s a kisdednevelés-ügyre nézve üdvösnek.” (A miniszter 26. jelentéséből, 1897, p. 332).

Az állást nem találó, képzett óvónők esetében a századvégen megjelent a sajtóban olyan vélemény is, hogy óvónői képzettséggel akár a népiskolákban is lehetne alkalmazni a nőket. (Az ezzel kapcsolatos vitáról például Gaál, 1897, pp. 551–553). Ezt egy miniszteri rendelet lehetővé is tette, azzal, hogy az iskolában elhelyezkedő óvónő két év alatt köteles tanítónői képesítést is szerezni. Ugyanabban az időszakban egyes képzőkben felmerült az óvónői osztályok csökkentése is (lásd például Az esztergomi r. kath. óvónőképző-intézetben..., 1897, p. 264), illetve (eltérően az 1891:XV. tc. azon előírásától, hogy négy polgári vagy két felső leányiskolai osztály után lehet az óvónőképzőbe jelentkezni) miniszteri rendelet jelent meg a kötelező felvételi vizsgáról, aminek szintén az volt a fő oka, hogy kevesebben és jobbak kerüljenek az óvónői pályára. A törvény és a rendelet köztötti ellentmondást a korabeli sajtóban többen is nehezményezték (erről bővebben Kobány, 1898, pp. 334–337).

Összegző gondolatok

A „hosszú 19. század” embere hatalmas változásokat élt meg. Az egyre-másra születő új tudományos eredmények, technikai találmányok alapjaiban

rengették meg a korábbi teológiai-filozófiai tanításokat. Új megvilágításba kerültek a társadalmi-gazdasági kérdések, az ember származása és történelme, helye és szerepe, feladatai, lehetőségei a világban. A gombamód szaporodó sajtótermékeknek, a felfutó volumenű könyvkiadásnak, a sorra alakuló tudományos testületeknek, egyleteknek, az írni-olvasni tudók száma növekedésének, a közlekedés és hírközlés forradalmi változásainak és számos egyéb oknak köszönhetően korábban sosem látott mértékben és gyorsasággal terjedtek az új eszmék, az ország- és kontinens-határok sem állták ezek útját. Számos korabeli politikai és szakmai vita, újságcikk, könyv-recenzió, tudományos előadás és magyarra fordított mű vagy műrészlet mutatja, hogy hazánk politikusai, tudósai naprakészen követték a külföldön született tudományos eredményeket, és azokra nem csak gyorsan és változatos módon reflektáltak, hanem sok, önálló kutatásokon és megfigyeléseken alapuló munkát is produkáltak.

A 19. század során minden korábbinál több, a nőemancipáció érdekében közzölt, a nők keresői pályákon történő megjelenésének előmozdítását szolgáló írás jelent meg a nyugati féltekén. A szerzők között férfiakat és nőket, különböző társadalmi származású és vallású, más és más politikai-filozófiai meggyőződésű, a legkülönbözőbb országokból való személyeket találhatunk. A nők jogairól, művelődési lehetőségeiről szóló művek műfajukat és tematikájukat illetően is igen változatosak voltak a korszakban. Közös vonás viszont a számos írásban, hogy a nők helyzetét a szerzők a nemzetek sorsával, fejlődésével, illetve az erkölcsökkel, a népesedési mutatók változásaival összefüggésben tárgyalták (lásd Kéri, 2008). A 19. század végén mind nagyobb számban munkába álló nők jelentős része a vegyipar, az élelmiszeripar és a nyomdaipar területén helyezkedett el, azonban a századfordulóra egyre jobban megváltozott és kiszélesedett a nőknek javasolt, női munkaerővel betöltött szakmák köre. Az akkori szerzők határozottan megfogalmazták, hogy a nők számára kiválóan alkalmas pályának látszik például a pénztárnoknői, a postamesternői, a távirtdákbán és boltokban betöltött posztok, illetve a kisdédóvói, nevelőnői és tanítói pálya (erről részletesen: Kéri, 2018, pp. 367–376). A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Nőnevelési Szakosztályában Beke Manó tartott előadást a női munkakörökről és azok bővítési lehetőségeiről (Beke, 1898, pp. 1246–1247). Beke előadásához hozzászólva György Aladár azt mondta, hogy az előző népszámlás azt mutatta, hogy Magyarországon a 30 éven felüli női népesség köréből 970.000 olyan személy van, akinek családon kívül kellett élnie, és közülük soknak önálló kereső tevékenységet is kellett végeznie. Szerinte nem arról van szó, hogy a hozzá hasonló gondolkodásúak azért szeretnék a nők munkakörének kiterjesztését, hogy elvonják a családi élettől, hanem azért, mert ez társadalmi szükséglet, a túlságosan gyors, korábban sosem látott sebességű változások velejárója. Hallatlan lelkesedéssel fejtette ki, hogy a nők munkavállalását ellenzők semmiképp nem lesznek sikeresek, mert az idő nem őket fogja igazolni (György, 1898, p. 1251).

A nőképzést és munkavállalást taglaló, tág tématerületnek a századfordulón egyik középponti kérdése volt a nők pedagógiai intézményekben (köztük az óvodákban) való munkavállalásának a témája. A 19. század végétől a helyzet az óvóképzés és a napi óvodai munka területén a nyugati országokhoz hasonlóan hazánkban is jelentősen megváltozott: akkoriban a két évfolyamos óvónőképzők már számos, főként középosztálybeli leány számára jelentettek vonzó tanulmányi formát. A nők létszámukat tekintve az óvodai intézményekben és a képzőkben is igen jelentős többségbe kerültek a férfiakkal szemben, és néhány évtized leforgása alatt az óvó urak helyét szinte teljesen átvették az óvónők és óvodai dajkák.

A pedagógusi szakma a 19–20. század fordulójára jelentősen differenciálódott, a képzés és a munkavégzés jellemzőit tekintve is sokszínűvé vált. A nők óvodai munkavégzését, pályaalkalmasságát évtizedeken át viták pro és kontra érvei taglalták, a 20. század elejére azonban ezeken már túlhaladt az idő. Addigra a tanuló, majd önálló keresői pályára lépő nő alakja az Osztrák-Magyar Monarchiában is egyre jobban megszokott jelenséggé vált, különösen is igaz ez az óvónői és tanítói szakma esetében. Erre egy jó példa, hogy 1916-ban Hacker Boriska az alábbi, nők által is betölthető pedagógusi munkaköröket gyűjtötte össze a Feministák kongresszusára, jelezve, hogy melyik pálya milyen tanulmányi idővel jár: felsorolásában első helyen szerepelt az óvónői szakma, az elemi iskolai tanítónő, polgári iskolai tanítónő, középiskolai tanár, kereskedelmi iskolai tanár, tanítóképezdei tanár, tornatanító, rajztanító, kézimunkatanítónő, énektanító, szépirás, gyorsírás, gépirás tanítója, zenetanító, valamint a nyelvtanárnő mellett (Hacker, 1916, pp. 65–67). A nők jelenléte az óvodákhoz kapcsolódó munkakörökben elfogadottá, arányuk túlnyomóvá vált, és az óvodapedagógusi pályán történő alkalmazásuk hazánkban máig terjedően tartósnak mondható. Fontos kutatási résztema lehet – például Patyi Gábor korábbi, 2013-as, a magyar óvónőképzést az osztrákkal összehasonlító kutatásai mintájára – a későbbiekben annak árnyalt vizsgálata, hogy térségünk, kontinensünk és más földrészek viszonylatában hogyan alakult, jellemző volt-e a magyarországihoz hasonlóan az óvopedagógusi szakma elnöiesedése. A 20. század első felében több száz, az óvónők hivatásával, képzésével, munkaköri feladataival kapcsolatos sajtócikk, továbbá tervezetek, könyvek és más források születtek. Ezekben szinte még elvétve sem találni már olyan véleményt, amely megkérdőjelezte volna a nők óvodai munkakörökben történő alkalmazását. Inkább vált jellemzővé az olyan, az óvopedagógusi munkát részben idealizált formában, kifejezetten a nőkhöz kapcsolódó szakmaként bemutató gondolatsor, amit 1940-ben Draskovits Pál vetett papírra a saját könyvében: „Az óvónői pálya a nagy elfoglaltságon fölül sokoldalúságot is kíván. A mosolynak és derűnek nem szabad az óvónő ajkáról és szívéből egy pillanatra sem eltűnni, mert a játékos kedélyesség nagy nevelő erő. Mi a mosoly és játék gondtalan birodalmában élünk és ezek az eszközeink a gyermek testének és lelkének harmonikus fejlesztésére.” (Draskovits, 1940, pp. 38–39). Az általa említett „biroda-

lom” irányítása a legelső magyarországi óvoda 1828-as alapítását követően, kevesebb, mint száz év alatt, tartósan és egyértelműen az óvónők és dajkák kezébe került.

Irodalom

1891. évi XV. törvénycikk – a kisdedovásról. *Netjogtár*, ész.n., 1–11. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=89100015.TV&targetdate=&printTitle=1891.+%C3%A9vi+XV.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (2023.07.15.)
- A képviselőház ülése január 20-án. *Pesti Napló Esti Lapja*, 42(20), 1891. január 20., 1.
- A kisdednevelésügyi törvényjavaslat. *Kisdednevelés*, 19(7), 1890. június 1., 118–120.
- A magyar tanítói első egyetemes gyűlésnek jegyzőkönyve. *Nevelési Emléklapok*, 6. füzet, szerk: Tavasi, L., Pest, 1848.
- A minister 26. jelentéséből. *Kisdednevelés*, 26(14), 1897. július 15., 332–333.
- A Vallás- és Közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszadik jelentése*. I. kötet. Budapest, 1891.
- Az esztergomi r. kath. óvónőképző-intézetben... *Kisdednevelés*, 28(10), 1898. május 15., 264.
- Baska, G. & Hegedűs, J. (2013). *A magyarországi pedagógusképzés története a recepciós hatások tükrében*. k.n. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyaro_pedkep_tortenete.pdf (2023.07.15.)
- Beke, M. (1898). A nők munkakörének kibővítése. In Nagy, L., Beke, M. & Kovács, J. (Eds.), *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója* I. kötet (pp. 1246–1247). Franklin.
- Brunszvik, T. (2000). *Versek, cikkek, levelek, naplóiidézetek*. Brunszvik Teréz Szellemi Alapítvány hírlevelének melléklete, Őrláng füzetek 39.
- Draskovits, P (1940). *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota*. Közlemények a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája.
- Fizel, N. (2017). A pedagógusprofesszió és hazai kutatástörténeti előzmények. *Pedagógiai-történeti Szemle*, 3(3–4), 55–67. <http://real.mtak.hu/92682/1/74-162-1-SM.pdf> (2023.07.15.) <https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2017.3.4>
- Gaál, L. (1897). Az óvónők alkalmazása a népiskolában. *Kisdednevelés*, 26(22), 1897. november 15., 551–553.
- György, A. (1897). A kisdedovási ügyének fejlődése. *Kisdednevelés*, 26(11), 244–247.
- György, A. hozzászólása (1898). In Nagy, L., Beke, M. & Kovács, J. (Eds.), *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója* I. kötet, Franklin.
- Hacker, B. (1916). Tanítás különböző fokon. In *Az 1916 június havában betiltott Feminista Kongresszuson el nem mondott beszédek* (pp. 65–67), Feministák Egyesülete.

- Kelemen, E. (1992). A kiseddovásról szóló 1891. évi XV. tc. In Balogh, L. (Ed.), *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Neveléstörténeti Füzetek* 11. (pp. 35–43.) Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Kéri, K. (2008). *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867–1914*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- Kéri, K. (2018). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alappal)*. Kronosz Kiadó.
- Kobány, M. (1872). Férfi vagy nő kezekre bizzuk-e a gyermekkertek vezetését? *Néptanítók Lapja*, 5(3), 1872. augusztus 15., 571–572.
- Kobány, M. (1898). Az óvóképezdei felvételek s az óvónők alkalmaztatása. *Kiseddnevelés*, 27(13), 1872. július 1., 334–337.
- Könyves, J. (1858). Még egyszer a falusi kiseddovodákról. *Vasárnapi Újság*, 5(28), 1858. július 11., 330.
- Kurucz, R. (2002). *Az első magyar óvóképző 1837–1843*. Babits Kiadó.
- Luc, J.-N. (1999, Ed.). L'École maternelle en Europe. XIXe-XXe siècles. *Histoire de l'éducation*. n° 82, 1999. <https://doi.org/10.3406/hedu.1999.3073>
- Mészáros, I (1979).. Az óvoda szó megjelenése. *Magyar Nyelv*, 1, 82–84.
- Mészáros, I. (1983) Pestalozzi változó arca 19. századi népoktatásunkban. *Pedagógiai Szemle*, 33(2), 118–134.
- Morlin, E. (1896). *A magyar kiseddovás múltja és jelene*. Lampel Róbert.
- Németh, A. (2012). *A magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945*. Eötvös Kiadó – ELTE PPK.
- Ney, F. (1847). Töredékek a' kiseddovas érdekében. III. Vélemény az intézetek nevezetéről. *Társalkodó*, 23, 1847. március 14., 77–80.
- Ney Ferencz meghívása következtében... (1848) *Pesti Divatlap*, 23., 1848. május 20. 643–644.
- Nóbik, A. (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- P. Szathmáry, K. (1884). Felelet a kiseddnevelés terén fölmerült aggodalmakra. *Kiseddnevelés*, 8, 143.
- Patyi, G. (2010). *Képzés és Gyakorlat*, 8(1), 99–105. https://epa.oszk.hu/02600/02641/00041/pdf/EPA02641_kepzes-es-gyakorlat-2010-01_099-105.pdf (2023.07.15.)
- Patyi, G. (2013). Óvónők képzés a Lajtán innen és a Lajtán túl a dualizmus korában In Kurucz, R. (Ed.), *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében* (pp. 42–55). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar.
- Peres, S. (1898). Az úttörő (Wargha István) *Kiseddnevelés*, 27(2), 1898. január 15., 30–35.
- Podráczky, J. (2007). Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban. PhD-értekezés, ELTE BTK – PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. <http://>

- nevelstudomány.phd.elte.hu/vedesek/2007/PhD_2007_Podraczky_Judit.pdf (2023.07.15.)
- Podráczky, J. (2013). Óvoda és óvóképzés a 19. századi magyar társadalomban. In Kurucz, R. (szerk.), *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében* (pp. 11–24). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar.
- Pukánszky, B. & Nóbik, A. (2013). *A magyar iskoláztatás története*. SZTE JGYPK – SZTE BTK, Szeged. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/iiii1_els_vodink.html (2023.07.15.)
- Sz. I. (1845). A vasdinnyei tanító intézet. *Vasárnapi Újság*, július 20. 12/556–607. 450–460.
- Szabolcs, É. & Réthy, E. (1999). Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 99, 363–373.
- Szerelemhegyi, A. (1875). *Ó-kanizsa mezőváros területén létező összes római katolikus, görög keleti és izraelita nyilvános elemi népiskolák és községi óvodák értesítője az 1874–75. tanévről. 9. évfolyam*. Nyomatott Traub és Sártorynál.
- Sztánkovics, J. (1858). Fölvívás a nyári kised-óvodáknak községenkénti föllállítására ügyében. *Vasárnapi Újság*, 5(10), 1858. március 7., 129.
- Taylor Allen, A. (2017). *The Transatlantic Kindergarten. Education and Women's Movements in Germany and the United States*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190274412.001.0001>
- Tóth, I. (1872). Férfi- vagy nőkezekre bizzuk-e a gyermekkertek vezetését: *Néptanítók Lapja*, 39(5), 1872. szeptember 26., 687–688. és (5)41, 1872. október 10., 725–726.
- Törvényjavaslat a kisedóvásról, *Nemzeti Nénevelés*, 1890. 4. füzet 167.
- Vág, O. (1991). *Az óvodaiügy törvényes szabályozása Magyarországon*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület.
- Végh, J. (1935). A magyar kisedóvónőképzés múltja és jelene. *Kisednevelés*, 14–17.
- Zibolen, E. (1984). Brunszvik Teréz kisgyermekiskolái. In Bilibok, P., Sebestyén, I. & Zibolen, E. *Első óvodáink életéből* (pp. 19–31). Tankönyvkiadó.



Kéri, K.**Sir or Miss? The Professionalisation and Feminisation
of Pre-School Teaching**

The study provides a summary overview of the steps in the development of kindergarten education in Hungary in the 19th century, from the beginnings of the kindergarten education in 1828. It focuses on the process of the profession of kindergarten teacher. Drawing on contemporary legal documents, minutes of educational bodies and articles in the press, it examines how the work of kindergarten teachers, who were initially almost exclusively male, became an almost exclusively female profession by the turn of the century, highlighting the main themes and arguments of the debates accompanying the feminisation of the profession.

Keywords: kindergarten education, history of kindergartens, history of the press, history of professions, 19th century



Kéri Katalin: <https://orcid.org/0000-0003-1850-3282>



A hazai óvodapedagógus-képzés történetével összefüggő közlemények szisztematikus szakirodalmi áttekintése

Golyán Szilvia

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés célja a hazai óvodapedagógus-képzés szempontjából releváns és hozzáférhető elsődleges források (szakcikkek, tanulmányok és monográfiák) feldolgozása nyomán készített rendszerező elemző munka eredményének összefoglalása. Adatbázisokban folytatott szisztematikus keresés során a vizsgált kutatási területen a releváns publikációk kiválasztásához beválasztási és kizárási kritériumokat határoztam meg. A PRISMA 2020 protokoll módszertana szerint folytatott kereséshez kulcsszavakat választottam ki és alkalmaztam. Az azonosított szakanyagokat áttekintve, a felállított kritériumrendszer alapján, összesen 33 közlemény (tanulmány, tanulmány-sorozat, monográfia) került az elemzésbe. Az elméleti szisztematikus áttekintés egyrészt rámutatott arra, hogy bár a hazai óvodapedagógus-képzés történetével több közlemény foglalkozott, azok jelentős része az óvodatörténettel együtt tárgyalva tett említést képzéstörténeti mozzanatokról, másrészt igazolta, hogy az óvodapedagógus professzió hazai fejlődését a kezdetektől napjainkig bemutató kronologikus neveléstörténeti munka nem áll rendelkezésre.

Kulcsszavak: pedagógiai professziótörténet, szisztematikus szakirodalmi feldolgozás, PRISMA 2020

Bevezetés

Az óvodapedagógus professzió magyarországi fejlődéstörténetének dokumentálásával kapcsolatosan több hazai forrásmunkát tartunk számon, azonban a megjelent neveléstörténeti munkák hazai kutatói reflexiója még nem ismert. A hazai óvodapedagógus-képzés történetének megismerésére fókuszáló kutatómunkám során ennek érdekében *szisztematikus szakirodalmi áttekintést* végeztem.

Alapvetően arra kerestem a választ, hogy *indokolt-e a hazai óvodapedagógus-képzés történetének kronologikus bemutatását célzó kutatómunka*. A továbbiakban egyrészt *a szisztematikus irodalmi áttekintés folyamatát*, másrészt a feltárt szakirodalmi források alapján készített *rendszerező és elemző munka eredményének összefoglalását* mutatom be.

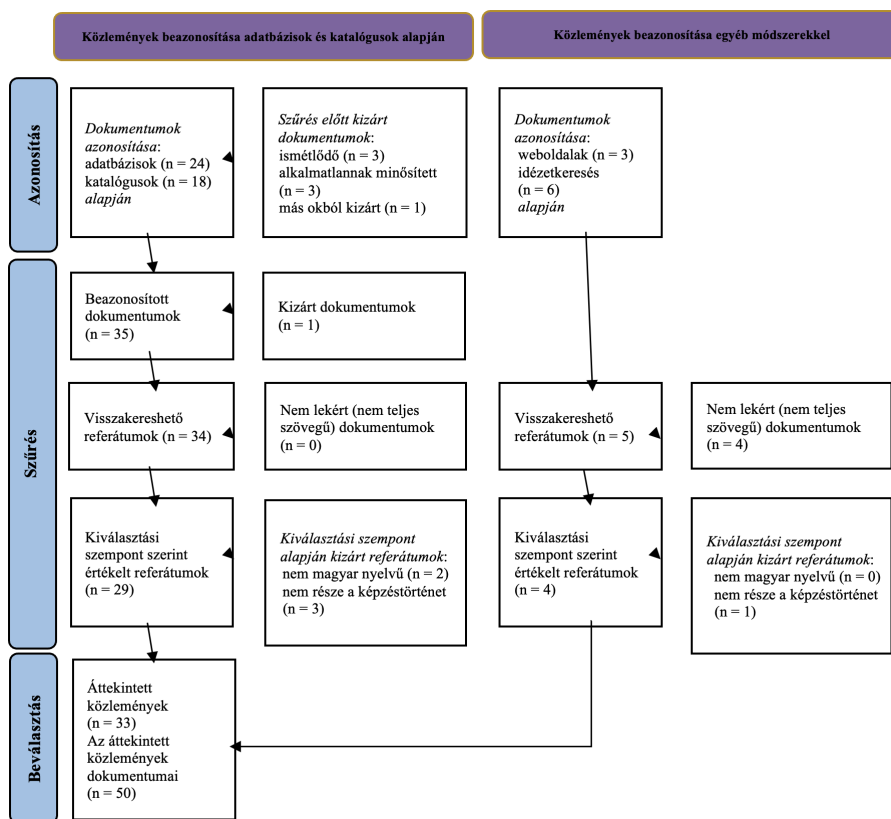


A szisztematikus elemzés módszertana

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés alapjául szolgáló *témabibliográfia* összeállításához szükséges *forráskeresést* a Preferred Reporting Items of Systematic Reviews and Meta-Analysis 2020 (a továbbiakban: PRISMA 2020) protokoll módszertana (lásd 1. ábra) alapján folytattam le (Rethlefsen & PRISMA-S Group, 2021, lásd még Page et al., 2021).

1. ábra

A szisztematikus szakirodalmi forráskeresés folyamatábrája a PRISMA 2020 protokoll alapján



* Megjegyzés: Rethlefsen & PRISMA-S Group (2021) közlése nyomán saját fordítás és szerkesztés.

A magas minőségű kvalitatív elemzés érdekében a teljes keresési folyamatot dokumentáltam.

A PRISMA 2020 protokoll algoritmusát követve megterveztem a *keresési stratégiát*, kiválasztottam a kutatás szempontjából *releváns elektronikus*

adatbázisokat, valamint a hagyományos kereséshez használni kívánt (a kutatás szempontjából) releváns szakirodalmi dokumentumállománnyal rendelkező könyvtárakat.

A kutatás mintájának kiválasztása

A hozzáférhető releváns szakirodalmak felkutatása számos könyvtári katalógus és elektronikus adatbázis segítségével történt. A hagyományos cédulakatalógusok mellett a kutatás során a Magyar Országos Közös Katalógus Országos Dokumentum-ellátási Rendszer (MOKKA-ODR), az Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis (EPA), az Arcanum Digitális Tudománytár (ADT), valamint a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ (MTA KIK) által működtetett elektronikus adatbázisokat használtam fel.

A magyar óvodapedagógus-képzés fejlődéstörténetét tárgyaló szakirodalmi források felkutatására törekedtem (vö. 1. függelék), kizárólag olyan forrásokat kerestem, melyek a magyar óvodapedagógus-professzió képzés-történetét mutatják be.

A *szakirodalom-keresési folyamat* tervezése során *beválasztási és kizárási* (azaz megfelelőség szerinti) *kritériumokat* határoztam meg. A forráskeresés során olyan dokumentumok felkutatására összpontosítottam, melyek a professzió hazai fejlődésének története szempontjából releváns időintervallumot tárgyalnak (azaz a szakma kezdetétől az adott szakanyag publikálási időpontjáig terjedő fejlődési időszakot vagy annak egy részét írják le, vö. 2. függelék), nyelvtől függően (kizárólag magyar nyelvű), de a publikáció típusától (szakfolyóiratban vagy kötetben megjelent önálló tudományos szakcikk, tanulmány-sorozat, monográfia) függetlenül.

A továbbiakban a vizsgált kutatási területen feltárt meghatározó publikációk azonosításához és kiválogatásához kulcsszavakat határoztam meg. Az összetett keresés a fő szócsoportok mentén, az 1. 'óvodapedagógus', az 'óvó(nő)', a 'kiseddóvó(nő)' és 2. az 'intézet', a 'képző', valamint 3. a 'képzés', 'kiseddnevelés' kifejezések, továbbá ezek kombinálásának segítségével történt. A kulcsszónak a forrás címében vagy alcímében, vagy a cédulaleírásokban kellett megjelennie. Az elemzés során, az alkalmazott kulcsszavak segítségével, az 1837-től megjelent, magyar nyelvű és teljes terjedelműben hozzáférhető közlemények kiválasztása valósult meg (vö. 3. függelék). Miután az online adatbázisokban is lefuttattam a kulcsszó-kereséseket, a keresési eredményeket elmentettem. Majd elkészítettem a témabibliográfiát a letöltési (az online szabadon hozzáférhető digitális szakanyagok esetén) és kikérési listák (az online adatbázisból és cédulakatalógusból kiválasztott papíralapú szakanyagok esetén) felhasználásával.

A szisztematikus elemzés tehát a PRISMA 2020 protokoll alapján a mintába került, teljes terjedelmében hozzáférhető, magyar nyelvű és a magyar óvodapedagógus-képzéssel kapcsolatos 33 közlemény (50 dokumentum) feloldozásával valósult meg.

Elemzési egységek meghatározása

A PRISMA 2020 protokoll szerint lefolytatott *szakirodalom-kiválasztást* követően potenciálisan 33 önálló publikáció képezte a részletesebb elemzés tárgyát. A kvalitatív elemzési mintába került dokumentumok közül 31 felelt meg az előzetesen megfogalmazott kritériumoknak, közülük 29-et a használt elektronikus adatbázisok és cédulakatalógusok segítségével azonosítottam, 2-t pedig idézetkeresés nyomán tártam fel. Az elemzési minta tartalmazott további kettőt, a kutatás szempontjából releváns közleményt, melyeknek sem címében, nem leírásában nem jelent meg a beválasztási kritérium alapján meghatározott kulcsszavak egyike sem (vö. 3. függelék). E két publikációt a keresési folyamat során tártam fel és a beválasztási kritériumnak való megfelelés miatt vettem be az elemzési kívánt közlemények közé. Összességében végül a 33 áttekintett közlemény összesen 50 dokumentumot jelentett, mivel – a publikációs típust nem korlátozva – az elemzési mintába a szakcikkek és monográfiák mellett változó számosságú szakmai írásból álló tanulmány-sorozatokat is bekerülhettek.

A feldolgozás módszere, szempontja

A PRISMA 2020 protokoll szerinti forráskeresés lezárását követően, a kvalitatív elemzés közvetlen előkészítéséhez kapcsolódóan, az első hazai óvodapedagógus-képző intézet alapításának időpontjától (1837) számítva 25 éves időintervallumokat jelöltem ki és az összegyűjtött közlemények publikálási időpontja alapján besoroltam az egyes időszakokba (1. táblázat). Az időintervallum-behatárolás során vizsgáltam, hogy a professzió alakulása során mennyire volt tudatos a képzésfejlődés folyamatának történeti dokumentálása, valamint, hogy milyen események hívtak életre kortárs vagy történeti narratívákat.

1. táblázat

Az összegyűjtött szakanyagok publikálásának időbeli megoszlása (1837–2023)

	A közlemények megjelenése								Összesen (db)
	1837 – 1861	1862 – 1886	1887 – 1911	1912 – 1936	1937 – 1961	1962 – 1986	1987 – 2011	2012 – 2022	
Tanulmányok száma (db)	1	1	0	0	1	4	7	7	21
Cikksorozatban publikált tanulmányok száma (db)	0	0	0	1	1	0	1	0	3
Monográfiák száma (db)	0	2	2	2	2	0	1	0	9
Összesen (db)	1	3	2	3	4	4	9	7	33

* *Megjegyzés:* A 2012-től kezdődő időszak természetesen még nem tekinthető lezártnak. Jelen összegzés a 2023. 05. 31-ig megjelent és az elemzésbe bekerült szakanyagok szerinti állapotot tükrözi.

A szisztematikus áttekintés eredményeinek elemző bemutatása

A PRISMA 2020 protokoll szerint lefolytatott forráskeresés során feltárt releváns 33 közlemény (összesen 50 dokumentum) *kvalitatív elemzése* nyomán tett megállapítások leíró ismertetésére fókuszálva a továbbiakban bemutatom a hazai óvodapedagógus-képzés történetének narratíváit.

Az első magyarországi kiseddóvó-intézet létesítésének jellemzőit nemzetközi kitekintésben Briedl (Beély) Fidél (1841) vizsgálta. Rövid értekezésében bemutatta az első hazai óvodaalapítást, valamint *kitért röviden az első magyarországi kiseddóvó-képző alapítási évét követő eseményekre*.

Rapos József (1868) monográfiájának első részében alapos részletességgel emléket állított a hazai óvodalapításnak, tisztelettel adózva báró Brunszvik Teréz személyének, bemutatva intézményalapító munkásságát. Rapos a kötet második részében a Kiseddóvó intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület három nagy korszakát tárgyalta a kezdetektől 1868-ig. Az egyesület formálódásával (terjesztési ág) párhuzamosan *az óvodapedagógus-képzés történet (képzési ág) és az óvodatörténet (nevelési ág) főbb ismérveit* külön-külön további alfejezetekre bontva mutatta be, továbbá a monográfiában számos tény- és statisztikai adatot közölt (Rapos, 1868).

P. Szathmáry Károly (1878) a hazai kiseddóvó-nevelés nevezetesebb mozzanatait összefoglaló munkájában az óvodatörténethez szervesen kapcsolódott az óvodapedagógus-képzés. Összegző tanulmánya során az első képezde létesítése mellett a *kétéves tanfolyami képzést mutatta be részletesebben*. P. Szathmáry (1882) a kiseddóvó és kiseddóvó-nevelés tárgyában készített rövid időrendi összefoglalóját a korabeli *Kiseddóvó-nevelés* folyóiratban adta közre. A szerző tanulmányában sorra vette az első hazai képezde alapításával összefüggő főbb mozzanatokot, rögzítve a folyamat jelentősebb állomásait. P. Szathmáry 1882-ben írt tanulmánya tekinthető *az első, kifejezetten az óvodapedagógus-képzés történetére fókuszáló hazai neveléstörténeti forrásnak*. P. Szathmáry (1887) később egy terjedelmesebb történeti munkájában az óvodaüggyel összefüggésben a kiseddóvóképzés indulásának jellemzőiről is megemlékezett.

A 19. századi összefoglaló monográfiák között kiemelkedő Morlin Emil (1896) könyve, melyben a szerző a kiseddóvó múltját és jelenét bemutatva adott egyben képet *az óvodapedagógus-képzés kezdetéről, alakulásáról egészen annak korabeli állapotának leírásáig*. Morlin a magyar kiseddóvó múltjának 1828 és 1891 közötti időszakát három nagy szakaszra felosztva mutatta be. Kiemelten kezelte, ezért részletesen tárgyalta a kiseddóvóról szóló 1891. évi XV. törvénycikk megalkotásának körülményeit, a törvény tartalmát, továbbá az annak végrehajtásához kapcsolódó történéseket. Külön fejezetben

sorra vette a kisededővónő-képzés történetének főbb mozzanatait, majd a kisededővási törvény hatására bekövetkezett változásokról is beszámolt.

Kenyeres Elemér (1921) a korabeli óvónőképző-intézeti növendékek számára tankönyvként szolgáló kéziratot adott közre. Az első fejezet a tankönyvben szereplő ismeretek elsajátításához nyújtott hasznos tanácsot *Hogyan tanuljunk?* címmel. A monográfiában ezt követően a magyar kisedednevelés és *kisededővó-intézetek történetének rövid összefoglalása* olvasható. Továbbá a kötet részeként a szerző a kisededővodai foglalkozásokkal kapcsolatos gondolatait is közreadta, valamint a növendékek számára a foglalkozások vezetésére vonatkozóan kínált általános szempontokat.

A Szent Lujza Intézet gondozásában egy rövid monográfia (Kenyeres, 1935) jelent meg, mely a kiadvány tartalma alapján feltételezhetően az óvóképzőben tanulmányokat folytató növendékek számára készült. A rövid monográfia az egyetemes neveléstörténet szerves részeként tárgyalta *a hazai óvodapedagógus-képzés fejlődésének jelentősebb mozzanatait a kezdetektől az 1891. évi törvény megalkotásáig*.

Végh József (1935a, b, c, d) a magyar kisededővónő-képzés múltját és jelenét röviden összefoglaló tanulmányát a *Kisedednevelés* szakfolyóirat hasábjain megjelent cikksorozatban adta közre. A sorozat három, képi illusztrációkkal ellátott, tanulmányból és egy, főként anyakönyvi adatokra támaszkodó, függelékből áll. A tanulmányokban beszámolt az *első kisededővóképző intézet létesítésétől egészen az 1930-as évek elejéig tartó fejlődési folyamatról*, kiemelve annak főbb eseményeit. Végh (1937), a hazai óvodapedagógus-képzés történetiségének feltárása iránt elkötelezett kutatóként, neveléstörténeti munkásságának kiemelkedő eredményeként *a budai képzőintézet százéves történetét összefoglaló monográfiát* publikált. Az évszázados jubileumra megjelent kiadványt a kisededővás ügyét kedvelő és az óvónőképző-intézet törekvéseit méltányoló olvasóknak, továbbá a növendékeknek ajánlotta. Mint a képzőintézet tanára és igazgatója, elsődleges források felhasználásával kívánt teljesszerű áttekintés nyújtani azzal a céllal, hogy széles körben megismertesse a magyar kisededővás és kisededővóképzés történetét. Végh (1938a), *az óvodapedagógus-képzés történeti áttekintésére fókuszáló munkájának rövid kivonata* megjelent a *Nevelésiügyi Szemlében*, valamint neveléstörténeti kutatómunkájának eredményét egy három évet átívelő cikksorozatban (összesen 13 tanulmányban) a *Kisedednevelés* szaklapban (Végh, 1938b, c, d, e, f, g; 1939a, b, c, d; 1940a, b, c) publikálta.

Draskovits Pál (1940) a magyar kisedednevelés és kisededővónőképzés múltját összefoglaló, valamint a jelenét leíró munkát készítette. Értekezésének bevezetőjében a dolgozat hármas célját jelölte meg, miszerint publikációjával a kisedednevelés feladatába való általános összefoglaló betekintést kívánt nyújtani, továbbá a hazai kisedednevelési irányzat bemutatására törekedett, valamint az *első európai kisededővóképző-intézet százéves történetének rövid leírására* vállalkozott.

Hermann Alice (1965) az óvoda és az óvónőképzés fejlődését egységként kezelte. A könyvfejezetben a szerző elsőként az óvoda fejlődését a kezdetek-

től mutatta be, majd az óvónőképzés alakulását az első képző alapításától az 1960-as évekig tárgyalta: röviden reflektált a hazai óvónőképzés történetének felszabadulás előtti időszakára, majd az azt követő időszak bemutatására is vállalkozott, ahol a képzésfejlődés szempontjából meghatározó mozzanatokot emelte ki.

Varga Gábor kutatómunkája során a „magyar óvodai pedagógusképzés” történetére fókuszált, elemezve a hazai képzés egyes történeti korszakait. Közleményében (1977) bemutatta az óvodapedagógus-képzés előzményeit, kiemelten kezelve az 1837 és 1945 közötti időszakok főbb történéseit, foglalkozott az óvónők és a képzés helyzetével a Tanácsköztársaság idején (Varga, 1979) és írt az 1912 és 1944 közötti időszak óvodai pedagógusképzés jellemzőiről is (Varga, 1980). A hazai óvodapedagógus-képzés 150 éves jubileuma kapcsán a tolnai képző alapításáról emlékezett meg, annak a korabeli Magyarországra gyakorolt hatásával kapcsolatos gondolatát is megfogalmazta (Varga, 1987).

Vág Ottó figyelme főként az óvodatörténetre irányult. Monográfiában dolgozta fel az első hazai óvoda történetét; de vizsgálta a reformpedagógiai mozgalom elképzeléseit, majd a munkásmozgalom pedagógiai törekvéseit is. Az óvodapedagógus-képzés történetét feltárva az „óvodainevelő-képzés” fejlődésével kapcsolatos eredményeit mutatta be. Vág (1988) az 1828 és 1891 közötti időszakot átívelő elemző munkájában a tolnai első magyar óvóképző „időelőttiségének” problémakörét járta körül, kiemelve az óvodafejlesztési törekvések és az óvodaügy valóságos fejlődése közötti ellentmondást, az időszakban felvételt nyert hallgatók előképzettségének és társadalmi státuszának jellemzőit statisztikai adatokra alapozva. Az első magyarországi óvóképző alapításának 150. évfordulójának alkalmából írt tanulmányában (1989)¹ – mely korábbi munkájának átdolgozott, bővített változata – arra tett kísérletet, hogy az „óvodapedagógiai képzés” (Vág, 1989) történetében a fejlődés különböző szintjeinek bemutatása és elemzése során rámutasson a folyamat még feltáratlan mozzanataira. Ezt egyben eligazításként is szánta a jövőbeli neveléstörténeti kutatások (és kutatók) számára. Vág a hazai óvodapedagógus-képzés hét szintjét különböztette meg. Első szakaszként az önképzést jelölte meg és a fejlődési folyamat hetedik, utolsó szakaszának tekintette, amikor is az óvodapedagógusok számára is elérhetővé vált az akadémiai szint. Indoklása szerint azért tekinthető ez utóbbi is egy fejlődési állomásnak az óvodapedagógus-képzés történetben, mert ezáltal az óvodapedagógia helyet kapott a szaktudományi és a neveléstudományi doktori iskolák (tantárgypedagógiai, valamint neveléstörténeti és nevelélméleti) programjaiban.

¹ A forrás sajátossága, a megjelent tanulmány első oldala (számozott 21. oldal) és második oldala (számozott 22. oldal) intertextualitása megtörik, a végjegyzetben jelzett hivatkozások közül a szövegben hiányzik a 8–14-ig terjedő jelzethez tartozó releváns, illetve köztes kontextus. Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy az eredeti tanulmány egy oldala hiányzik a publikált anyagból.

Mihály Istvánné, Pestiné Darida Ida és Szakács Mihályné (1995)² tanulmányában alapvetően egy tantervelemzés eredményeit foglalták össze. Az óvodapedagógus-képzés strukturális változásait kiemelve keresték a magyar pedagógusképzésben mindazt, ami a nemzeti sajátosságokból fakadóan leginkább segíthette a felsőoktatási rendszerbe való beilleszkedése során az óvodapedagógus-képzés kontinuitását. Szakács Mihályné (1996) a tanulmánnyal azonos címmel (és közel azonos tartalommal) publikált egy önálló szaktanulmányt. E két tanulmány összehasonlító elemzése nyomán, a jelentős tartalmi egyezőség mellett, felfedezhetünk a képzéstörténetet érintő eltérő³ adatközlést is.

Kövér Sándorné (1996) tanulmányát arra alapozta, hogy a hazai óvodapedagógus-képzés közel 160 éve alatt valójában szinte minden lényeges szakmai kérdés már vita tárgyát képezte. Ezen megállapítását két kérdéskör által kívánta alátámasztani. Egyrészt az elmélet és a gyakorlat arányát, másrészt a növendékek pedagógiai és pszichológiai felkészültségének súlyát vizsgálta *a képzés történetének egyes meghatározó állomásait a fókuszba helyezve*.

Az ezredfordulón Kurucz Rózsa (2002) *a tolnai óvóképző-intézet alapítását* helyezte a monográfia középpontjába. Az alapítás időszakából származó kutatási anyag feldolgozása révén kronológiailag és tartalmilag tárta fel az első hazai óvóképző intézet létesítésének körülményeit és eseményeit, külön is gondot fordítva az alapítás előzményeinek részletes bemutatására. Így a szerző kiemelten kezelte és feltárta az első magyar óvóképző alapítását megelőző szekszárdi képzőlétesítési törekvéseket. A könyv második részét pedig a korabeli magyar és német nyelvű kéziratok anyagok válogatott gyűjteménye képezi.

Szakács Mihályné (2009, 2010a, 2010b) felidézve *a felsőfokú óvóképzés évtizedeit*, az 50 éves felsőfokúvá válást méltató ünnepegsorozatban elhangzott előadását publikálta egy háromrészes cikksorozatban. A történelmi múlt számbavétele során kiemelte a képzés sorsfordító és emblematikus eseményeit és mintegy kitekintésként megfogalmazta az óvóképzésre váró feladatokat.

Patyi Gábor (2010) szakkikében a magyarországi óvóképzés történetének főbb eseményeit, jellemzőit tárgyalta *a kezdetektől a felsőfokúvá válásig*, bemutatva a fejlődési út főbb szakaszait, külön hangsúlyt fektetve azon tendenciákra és tervekre, melyek a felsőfokú képzés megvalósítására irányultak.

Kurucz Rózsa (2013a) által szerkesztett *Hidak és párhuzamok. A 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében* című kötetben közölt

² A tanulmányhoz kapcsolódó melléklet hely hiányában nem jelent meg. A szakkikk végén arra találunk utalást, hogy a folyóirat következő számában publikálásra kerül a melléklet, azonban ez nem valósult meg.

³ A hazai óvodapedagógus-képzés főiskolai szintűvé válásának évét eltérő évszámmal közli a két forrás. Vö. „1990-ben vált főiskolai szintűvé az óvodapedagógus képzés.” (Mihályné et al, 1995, p. 11) és „Az 1985. évi I. törvény alapján 1986-tól vált főiskolai szintűvé az óvodapedagógus-képzés.” (Szakácsné, 1996, p. 307).

tanulmányok *a hazai óvodapedagógus-képzés történetét számos aspektusból* közelítették meg. Többek között tárgyalták a képzés egy-egy történeti időszakát, avagy egy-egy meghatározó eseményt elemeztek és mutattak be részletesen. A tanulmányok foglalkoztak egy adott korszak meghatározó gyermeknevelőjének életútjával és munkásságával, illetve más tanulmányok egy adott képzőintézmény történetébe engedtek betekintést. A kötetben szereplő tanulmányok közül a téma szempontjából kiemelendő Podráczky Judit (2013) tanulmánya, melyben a szerző a 19. századi óvodák elemzése kapcsán az óvóképzés törvényi háttérével, az óvodaügyi szabályozására irányuló kísérletek, valamint az első hazai kisdnednevelési törvény megszületésének körülményeit elemezte. Lévén a kisdnedvásról szóló 1891. évi XV. törvénycikk az óvodáztatással együtt rendezte az óvóképzést, e kapcsolódása okán a dolgozat *az óvodapedagógus-képzésre vonatkozó tartalmi megállapításokat* is tárgyalta. Kurucz Rózsa (2013b) kötetben megjelent szakkikében az egyesületi összefogással létesített *első magyar óvóképző alapítási koncepcióját* mutatta be, összehasonlítva más európai országok óvodapedagógus professziójának létesítési jellemzőivel. Patyi Gábor (2013) tanulmányában pedig *a képzés dualizmus korabeli fejlődési útját* követte nyomon, kiemelve a területi eltéréseket, sajátos jellegzetességeket.

Aggné Pirka Veronika (2014) alapvetően csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint óvodapedagógus alapszakos hallgatók képzéséhez készült tananyag részeként – mely kötet a koragyermekkorai nevelés tényeinek bemutatására vállalkozott – röviden felvillantotta a magyar óvodáztatással összefüggésben *a hazai óvodapedagógus-képzés alakulásának egy-egy mozzanatát*.

Neszt Judit (2019) szakkikke *az óvónő- és tanítóképzés egységesítésének 1840 és 1905 közötti mozgalmát* vizsgálta, kiemelve az egységesítés mellett felhozott érveket, rámutatva a két pedagógusképzés tartalmi hasonlóságaira. Patyi Gábor (2020) tanulmányában szintén az óvó- és tanítóképzés egységesítésének témaköre került a vizsgálat fókuszába. Tanulmányában *az óvó- és tanítóképzés akadémiai szintű egységesítésének a pedagógiai sajtóban 1957-ben zajló szakmai vitáját* elemezte.

Golyán Szilvia (2023) publikációjában *az 1950-es évek vége és az 1990-es évek vége közötti képzéstörténeti eseményeket* kezelte kiemelten. Az óvodapedagógus-képzés hazai történetének időrendi vonalán haladva, elsődleges neveléstörténeti források leíró elemzése és értelmezése által mutatott rá a képzés strukturális változásaira a dedikált időszakban. Az elemzés során kiemelten kezelte a célmegjelölést, a képzési tartalom meghatározását, valamint az elméleti képzés és az óvodai gyakorlat kapcsolatát.

Összegzésként megfogalmazható, hogy a feldolgozott közleményeknek az egyes dedikált időszakok szerinti besorolása megerősítette azon feltevésemet, miszerint az elméleti, gyakorlati szakembereket a hazai óvodapedagógus-képzés fejlődéstörténete – kevés kivétellel – aktualitás jelleggel foglalkoztatta, a közlemények nagy többségét egy-egy közelgő vagy profeszziótörténeti jubileumhoz kapcsolódva publikálták.

A szisztematikus áttekintés a PRISMA 2020 protokoll alapján a mintába került és teljes terjedelmében hozzáférhető, magyar nyelvű és a magyar óvodapedagógus-képzéssel kapcsolatos 33 közlemény (50 dokumentum) feldolgozásával valósult meg.

A feldolgozott közlemények *tartalmi fókusz*a és a *tárgyalt történeti korszakot* illetően megfogalmazható, hogy az áttekintett monográfiák részben tartalmaztak képzéstörténeti részeket, fejezeteket. A publikációk többségében az óvodapedagógus-képzés történetének egy-egy szakaszára fókuszálva dolgozták fel az adott történeti korszak főbb eseményeit, esetenként a szerzők professziótörténeti összegzésre is vállalkoztak. A folyóiratcikkek, folyóiratcikk-sorozatok – terjedelmükből kifolyólag is – vázlatosabban adtak képet az óvodapedagógus professzió egyes fejlődési állomásairól, illetve nyújtottak átfogóbb képet magáról a professziófejlődési folyamatról. A *forráshasználat*a alapján megfogalmazható, hogy a vizsgálati mintában szereplő dokumentumok egy része nem tartalmaz forrásmegjelölést. A források jelentős része elsődleges és másodlagos forrásokat használ, s összesen 9 szakanyag esetén állapítható meg egyértelműen elsődleges forráshasználat (vö. 4. függelék). Ezen utóbbi források között nincs olyan, mely a kezdetektől (1837) napjainkig (2023) mutatja be a képzés fejlődését. Mindezek alapján indokolt a főként elődleges forrásokat felhasználó, a *hazai* óvodapedagógus-képzés történetének kronologikus feltárására irányuló neveléstörténeti kutatás.

Összegzés

A hazai óvodapedagógus-képzés történetének szempontjából releváns és teljes terjedelmében hozzáférhető hazai neveléstörténeti források elemzését követően megállapítható, hogy a feltárt *legkorábbi leírás 1841-ben jelent meg*. A 19. században publikált szakcikkek, cikksorozatok, monográfiák jelentős többsége valamely jubileumhoz kapcsolódott és az óvodapedagógus-képzésről az óvodaügy részeként tettek említést vagy a képzés egy-egy kiemelt eseményét mutatták be.

A 20. század első felében megjelent szakanyagok történeti szempontból már egy tágabb időszakot átívelve tárgyalhatták a fejlődő professzió történetét, valamint az egy évszázados jubileum kapcsán készültek az óvodapedagógus-képzés történetét feltáró elemzések. A 20. század második felétől publikált tanulmányok elemeztek rövidebb-hosszabb történeti időszakokat, avagy vizsgáltak *meghatározó képzéstörténeti eseményeket*. Ezidőtájt készültek *intézménytörténeti összefoglalók* is, melyek az adott intézmény történetén keresztül az óvodapedagógus-képzés országos szintű formálódásáról adtak pillanatképet, továbbá az egyes képző intézmények szakmai alkotó, oktató-kutató műhelymunkáinak egyaránt emléket állítottak.

A 21. század első évtizedeiben, örömdetes változás, hogy *növekvő számú hazai, óvodapedagógia-tárgyú közlemény* megjelenésének lehetünk szemtanúi. Tudományos igényű tanulmányok, szakcikkek és monográfiák készül-

tek, melyek már az óvodapedagógus-képzés egy-egy dedikált eseményére irányultak, még gyakrabban az óvodatörténeti kutatások részeként írták le az óvodapedagógus professzió releváns eseményeit a vizsgált történeti korhoz kötődően.

A szakirodalom összegyűjtése során számolnom kellett a ténnyel, hogy a szisztematikus forráskutatás során is a téma szempontjából óhatatlanul is kimaradhatott releváns forrásanyag. Ennek ellenére úgy vélem, a megvalósított forráselemzés kutatómunkám szempontjából hasznosnak bizonyult, mivel rávilágított a komparatív elemzés szükségességére. Amellett, hogy a szisztematikus szakirodalmi áttekintés az elemzett közlemények főbb eredményeit tárta fel, rámutatott források közötti ellentmondásokra és hiányzó neveléstörténeti eseményekre.

Elméleti szisztematikus áttekintésem fő tanulsága, hogy bár a hazai óvodapedagógus-képzés történetével több szakcikk, tanulmány és monográfia is foglalkozott, azok egy jelentős része az óvodatörténettel együtt tárgyalva tett említést az egyes képzéstörténeti mozzanatokról. Az óvodapedagógus-képzést tárgyaló közlemények többsége egy-egy neveléstörténeti esemény vagy időszakasz leíró elemzésére fókuszált. Megállapítható, hogy a hazai óvodapedagógus-képzés fejlődéstörténete részben kidolgozott, az utolsó történeti áttekintés 1989-ben készült. Az elméleti elemző szakirodalmi áttekintés igazolta, hogy a *hazai óvodapedagógus professzió* lassan 200 éves képzésfejlődését bemutató, főként elsődleges neveléstörténeti források alapján készült áttekintő munka jelenleg, 2023-ban nem áll rendelkezésre.

Irodalom

- Aggné Pirka, V. (2014). A magyar óvodáztatás és óvóképzés történetének alakulása. In V. Aggné Pirka, Gy. Mikonya, S. Mészárosné Darvay & E. Szarka (Eds.), *Kora gyermekkori nevelés- és családtörténet* (pp. 88–105). ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. <https://mek.oszk.hu/18700/18709/18709.pdf> (2023.06.10.)
- Briedl, F. (1841). A kisdedóvó intézetek történetileg. In J. Luczenbacher & P. Almási Balogh (Eds.), *Tudománytár. Kilencedik kötet* (pp. 281–305). A Magyar Tudós Társaság.
- Draskovits, P. (1940). *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota*. Közlemények a Szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája.
- Golyán, Sz. (2023). Tartalmi szabályozás az óvodapedagógus-képzésben (1959–1989): A centralizálás három évtizede Magyarországon. In S. Pálfi & A. Vargáné Nagy (Eds.), *Tanulmányok a szocializmus pedagógiai gyakorlatáról* (pp. 97–124). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hermann, A. (1965). Az óvoda és az óvónőképzés. In Gy. Simon (Ed.), *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből* (pp. 365–418). Tankönyvkiadó.

- Kenyeres, E. (1921). *A kisedednevelés és a kisededóvó-intézetek története. A kisededóvodai foglalkozások*. Löblovitz Zsigmond Könyvkiadóvállalat.
- Kövér, Sné. (1996). Óvóképzésünk múltjának néhány manak szóló tanulsága. *Pedagógusképzés*, 3(1–2), 44–58. http://real-j.mtak.hu/20392/1/318_012_1996_1_2.pdf
- Kurucz, R. (2002). *Az első magyar óvóképző 1837–1843*. Babits Kiadó.
- Kurucz, R. (2013a, Ed). *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/pub/kurucz-r-hidak-es-parhuzamok-a-175-eves-keu-mao-ovokepzes-pte-igyk-szekszard-2013-5136> (2023.08.01.)
- Kurucz, R. (2013b). Prioritások és párhuzamok. Az első egyesületi óvóképző Közép-Európában. In R. Kurucz (Ed.), *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében* (pp. 25–40). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar.
- Mihály, I., Pestiné Darida, I. & Szakács, M. (1995). Az óvóképzés tartalmi változásai (Tantervelemzés). *Iskolakultúra*, 5(15–16–17), 10–18.
- Mihály, I., Pestiné Darida, I. & Szakács, M. (1995). Az óvóképzés tartalmi változásai: tantervelemzés. *Iskolakultúra*, 5(15–16), 10–18. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31094>
- Morlin, E. (1896). *A magyar kisededóvás multja és jelene*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) Gs. és Kir. udvar Könyvkereskedés.
- Neszt, J. (2019). A tanító- és óvónőképzés egyesítésének mozgalma 1840–1905 között. *Gradus*, 6(3), 54–58.
- Page, M.J., Moher, D., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A., Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P. & McKenzie, J.E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(160), <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Patyi, G. (2010). A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8(1), 99–105.
- Patyi, G. (2013). Óvónőképzés a Lajtán innen és a Lajtán túl a dualizmus korában. In R. Kurucz (Ed.), *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében* (pp. 42–55). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar.
- Patyi, G. (2020). Szakmai vita az óvó- és tanítóképzés akadémiai szintű egyesítéséről a pedagógiai sajtóban 1957-ben. In B. Molnár (Ed.), *A Tanítóképzés múltja, jelene V. – A tanárképzés múltja, jelene II.* (pp. 58–66). ELTE PPK – PPI Szombathely.
- Podráczky, J. (2013). Óvoda és óvóképzés a 19. századi magyar társadalomban. In R. Kurucz (Ed.), *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében* (pp. 11–24). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar.

- P. Szathmáry, K. (1878). *Emlékirat a magyarországi kisdednevelés nevezetesebb mozzanatairól*. Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomda.
- P. Szathmáry, K. (1882). Rövid időrendi emlékirat a magyar kisdedováás és nevelés történetéről. *Kisdednevelés*, 11(6), 102–105.
- P. Szathmáry, K. (1887). *A magyar kisdedováás és nevelés rövid története*. Pesti Könyvnyomda-részvény-társaság.
- Rapos, J. (1868). *Brunswick Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleányának élete és műve; vagyis a köz-alap-nevelésügy multja és jelene hazánkban*. Kunosi és Réthy nyomdája.
- Rethlefsen, M.L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A.P., Moher, D., Page, M.J., Koffel, J.B. & PRISMA-S Group (2021). PRISMA-S: an extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches. *Systematic Reviews*, 10(39). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
- Szakács, M. (1996). Az óvóképzés tartalmi változásai (Tantervelemzés). *Pedagógusképzés*, 21(1–2), 305–315.
- Szakács, M. (2009). Mérföldkövek I. *A Kisgyermek*, 3(5), 2–3.
- Szakács, M. (2010a). Mérföldkövek II. *A Kisgyermek*, 4(1), 5–7.
- Szakács, M. (2010b). Mérföldkövek III. *A Kisgyermek*, 4(2–3), 33–34.
- Sz.n. (1935). *A kisdednevelés története*. Szent Lujza Intézet Igazgatósága.
- Varga, G. (1977). A magyar óvodai pedagógusképzés történeti előzményei. *Pedagógusképzés*, 2(1), 119–128.
- Varga, G. (1979). Az óvónők és az óvodai pedagógusképzés helyzete 1919-ben. *Pedagógusképzés*, 4(1), 86–91.
- Varga, G. (1980). A magyar óvodai pedagógusképzés történetéhez (1912–1944). *Pedagógusképzés*, 5(1), 100–104.
- Varga, G. (1987). 150 éves a magyar óvodai pedagógusképzés. *Óvodai Nevelés*, 40(9), 301–303.
- Vág, O. (1988). Az óvodainevelő-képzés fejlődése Magyarországon (1828–1891). *Óvodai Nevelés*, 41(2), 44–46.
- Vág, O. (1989). Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. In P. Szekerczés (Ed.), *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII.* (pp. 21–30). K.n.
- Végh, J. (1935a). A magyar kisdedováónőképzés multja és jelene I. *Kisdednevelés*, 60(1), 10–17.
- Végh, J. (1935b). A magyar kisdedováónőképzés multja és jelene II. *Kisdednevelés*, 60(2), 56–67.
- Végh, J. (1935c). A magyar kisdedováónőképzés multja és jelene III. *Kisdednevelés*, 60(3), 105–114.
- Végh, J. (1935d). A magyar kisdedováónőképzés multja és jelene. Függelék. *Kisdednevelés*, 60(4), 147–155.

- Végh, J. (1937). *A Budapesti M. Kir. Állami Óvónőképző-intézet százéves története*. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt.
- Végh, J. (1938a). A százéves óvónőképzés. *Nevelésügyi Szemle*, 2(2–3), 103–109.
- Végh, J. (1938b). A Kisdédóvó-intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület (1836–1848). *Kisdédnevelés*, 63(3), 87–90.
- Végh, J. (1938c). Az állami óvónőképző-intézet őse. *Kisdédnevelés*, 63(5), 158–163.
- Végh, J. (1938d). A pesti kisdédóvóképző. *Kisdédnevelés*, 63(9), 283–286.
- Végh, J. (1938e). A Pestre telepített óvónőképző intézet belső szervezete. *Kisdédnevelés*, 63(10), 329–332.
- Végh, J. (1938f). A kisdédóvóképző tanterve 1845–1865-ben. *Kisdédnevelés*, 63(11), 356–361.
- Végh, J. (1938g). A hanyatlás kora (1848–1873). *Kisdédnevelés*, 63(12), 408–410.
- Végh, J. (1939a). Az öreg anyakönyv. *Kisdédnevelés*, 64(1), 4–7.
- Végh, J. (1939b). A fellendülés kora (1873–1891). *Kisdédnevelés*, 64(4), 128–132.
- Végh, J. (1939c). Az Országos Kisdédóvó Egyesület. *Kisdédnevelés*, 64(8), 271–277.
- Végh, J. (1939d). Az Országos Kisdédóvó Egyesület Képzőintézetének belső élete és szervezete. *Kisdédnevelés*, 64(12), 404–408.
- Végh, J. (1940a). Az Országos Kisdédóvó Egyesület intézetének belső élete és szervezete. *Kisdédnevelés*, 65(1), 7–12.
- Végh, J. (1940b). A kisdédóvás törvényes rendezése. *Kisdédnevelés*, 65(3), 93–99.
- Végh, J. (1940c). Az Országos Kisdédóvó Egyesület hanyatló élete. *Kisdédnevelés*, 65(3), 99–107.



Függelék

1. függelék

A vizsgált dokumentumok tartalmi fókusz szerinti besorolása (1837–2023)

Szerző (publikálás éve)	Tartalmi fókusz	
	Óvodatörténet	Óvodapedagógus-képzés történet
Briedl, F. (1841)	x	x
Rapos, J. (1868)	x	x
P. Szathmáry, K. (1878)	x	x
P. Szathmáry, K. (1882)		x
P. Szathmáry, K. (1887)	x	x
Morlin, E. (1896)	x	x
Kenyeres, E. (1921)	x	x
Sz.n. (1935)		x
Végh, J. (1935a,b,c,d)		x
Végh, J. (1937)		x
Végh, J. (1938a)		x
Végh, J. (1938b,c,d,e,f,g; 1939a,b,c,d;1940a,b,c)		x
Draskovits, P. (1940)	x	x
Hermann, A. (1965)	x	x
Varga, G. (1977)		x
Varga, G. (1979)		x
Varga, G. (1980)		x
Varga, G. (1987)		x
Vág, O. (1988)		x
Vág, O. (1989)		x
Mihály, I., Pestiné Darida, I. & Szakács, M. (1995)		x
Szakács, M. (1996)		x
Kövér, S. (1996)		x
Kurucz, R. (2002)		x
Szakács, M. (2009;2010a,b)		x
Patyi, G. (2010)		x
Podráczky, J. (2013)	x	x
Kurucz, R. (2013b)		x

Patyi, G. (2013)		x
Aggné Pirka, V. (2014)		x
Neszt, J. (2019)		x
Patyi, G. (2020)		x
Golyán, Sz. (2023)		x

2. függelék

A vizsgált dokumentumoknak a tárgyalt képzéstörténeti időszak szerinti besorolása (1837–2023)

Szerző (publikálás éve)	Tárgyalt időszak		
	Meghatározott esemény	Meghatározott időszak	Fejlődéstörténet
Briedl, F. (1841)			x
Rapos, J. (1868)			x
P. Szathmáry, K. (1878)			x
P. Szathmáry, K. (1882)			x
P. Szathmáry, K. (1887)			x
Morlin, E. (1896)			x
Kenyeres, E. (1921)			x
Sz.n. (1935)			x
Végh, J. (1935a,b,c,d)			x
Végh, J. (1937)			x
Végh, J. (1938a)			x
Végh, J. (1938b,c,d,e,f,g; 1939a,b,c,d;1940a,b,c)			x
Draskovits, P. (1940)			x
Hermann, A. (1965)			x
Varga, G. (1977)			x
Varga, G. (1979)	x		
Varga, G. (1980)		x	
Varga, G. (1987)	x		
Vág, O. (1988)		x	
Vág, O. (1989)			x
Mihály, I., Pestiné Darida, I. & Szakács, M. (1995)			x
Szakács, M. (1996)			x

Kövér, S. (1996)			x
Kurucz, R. (2002)	x		
Szakács, M. (2009;2010a,b)		x	
Patyi, G. (2010)		x	
Podráczky, J. (2013)		x	
Kurucz, R. (2013b)	x		
Patyi, G. (2013)		x	
Aggné Pirka, V. (2014)			x
Neszt, J. (2019)		x	
Patyi, G. (2020)	x		
Golyán, Sz. (2023)		x	

3. függelék

A vizsgált közlemények típus és kulcsszó szerinti besorolása (1837–2023)

Szerző (publikálás éve)	Közlemény típusa	Kulcsszavak
Briedl, F. (1841)	tanulmány	kisdedóvó, intézet
Rapos, J. (1868)	monográfia	köz-alap-nevelésügy
P. Szathmáry, K. (1878)	monográfia	kisdednevelés
P. Szathmáry, K. (1882)	tanulmány	kisdedóvás és nevelés
P. Szathmáry, K. (1887)	monográfia	kisdedóvás
Morlin, E. (1896)	monográfia	kisdedóvás
Kenyeres, E. (1921)	monográfia	kisdedóvó-intézetek
Sz.n. (1935)	monográfia	kisdednevelés
Végh, J. (1935a,b,c,d)	tanulmány-sorozat	kisdedóvónőképzés
Végh, J. (1937)	monográfia	óvónőképző intézet
Végh, J. (1938a)	tanulmány	óvónőképzés
Végh, J. (1938b,c,d,e,f,g; 1939a,b,c,d;1940a,b,c)	tanulmány-sorozat	óvónőképző-intézet, kisded- óvónőképző, óvónőképző
Draskovits, P. (1940)	monográfia	kisdedóvónőképzés
Hermann, A. (1965)	tanulmány	óvónőképzés
Varga, G. (1977)	tanulmány	óvodai pedagógusképzés
Varga, G. (1979)	tanulmány	óvodai pedagógusképzés
Varga, G. (1980)	tanulmány	óvodai pedagógusképzés
Varga, G. (1987)	tanulmány	óvodai pedagógusképzés
Vág, O. (1988)	tanulmány	óvodainevelő-képzés

Vág, O. (1989)	tanulmány	óvodapedagógiai képzés
Mihály, I., Pestiné Darida, I. & Szakács, M. (1995)	tanulmány	óvóképzés
Szakács, M. (1996)	tanulmány	óvóképzés
Kövér, S. (1996)	tanulmány	óvóképzés
Kurucz, R. (2002)	monográfia	óvóképző
Szakács, M. (2009;2010a, b)	tanulmány-sorozat	mérföldkövek
Patyi, G. (2010)	tanulmány	óvóképzés
Podráczky, J. (2013)	tanulmány	óvóképzés
Kurucz, R. (2013b)	tanulmány	óvóképzés
Patyi, G. (2013)	tanulmány	óvónőképzés
Aggné Pirka, V. (2014)	tanulmány	óvóképzés
Neszt, J. (2019)	tanulmány	óvónőképzés
Patyi, G. (2020)	tanulmány	óvóképzés
Golyán, Sz. (2023)	tanulmány	óvodapedagógus-képzés

4. függelék

A vizsgált dokumentumok forráshasználat szerinti besorolása (1837–2023)

Szerző (publikálás éve)	Forráshasználat		
	Nem releváns/ Nincs jelölve	Elsődleges	Másodlagos
Briedl, F. (1841)	x		
Rapos, J. (1868)	x		
P. Szathmáry, K. (1878)	x		
P. Szathmáry, K. (1882)	x		
P. Szathmáry, K. (1887)	x		
Morlin, E. (1896)	x		
Kenyeres, E. (1921)		x	
Sz.n. (1935)	x		
Végh, J. (1935a,b,c,d)	x		
Végh, J. (1937)		x	
Végh, J. (1938a)	x		
Végh, J. (1938b,c,d,e,f,g; 1939a,b,c,d;1940a,b,c)	x		
Draskovits, P. (1940)		x	
Hermann, A. (1965)		x	

Varga, G. (1977)		x	
Varga, G. (1979)		x	
Varga, G. (1980)		x	
Varga, G. (1987)		x	
Vág, O. (1988)	x		
Vág, O. (1989)		x	
Mihály, I., Pestiné Darida, I. & Szakács, M. (1995)		x	x
Szakács, M. (1996)		x	x
Kövér, S. (1996)		x	x
Kurucz, R. (2002)		x	x
Szakács, M. (2009;2010a,b)	x		
Patyi, G. (2010)		x	x
Podráczky, J. (2013)		x	x
Kurucz, R. (2013b)		x	x
Patyi, G. (2013)		x	x
Aggné Pirka, V. (2014)			x
Neszt, J. (2019)		x	
Patyi, G. (2020)		x	x
Golyán, Sz. (2023)		x	

Golyán, Sz.

**A Systematic Review of Literature on the History
of Pre-school Teacher Training in Hungary**

This systematic review aims to provide a comprehensive overview of the findings from meticulous analytical efforts at processing relevant sources such as articles, studies, and monographs. The review is focuses specifically on the domain of domestic pre-school teacher training. For my systematic search in databases, I identified clear inclusion and exclusion criteria for pertinent publications within the research area under investigation. In line with the PRISMA2020 protocol, I carefully selected and applied appropriate keywords for conducting the search. Subsequently, 33 publications, comprising studies, series, and monographs were included in the analysis based on their relevance to the defined criteria. The theoretical systematic review suggests two key findings. Firstly, while numerous publications have addressed aspects of the history of pre-school teacher training, many of them mentioned only briefly select moments in the context of the history of kindergarten education. Secondly, a notable gap was identified as there is no chronological work documenting the evolution of the pre-school teacher profession in Hungary from its inception to the present day.

Keywords: history of professional preschool teacher training, systematic literature review, PRISMA 2020



Golyán Szilvia: <https://orcid.org/0000-0003-1063-2178>



Vajdasági óvodások szociálisprobléma- megoldása – Egy pilotmérés eredményei

Szítás Teodóra

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Absztrakt

A szociálisprobléma-megoldás a személyközi problémák megoldására irányuló komplex – kognitív, érzelmi és viselkedéses – folyamat, melynek Chang és munkatársai (2004) elkülönítik orientációs (viszonyulási) és megoldói (racionális, impulzív, elkerülő) részeit. Az óvodások életkori nyelvi-kognitív sajátosságaiból, valamint az ezeket figyelembe vevő mérőeszközök jellemzőiből kifolyólag kevés információ áll rendelkezésünkre e korosztály szociálisprobléma-megoldásáról. Korábbi kutatások bizonyítják, hogy az óvodások esetében triangulációval megbízhatóbb adatok szerezhetők. Mindezek alapján a kismintás (N=38) mérésnek két fő célja volt: (1) vajdasági óvodások (4–6 évesek) szociálisprobléma-megoldásáról alkotott szülői és pedagógusi vélemények feltárása kérdőívek segítségével, valamint (2) óvodások szociálisprobléma-megoldásának közvetlen felmérése már meglévő és egy új, általunk fejlesztett, verbális és vizuális elemeket is tartalmazó eszközzel. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a szülők és a pedagógusok hogyan vélekednek a vajdasági gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról, a családi-háttérváltozók befolyásolják-e ezeket, valamint a 4–6 évesek hogyan viszonyulnak a társas problémáikhoz és miként oldják meg ezeket. Az adatfelvétel a vajdasági gyermekek szüleivel és pedagógusaikkal kérdőíves (KNK, SZPMG) módszer alapján, míg a gyermekekkel közvetlenül (HSZPG, TRPG) kétszemélyes helyzetben történt. A szülők és pedagógusok véleményei eltérnek az SZPMG esetében: a pedagógusok ötéves korban tartják legjellemzőbbnek a kortársaik iránti negatív érzelmek kimutatását, a szülők ezeket kevésbé tartják jellemzőnek ebben az életkorban. Az óvodások adatai arra mutattak rá, hogy ezek kifejezése négyéves korban a legjellemzőbb. A problémákhoz való viszonyulást a felnőttek iránt eltérően látják az értékelők: a szülők tartják legjellemzőbbnek hatéves korban, emellett életkoronkénti különbségek rámutattak arra, hogy az apák ötéves korban is jellemzőnek tartják. A hatévesek adatai megegyeznek a szülők véleményeivel, miszerint a problémák megoldásához megfontoltan kérnek segítséget, ami a felnőttekkel kapcsolatos pozitív viszonyulásra utal. Az eredmények rámutatnak a szülők, a pedagógusok és az óvodások közötti hasonlóságokra és különbségekre, melyek részletesebb képet adnak a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról, valamint segítséget nyújtanak egy óvodapedagógusoknak szóló fejlesztőprogram elkészítéséhez, mellyel tudatosabban tudják felmérni és fejleszteni a gyermekek szociálisprobléma-megoldását.

Kulcsszavak: szociálisprobléma-megoldás, verbális és vizuális elemeket tartalmazó mérőeszközök, vajdasági óvodások, trianguláció



Bevezetés

Az óvoda a családi közeghez képest egy merőben más környezetet nyújt a gyermekek számára, ahol az elvárások közé tartozik, hogy a gyerekek sikeresen együttműködjenek társaikkal és alkalmazkodjanak az újonnan kialakult (társas) helyzetekhez (Kovács & Bakosi, 2004). A gyermekeknek elsősorban meg kell tanulniuk elfogadni, hogy a családon kívül egy új közösség tagjai lettek, ahol más-más társas kapcsolatokat kell kialakítaniuk mind a társaikkal, mind az intézményben dolgozó felnőttekkel (Solymosi, 2017; Romero-López et al., 2020). Az óvodai intézményes nevelés keretében fejlődhetnek kognitív, társas és érzelmi képességeik, melyek során eredményesebb szociális kapcsolatokat tudnak kiépíteni és azokat ápolni (Kovács & Bakosi, 2004; Solymosi, 2017; Hegedűs, 2019). A társas viselkedés egyik formája a szociálisprobléma-megoldás, mely a személyközi problémák megoldására irányuló motivációs-kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat (Chang et al., 2004).

A szociálisprobléma-megoldás egyik legelfogadottabb modelljét Chang és munkatársai (2004) dolgozták ki, akik elkülönítették annak orientációs és megoldási részfolyamatát. Az orientációs folyamat a probléma iránti fogékonyságot, a megoldás iránti elköteleződést és az énhatékonyságot foglalja magában, melyek két dimenzió (pozitív és negatív) mentén szabályozzák a gondolkodást és viselkedést (Kasik, 2010, 2015). A megoldási folyamat része a probléma definiálása, a megoldási lehetőségek értékelése, a döntés, és valamelyik megoldás megvalósítása és értékelése (Gál & Kasik, 2015). A megoldás stílusa lehet racionális (tényekre koncentráló, lassú döntés), impulzív (érzelempőzpontú, gyors döntés), valamint elkerülő (a megoldást el sem kezdő vagy megszakító). E stílusok keveredhetnek egyetlen helyzet során is, valamint főbb jegyei már kisgyermekkorban azonosíthatók (Chang et al., 2004; Kasik & Gál, 2014, 2017b; Szitás, 2022).

A szociálisprobléma-megoldás az óvodáskor alatt jelentős változáson megy keresztül, amit a családi és intézményes nevelés, a környezeti tényezők, valamint a személyiségbeli jellemzők együttesen befolyásolnak, ám már ez alatt az időszak alatt is azonosíthatók egyéni domináns megnyilvánulások (Galambos, 2012; Kayili & Ari, 2016; Kasik & Gál, 2017a). Az óvodáskor elején (3–4 éves korban) a gyermekek problémamegoldását nagyban befolyásolja az egocentrikus (énközpontú) gondolkodás, így elsősorban saját kívánságaik, céljaik, valamint érzelmeik vezérlik őket (Honti, 2005; Kasik & Gál, 2017b). Problémaik megoldása gyakran a pedagógusok segítségével történik, később pedig már társaikhoz is nagyobb bizalommal fordulnak (Ocak, 2010). Ebből kifolyólag a pedagógusoknak fontos szerepük van a gyermekek társas kapcsolatainak kiépítésében, hiszen példa értékű viselkedésükkel közvetlenül hatnak a gyermekekre, akik a megfigyelés (utánzás) alapján egymás között is alkalmaznak olyan megoldási módokat, amelyeket környezetükben tapasztalnak (Kovács & Bakosi, 2004; Solymosi, 2017). Az óvodások társas interakcióit egyre inkább befolyásolja, hogy nemcsak a saját, hanem az őket

körülvevő személyek érzelmeit figyelembe véve próbálják megoldani a felmerülő problémákat (Hegedűs, 2019). Az életkor előrehaladásával (5–6 éves korban), érzelmeiket jobban szabályozva, magabiztosabban viszonyulnak problémáikhoz és igyekeznek az önálló megoldásukra (Kasik & Gál, 2017b). Ezen életkorokban a gyermekek kifejezőképességének fontos szerepe van a társas interakciók során, a szókincsük folyamatos fejlődésével az óvodáskor végére főbb érzelmeiket meg tudják nevezni és ki tudják fejezni probléma-megoldásuk során is (Honti, 2005; Galambos, 2012).

Az óvodáskori szociálisprobléma-megoldás feltárására irányuló nemzetközi és hazai kutatások (például Shokri et al., 2013; Gál & Kasik, 2015) alátámasztják, hogy a szülők (anya, apa vagy gondviselő) és a pedagógusok véleményei kiemelten fontosak a megbízhatóbb eredmények érdekében. Több olyan mérőeszköz (például *Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS)*, Merrell, 2002; *Képességek és Nehézségek Kérdőív (KNK)*, Gervai & Székely, 2005; *Interpersonal Problem Solving Inventory (IPSI)*, Özdil, 2008; *Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG)*, Kasik & Gál, 2014) áll a szülők és pedagógusok rendelkezésére, amelyek lehetővé teszik az ő véleményeinek feltárását a gyermekekre vonatkozóan. A mérőeszközök többsége a gyermekek társas interakciói során felmerülő érzelmi tünetek, problémás viselkedés, valamint alkalmazkodási nehézségek felmérésére is alkalmazhatóak. A KNK az egyik leggyakrabban alkalmazott kérdőívek közé tartozik, melynek nemzetközi és hazai kutatási eredményei (Bank, 2015; Gustafsson et al., 2016) arról tanúskodnak, hogy a gyermekeknél sokkal könnyebben feltárhatók a viselkedésben megnyilvánuló problémák, mint az érzelmi tünetek, amelyek nehezebben azonosíthatók. E kutatási eredményeket alátámasztja Kesicioğlu (2015) IPSI-vel (Özdil, 2008) végzett mérése is, aki a pedagógusok véleményei alapján megállapította, hogy az előforduló társas problémák során sokkal magasabb azoknak a gyermekeknek az aránya, akik agresszívan reagálnak, valamint a problémákhoz negatívan viszonyuló gyermekek körében gyakoribbak a viselkedésbeli problémák (mint például az agresszió, verbális bántalmazás, játék megosztásának hiánya, sírás problémahelyzetben). Hazai kutatások közül Kasik (2015) a SZPMG kérdőívvel a gyerekek kortársakkal, illetve felnőttekkel kapcsolatos problémáikhoz való viszonyulását vizsgálta, miszerint az értékelők között jelentős eltérés tapasztalható különböző helyzetekben. Az SZPMG eredmények közül fontos kiemelni, hogy a pedagógusok kevésbé tartják jellemzőnek a gyermekek problémáikhoz való pozitív viszonyulását, míg a szülők közül az apák tartják legjellemzőbbnek a negatív érzelmek és viselkedésmódok kifejezését.

Az óvodásokkal végzett vizsgálatokhoz kevesebb mérőeszköz (például *Preschool Interpersonal Problem Solving Test, PIPS*, Shure & Spivack, 1974; *Wally Problem Solving Test, WPST*, Webster-Stratton, 1990; *Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás, HSZPG*, Gál & Kasik, 2015) és egyben kevesebb információ áll rendelkezésünkre (Sztítás & Kasik, 2020). Az eszközök közül a PIPS és a WPST tartalmaz csak vizuális elemeket. A

PIPS eszközzel végzett nemzetközi kutatási eredmények szerint a gyerekek a felmerülő problémahelyzetek során általában negatív megoldási módokat soroltak fel, melyek kihatnak nemcsak a társas kapcsolataikra, hanem a sikeres beilleszkedést (Youngstrom et al., 2000) is megnehezítik. Hazai kutatási adataink a HSZPG eszköz által, arról tanúskodnak, hogy különböző helyzeteknél (mint akár a kiabálás, csúfolás) és más-más személyekkel (kortárs, felnőtt) kapcsolatos problémák felmerülésekor eltérően viszonyulnak a gyermekek ezek megoldásához. Kasik (2015) eredményei szerint különböző problémahelyzeteknél még az 5–6 éves gyermekek is a negatív érzelmeikről beszéltek és negatív megoldási módokat (impulzivitás, elkerülés) soroltak fel.

A gyermekek óvodáskorban sokat támaszkodnak a vizuális információkra, hiszen a megfigyelés által új tudáselemeket tudnak összekapcsolni egy fogalom megértésekor, így a verbális kifejezőképességük is fejlődhet (Gödény, 2013; Kárpáti, 2019) – ezzel összhangban kiegészítik egymást (Herzog, 2019). Ebből kifolyólag fontos, hogy a szociálisprobléma-megoldás feltárása olyan eszközökkel történjen, amelyek figyelembe veszik mindkét – vizuális és verbális – úton szerzett információkat. Emellett a feltárás eredményességét növelheti a gyermekek környezetében részt vevő felnőttek (szülők és pedagógusok) bevonása.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Kutatási célok és kérdések

A kismintás vizsgálat elsősorban feltáró jellegű, melynek célja (1) a szülők és a pedagógusok véleményének feltárása a gyerekek szociálisprobléma-megoldásáról, valamint (2) az óvodások szociálisprobléma-megoldásának felmérése volt meglévő és új mérőeszközökkel. A szakirodalmi feltárás alapján összesen négy kutatási kérdést fogalmaztunk meg, melyekből kettő a szülők és pedagógusok kérdőíves felmérésére, kettő az óvodások közvetlen mérésére vonatkozik:

- K1: Hogyan vélekednek a szülők (anya és apa) és a pedagógusok a vajdasági óvodások szociálisprobléma-megoldásáról?
- K2: A családiháttér-változók közül mely tényezők vannak kihatással a szociálisprobléma-megoldásra?
- K3. A szociálisprobléma-megoldás során hogyan viszonyulnak a 4–6 éves óvodások a problémáikhoz?
- K4: Hogyan oldják meg a 4–6 évesek a felmerülő társas problémáikat, milyen stílusokat alkalmaznak?

Hipotézisek

A szülők és pedagógusok mérésére vonatkozóan korábbi külföldi és magyarországi kutatási eredmények alapján feltételeztük, hogy (H1) az anyák, az

apák és a pedagógusok véleményei között eltérés lesz mindegyik mérőeszköz (KNK, SZPMG) életkori almintái alapján (Cai et al., 2004; Heyman et al., 2016), valamint (H2) a családháttér-változók közül a szülők iskolai végzettsége és a család összetétele meghatározó a gyermekek szociálisprobléma-megoldásában (Dubow et al., 2009; Kasik, 2015; Hosokawa & Katsura, 2017). Az óvodásokkal végzett korábbi mérések alapján feltételeztük, hogy (H3) a négy- és ötéves gyermekek különülnek el leginkább a többi életkortól a problémákhoz való viszonyulás terén (Gál & Kasik, 2014; Walker et al., 2002). A megoldási mód esetében (H4) a négyévesek különülnek el leginkább, rájuk jellemzőbb leginkább az elkerülő és impulzív megoldói stílus (Kasik, 2015).

Résztevők

A vizsgálatban 45 gyermek vett részt. Ugyanakkor csak 38 gyermek – illetve szülei (anya és apa) és pedagógusaik – adatait elemeztük, hiszen az ő esetükben történt hiánytalan adatközlés (4 éves: 11, 5 éves: 10, 6 éves: 17). Az elemzés eredményei az ő jellemzőiket mutatja, általános következtetések erre a korosztályra nem vonhatók le.

Mérőeszközök

A szülők (anya, apa) és a pedagógusok két mérőeszkővel értékelték a gyerekeket, illetve ők töltötték ki a Családháttér-kérdőívet (Szitás, 2020). Az egyik eszköz a Képességek és Nehézségek Kérdőív (KNK, Gervai & Székely, 2005), a másik a Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív (SZPMG, Kasik & Gál, 2014) volt. A gyermekeknek készült mérőeszközök közül kettőt alkalmaztunk: (1) Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015), valamint az általunk fejlesztett (2) Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére.

Családháttér-kérdőív (Szitás, 2020)

A kérdőív tartalmazza a legfontosabb információkat, melyek a személyes háttérre vonatkoznak: gyermek neme, életkora, családi összetétel, szülők legmagasabb iskolai végzettsége – ezek az információk hozzásegítenek a szociálisprobléma-megoldást befolyásoló tényezők megértéséhez.

Képességek és Nehézségek Kérdőív (KNK, Gervai & Székely, 2005)

A mérőeszköz a gyermekek pszichés és viselkedéses zavarainak feltérképezésére alkalmas, 4–11 éves korig a szülők és pedagógusok értékelik a gyermeket, míg 11–17 éves korig önkitöltős formáját használják (Bank, 2015; Goodman, 2001). A mérőeszköz 25 tételből áll és öt skálán mér: (1) érzelmi tünetek (például mások érzelmeit figyelembe veszi), (2) viselkedési problémák (például lop otthonról, az iskolából vagy máshonnan), (3) hiperaktivitás (például állandóan izgatott, mozog, fészkelődik), (4) kortárskapcsolati problé-

mák (például gyakran verekszik vagy komolyan fenyeget más gyerekeket) és (5) proszociális viselkedés (például sokszor segít önként is). Az értékelés háromfokú skálán (1 = nem igaz, 2 = valamennyire igaz, 3 = igaz) történik, hogy mennyire igazak a gyermekekre vonatkozó állítások (Goodman, 2001; Túri et al., 2011).

Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív

(SZPMG, Kasik & Gál, 2014)

A kérdőívvel a szülők és pedagógusok értékelik külön a gyermekek kortársaikkal, valamint külön a gyermekek felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását ötfokú skálán (1 = egyáltalán nem jellemző rá – 5 = teljes mértékben jellemző rá (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2014). A mérőeszköz 43 tételes változatát alkalmaztuk, mely három skálán mér: (1) pozitív viszonyulás (a probléma megoldására irányuló pozitív hozzáállás, pl. Ha nem sikerül megoldania egy problémát, nem adja fel, próbálkozik), (2) negatív viszonyulás (a probléma negatív megközelítése, akár elkerülése pl. Ameddig csak lehet, halogatja a probléma megoldását) és (3) negatív érzelmek kifejezése a problémával kapcsolatban (pl. Dühös, ha meg kell oldania egy problémát) (Kasik & Gál, 2014; Szitás & Kasik, 2020).

Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás

(Gál & Kasik, 2015)

A mérőeszközt Gál és Kasik (2015) dolgozta ki óvodások számára az SPSI-R (D’Zurilla et al., 2002) mérőeszközre alapozva. Kutatásuk során nyolc kortárskapcsolati problémahelyzetet tártak fel, melyek jellemzők az óvodásokra: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa a játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak (Gál & Kasik, 2015; Szitás & Kasik, 2020). Minden problémahelyzet (például Csúfol téged az egyik társad) után a gyermeknek három kérdést kell megválaszolnia. Az első kérdés a viszonyulásra (Szeretnéd, hogy ne csúfoljon?), a második az énhatékonyságra (Szerinted tudsz olyat mondani neki, amitől abbahagyja a csúfolást?), a harmadik kérdés a problémamegoldás stílusára vonatkozik (Mit csinálsz azért, hogy ne csúfoljon?). A mérőeszköz tartalmaz már megfogalmazott válaszlehetőségeket, ám ha a gyermek más választ ad, azokat le kell írni, s kódolni (Kasik, 2015).

Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére

E mérőeszköznek három korábbi eszköz képezi az alapját: (1) Problémalista (Kasik & Gál, 2017b), (2) Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015), valamint a vizuális elemeket tartalmazó Wally Problem Solving Test (WPST, Webster-Stratton,

1990). Bár ezen eszközök megbízhatóan mérik a problémamegoldás egyes részfolyamatainak működését, olyan eszköz, amely lefedi a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modell mindkét részfolyamatát (viszonyulás és megoldási mód) verbális és vizuális elemekkel, nem állt rendelkezésünkre. Az óvodások életkori jellemzői miatt, miszerint főleg az óvoda megkezdésekor támaszkodnak a vizuálisan szerzett információkra, új szempontok beemelését és összefüggések feltárását teszi lehetővé a szociálisprobléma-megoldás terén.

E mérőeszközök közül az elsővel 2020 őszén megfigyelést végeztünk egy óvodában, ahol a leggyakrabban előforduló problémákat azonosítottuk, majd ezeket figyelembe véve terveztük meg és dolgoztuk ki a történeteket és a rajzokat. A megfigyelés eredményei – vagyis mely problémákkal küzdenek a gyermekek óvodáskorban – megegyeznek a Kasik (2015) által korábban feltártakkal. A történetek egy-egy problémás helyzetet írnak le állatszereplőkkel (Róka, Süni, Medve, Nyuszi), terjedelmük rövid (4–5 mondatnyi), ezzel figyelembe veszik az óvodás korosztály életkori sajátosságait, valamint tartalmaz egy helyzetismétlő részt, amely kiemeli a problémahelyzetet. A mérőeszköz összesen nyolc történetet tartalmaz és ismertetésük után négy kérdésre kell válaszolni a gyermeknek: az első három kérdés a probléma iránti fogékonyságot (például Szerinted meg akarja oldani ezt a helyzetet Róka?), a megoldás iránti elköteleződést (például Szeretnéd, hogy Medve ezt ne csinálja Rókával?) és az énhatékonyságot méri (például Szerinted tud olyat mondani Róka a Medvének, amitől megengedi, hogy tologassa az autót). A negyedik kérdés a problémamegoldást tárja fel (például Mit kellene csinálnia Rókának?), mellyel azonosítható a három alapstílus (racionális, impulzív, elkerülő). A mérőeszköz vizuális része tartalmazza a verbális részfolyamathoz készült történeteket rajzok formájában. A rajzok által a hangsúly a látott történet megalkotásán van, így kizárólag kérdések alapján történhet az adatfelvétel: például Szerinted mi történhetett Rókával? Szerinted Róka hogyan érzi magát? Mit mondana Róka Medvének? Mit tudna csinálni Róka, hogy ez többet ne történjen meg? A gyermekek válaszait a verbális és vizuális elemnél is külön-külön adatlapon kell rögzíteni, melyekkel később összevethetők az eredmények.

Adatfelvételi eljárás

Az adatfelvétel a kismintás méréshez a Vajdaságban történt egy óvodában. A kutatást a járványügyi helyzet nagyban megnehezítette, hiszen a tervezettnél (2020 szeptembere) később (2021 februárja és májusa között) került sor az adatfelvételre. A szülők beleegyező nyilatkozatot tölthettek ki, hogy a gyermekek részt vehetnek kutatásunkban, valamint beleegyezésüket adták, hogy ők is értékelik gyermekeiket. A beleegyezéssel rendelkező gyermekeket a pedagógusai is értékelték. A szülők és a pedagógusok esetében papíralapú adatfelvétel történt, ami szintén nehézséget okozott, hiszen a járványhelyzet és

sok család esetében a karantén miatt jóval később kerültek vissza a kitöltött kérdőívek, ami az adatrögzítést hátráltatta. A gyerekekkel való adatfelvétel kétszemélyes helyzetben történt, ahol a gyermekek meghallgatták az általunk mondott történeteket, valamint megnézték a rajzokat és válaszoltak a feltett kérdésekre. A gyermekek válaszait rögzítettük egy erre alkalmas táblázatban. Az adatfelvétel időtartama leginkább a gyermekek képességeitől függött, 10 és 20 perc közötti időintervallumot ölelt fel.

Az empirikus vizsgálat eredményei

Kutatásunkban az adatok elemzése az SPSS programcsomag segítségével történt. Az értékelők szerinti szignifikáns elkülönülések feltárásához varianciaanalízist, míg a családháttér-változók szociálisprobléma-megoldásra való hatását regresszióelemzéssel vizsgáltuk. Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának (viszonyulás és megoldási mód) életkori elkülönüléseit kereszt tábla-elemzéssel tártuk fel, majd a mérőeszközök kapcsolatának vizsgálatához korrelációelemzést végeztünk.

A szülők és pedagógusok véleménye a gyerekek problémamegoldásáról

A Képességek és Nehézségek Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

A KNK kérdőívvel az anyák, apák és pedagógusok értékelték a gyermekek viselkedését. Az 1. táblázat tartalmazza az eredményeket (életkori átlag, értékelőnkénti szórás, varianciaanalízis).

1. táblázat

A KNK-val végzett vizsgálat eredményei

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Pedagógus	Anya	Apa	F	p
I. alkalmazkodási nehézségek	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
4	1,44 (0,21)	1,35 (0,22)	1,38 (0,16)	0,58	0,562
5	1,50 (0,27)	1,44 (0,34)	1,54 (0,47)	0,18	0,832
6	1,48 (0,32)	1,38 (0,15)	1,43 (0,17)	0,82	0,443
F	0,13	0,37	0,90	–	–
p	0,87	0,69	0,41	–	–

II. pro- szociali- tás	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
4	2,30 (0,34)	2,50 (0,30)	2,48 (0,29)	1,38	0,267
5	2,36 (0,36)	2,58 (0,29)	2,67 (0,22)	2,91	0,072
6	2,40 (0,44)	2,47 (0,22)	2,45 (0,29)	0,20	0,817
F	0,21	0,47	1,97	–	–
p	0,81	0,63	0,15	–	–

Az F és p értékek alapján az életkorok és értékelők között nincs szignifikáns eltérés. A kérdőív eredeti faktorstruktúrájához képest a faktorelemzés eredménye szerint a kijelentések két faktorba csoportosultak: (1) alkalmazkodási nehézségek és (2) proszocialitás. Az alkalmazkodási nehézségek és a proszocialitás esetében mindegyik életkori csoportnál hasonlóan értékelték a pedagógusok, az anyák és az apák. A gyermekek almintáinak értékei között nincs szignifikáns különbség.

A Szociálisprobléma-megoldó Gondolkodás Kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

Az SZPMG kérdőív kitöltése során a szülők és pedagógusok külön értékelték a gyermekek kortársaikkal, illetve külön a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldását. A 2. táblázat tartalmazza értékelőnként az életkori átlagokat és szórásoka, valamint a varianciaanalízis

2. táblázat

Az SZPMG kérdőíven elért eredmények (anya, apa, pedagógus értékelése)

Faktor és életkor	Értékelőnkénti életkori különbség (ANOVA)			Értékelők közötti különbség (ANOVA)	
	Pedagógus	Anya	Apa		
I. faktor (pozitív viszonyulás – kortárs)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
4	2,60 (0,63)	3,07 (1,01)	2,95 (1,07)	0,76	0,473
5	3,33 (1,08)	3,81 (0,80)	3,79 (0,78)	0,91	0,412
6	2,99 (1,06)	3,31 (0,83)	3,30 (0,78)	0,697	0,503
F	1,50	1,90	2,41	–	–
p	0,23	0,16	0,10	–	–

II. faktor (negatív viszonyulás – kortárs)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
4	2,50 (0,91)	2,00 (0,89)	1,73 (0,55)	2,62	0,089
5	2,22 (1,03)	1,76 (0,71)	1,83 (0,74)	0,87	0,429
6	2,27 (1,16)	2,02 (0,59)	1,92 (0,55)	0,83	0,442
F	0,22	0,44	0,31	–	–
p	0,80	0,64	0,73	–	–
III. faktor (negatív érmelmek – kortárs)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
4	2,64 (0,60)	2,66 (0,53)	2,39 (0,36)	7,82	0,002
5	3,50 (0,96)	2,63 (0,63)	2,63 (0,57)	4,60	0,019
6	2,88 (0,74)	2,54 (0,78)	2,45 (0,61)	1,71	0,191
F	3,41	0,11	0,56	–	–
p	0,04	0,89	0,57	–	–
I. faktor (pozitív viszonyulás – felnőt)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
4	2,90 (0,94)	3,21 (1,10)	3,03 (1,10)	0,24	0,787
5	3,39 (1,05)	3,79 (0,82)	4,00 (0,76)	1,22	0,310
6	2,96 (1,04)	3,61 (0,83)	3,61 (0,69)	3,19	0,050
F	0,72	1,12	3,49	–	–
p	0,49	0,33	0,04	–	–
II. faktor (negatív viszonyulás – felnőt)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
4	2,50 (0,90)	1,96 (1,00)	1,72 (0,54)	2,50	0,099
5	2,20 (1,04)	1,91 (0,96)	1,77 (0,60)	0,61	0,550
6	2,28 (1,15)	2,06 (0,60)	2,02 (0,55)	0,50	0,608
F	0,24	0,12	1,13	–	–
P	0,78	0,88	0,33	–	–

III. faktor (negatív érzelmek felnőtt)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F	p
4	2,68 (0,65)	2,65 (0,59)	2,40 (0,32)	0,89	0,420
5	3,43 (0,99)	2,73 (0,84)	2,68 (0,53)	2,68	0,087
6	2,88 (0,75)	2,66 (0,79)	2,50 (0,67)	1,13	0,330
F	2,52	0,03	0,67	–	–
p	0,09	0,96	0,51	–	–

Megjegyzés: Félkövérrrel jelölve a szignifikáns eltérés.

A gyerekek kortárssal kapcsolatos problémamegoldásában mutatott pozitív (I. faktor/kortárs) és negatív (II. faktor/kortárs) viszonyulása alapján nincs szignifikáns különbség. Hasonlóan a gyerekek felnőttel kapcsolatos problémamegoldásában mutatott negatív viszonyulás (II. faktor/felnőtt) és negatív érzelmek (III. faktor/felnőtt) alapján sincs jelentős eltérés.

A gyerekek kortárral kapcsolatos problémamegoldásában mutatott negatív érzelmekről (III. faktor/kortárs) eltérően vélekednek az értékelők a négy- és az ötéves gyerekek esetében. Mindhárom értékelő négyéves korban tartja legkevésbé jellemzőnek a negatív érzelmek kimutatását, valamint a pedagógusok és az anyák jellemzőbbnek tartják, mint az apák. A pedagógusok véleménye szerint a gyerekek ötéves korban fejezik ki leginkább a negatív érzelmeiket, ennél ezt kevésbé jellemzőnek tartják az anyák és apák, az ő értékelésük hasonló.

A gyerekek felnőttel kapcsolatos problémamegoldásában mutatott pozitív viszonyulást (I. faktor/felnőtt) a hatéveseknél szignifikánsan különbözően ítélik meg az értékelők. Az anyák és az apák értékelései magasabbak, mint a pedagógusok értékelései, miszerint a pedagógusok a hatéveseknél kevésbé tartják jellemzőnek a pozitív viszonyulást a felnőttekkel kapcsolatos problémamegoldás során. Az apák értékelései mindhárom életkorban magasabbak, legjellemzőbbnek tartják a pozitív viszonyulást ötéves korban, ettől kevésbé jellemzőnek tartják az anyák és legkevésbé jellemzőnek a pedagógusok.

Családháttér-kérdőív eredményei

A háttérváltozók és a faktorok kapcsolatrendszerének feltárásához regresszióelemzést végeztünk a három értékelő és a gyermekek életkori almintája szerint. Független változónak az SZPMG hat faktorát (kortárs és felnőtt: pozitív viszonyulás, negatív viszonyulás és negatív érzelmek), míg független változónak a KNK két faktorát (alkalmazkodási nehézségek és proszocialitás), emellett a szülők iskolai végzettségét, a kivel él együtt és a gyermek nemét vontuk be. A regresszióelemzés adatait a kis mintaszám (N=38), valamint az életkori eloszlások (4 éves: 11, 5 éves: 10, 6 éves: 17) befolyásolták, ebből

kifolyólag nem voltak szignifikáns eltérések. Feltételezésünk szerint a tervezett nagymintás mérés adatai rámutatnak majd, mely területen van jelentős különbség a háttérváltozók mentén. A háttérváltozók (mint amilyen aszülők alacsony iskolai végzettsége, a nevelési stílus) a különböző kultúrák között máshogyan magyarázzák a gyermekek viselkedési problémáinak előfordulási gyakoriságát (Assari et al., 2020; Flink et al., 2012; Yang et al., 2014).

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérési eredményei

Az óvodások közvetlen mérése két mérőeszközzel történt: Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (Gál & Kasik, 2015) és Történetek és rajzok a szociálisprobléma-megoldáshoz. Az utóbbi mérőeszköz egy verbális és egy vizuális részt tartalmaz, emiatt a 3. táblázatban három különböző oszlopban tüntettük fel az eredményeket. Mindegyik mérőeszköz viszonyulás, énhatékonyság és megoldási mód szerinti életkori elkülönülésének kereszttábla-elemzését. Mindkét mérőeszköznél és mindegyik életkorban az orientáció és az énhatékonyság esetében a gyermekek többsége a „meg akarom oldani” és a „tudok mit mondani” jelentésű válaszokat fogalmazta meg, vagyis szeretnének valamit kezdeni az adott problémával, úgy érzik, befolyásolni tudják a kialakult helyzetet. Ez az eredmény megegyezik Kasik (2015) eredményeivel. Ugyanakkor – minden bizonnyal a kis mintaszámból adódóan – az alminták értékei között nincs szignifikáns különbség.

3. táblázat

A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás és a Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére eszközök életkori különbségei

Társas helyzet	Mért terület	HSZPG		TÖRTÉNET		RAJZ	
		Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)	Szignifikánsan elkülönülő életkori csoportok	χ^2 (p)
Kizárják a játékból	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		n.s.		n.s.	
Piszkálják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	

	Megoldási mód	{4} – {5,6} I {4} – {5,6} R	7,99 (0,01) 7,90 (0,01)	{4,5} – {6}	6,30 (0,04)	{4,5} – {6}	8,95 (0,01)
Elveszik a játékot	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		n.s.		{4,5} – {6}	6,82 (0,03)
Játék közben zavarják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5,6}	5,95 (0,05)	n.s.		{4} – {5,6} E {4} – {5,6} R	7,60 (0,02) 8,07 (0,01)
Megütik	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5, 6}	10,97 (0,04)	{4} – {5, 6}	7,48 (0,02)	n.s.	
Kiabálnak vele	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5,6}	7,48 (0,02)	{4} – {5, 6}	7,99 (0,01)	{4} – {5,6} R {4,5} – {6} E	10,97 (0,04) 7,11 (0,03)
Csúfolják	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	{4} – {5, 6}	7,99 (0,01)	{4,5} – {6}	6,11 (0,04)	{4,5} – {6} E {4,5} – {6} E	11,29 (0,04) 7,11 (0,03)
Árulkodnak róla	Orientáció	n.s.		n.s.		n.s.	
	Énhatékonyság	n.s.		n.s.		n.s.	
	Megoldási mód	n.s.		n.s.		n.s.	

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; {} szignifikánsan elkülönülő csoportok;
R=racióális stílus, I=impulzív stílus, E=elkerülő stílus

A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívvel végzett vizsgálat főbb eredményei

A helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás jellemzői közül öt helyzetnél (piszkál, zavar, megüt, kiabál és csúfol) a megoldási mód szignifikánsan különbözik életkoronként. Három helyzetnél (zavar, kiabál és csúfol) a négyévesekre jellemző leginkább az elkerülő stílus (elmenne onnan), míg az öt- és hatévesekre ez nem jellemző, törekednek inkább a helyzetek megoldására. Két helyzetnél (piszkál és megüt) a négyévesekre jellemzőbb az impulzív viselkedés (sírás), míg az öt- és hatéveseknél már megfigyelhető a racionalitás (megkérné, hogy ne csinálja ezt vele).

Az eredmények jól tükrözik, hogy a négyéves gyermekek érzelmeiket nehezebben tudják kontrollálni különböző problémahelyzetekben, illetve el sem kezdenek foglalkozni az adott problémával, vagy hamar eluralkodnak rajtuk negatív érzelmeik, s ezt ki is fejezik (Kasik & Gál, 2017b; Hegedűs, 2019). Az idősebb (5–6 éves) gyermekekre jellemző, hogy érzelmeiket jobban szabályozzák, valamint önállóan tudják és akarják megoldani a problémáikat (Hegy, 2000). E jellemzők mögött – többek között – az áll, hogy az óvodai évek alatt egyre fontosabb nevelési cél lesz a másokhoz való alkalmazkodás, a társakkal és felnőttekkel való együttműködés, melyeknek keretet ad a normák és a szabályok megértése, elsajátítása, az egyes helyzetekben az ezek mentén történő viselkedés, amit az életkor előrehaladtával társaiktól is egyre gyakrabban elvárnak, illetve figyelmeztetik egymást a szabályokra és azok be nem tartásának következményeire (Kasik, 2015; Solymosi, 2017). Ebből kifolyólag az idősebb (5–6 éves) gyermekeknél nagyobb a problémák iránti megoldási hajlandóság, és egyre több helyzetben szabályozzák negatív érzelmeiket, képesek figyelembe venni társaik érzelmeit is egy-egy kellemetlen helyzetben (Kasik, 2015).

A „Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás mérésére” eszközzel végzett vizsgálat legfontosabb eredményei

A történetek és rajzok esetében egyaránt két helyzetnél (piszkál és csúfol) a négy- és ötévesekre az elkerülés (elmenne onnan), míg a hatévesekre a „segítségkérés pedagógustól” jellemző, valamint egy helyzetnél (kiabál) az impulzív megoldási mód a négyéves korosztályra, ami kevésbé jellemző a náluk idősebbekre. Ezekon kívül a történeteknél szignifikáns a különbség a „megüt” helyzetnél, itt a négyévesek impulzívan nyilvánulnak meg (viszonzónák) idősebb társaiknál. A rajzoknál az „elvesz” és a „zavar” helyzeteknél az elkerülés (elmenne onnan) leginkább a négyévesekre jellemző, míg az öt- és hatévesekre „segítségkérés pedagógustól” a jellemzőbb.

A korrelációs értékek mérsékelten erősek (ϕ): a történetek és rajzok esetében két helyzetnél (csúfol és piszkál) a legmagasabbak (0,61–0,68, $p=0,01$), míg egy helyzetnél (kiabál) kicsivel alacsonyabb (0,53, $p=0,01$).

A történetekkel és rajzokkal végzett vizsgálatok eredményei bizonyítják, hogy helyzetenként a négyévesekre leginkább az elkerülő és impulzív megoldási mód jellemző. Ez utalhat a gyermekek beszédfejlődésére (Katona, 2017), hiszen azon gyermekek, akik beszédfejlődésében hiányosságok mutatkoznak, nehezebben tudnak kommunikálni társaikkal és más felnőttekkel, emiatt kevésbé tudnak kialakítani és fenntartani kapcsolatokat (Snyder et al., 2004). A folyamatos társas interakcióknak, ezen belül az egyre többször végzett közös játékoknak és a felnőttekkel való kommunikációnak fontos szerepe van a beszédfejlődésben, aminek hatására egyre magabiztosabban ki tudják fejezni gondolataikat és érzelmeiket, jobban tudják azokat az adott helyzetnek megfelelően szabályozni (Klemenović, 2001; Lakatos, 2011; Kárpáti, 2019). A hatévesek elkerülő megoldási módja elkülönül a többi korosztálytól, hiszen ilyenkor leginkább a pedagógustól kérnének segítséget, ami a racionalitást is tükrözheti. Az idősebb korosztályú gyermekek belátják és észlelik, hogy problémájuk van, amit maguk nem tudnak megoldani, ezért segítséget kérnek, vagyis míg a fiatalabbaknál a probléma észlelését főként minták alapján egy azonnali reakció követ, addig az idősebbeknél a problémamegoldás folyamatában megjelenik a lehetőségek számbavétele, majd egy döntés, például segítségkérés mástól, a helyzetre való rákérdezés a társtól (Kasik & Gál, 2017b).

Összegzés, következtetések

Az általunk végzett kutatás céljai közé tartozott a vajdasági gyermekek szüleinek és pedagógusainak véleményét feltárni a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról, valamint az óvodások (4–7 évesek) szociálisprobléma-megoldását felmérni már meglévő és egy általunk fejlesztett új mérőeszkővel. A kismintás mérést egy vajdasági óvodában végeztük, melyben a gyerekeken (N=38) kívül az ő szülei (apa és anya) és a pedagógusaik vettek részt.

A szülőkkel (anyák és apák) és a pedagógusokkal végzett mérés során az SZPMG eredményei szignifikáns különbségeket mutattak a gyermekekről alkotott értékeléseikről, míg a KNK eredményei nem voltak szignifikánsak (1. hipotézis részben teljesült). Az SZPMG alapján az anyák, apák és pedagógusok véleményei igen jelentős eltéréseket mutatnak a gyermekekről alkotott nézeteikről. A pedagógusok szerint az ötévesek azok, akik leginkább kimutatják a negatív érzelmeiket a kortársaikkal szemben, emellett úgy vélik, hogy a felnőttekkel szemben a hatévesekre a legkevésbé jellemző a pozitív viszonyulás.

A pedagógusok nézeteitől eltérnek az anyák és apák véleményei. A szülők kevésbé tartják jellemzőnek a negatív érzelmek kimutatását, valamint a gyermekek problémákhoz való pozitív viszonyulását jellemzőbbnek tartják. Ezen belül az apák a pozitív viszonyulást ötéves korban tartják a legjellemzőbbnek. Az értékelők közötti eltérések következhetnek abból, hogy a pedagógusok az intézményen belüli, míg a szülők az otthoni környezetben előforduló gyer-

meki viselkedéseket véleményezik. Ugyanakkor az eredményekben jelentkező eltéréseket figyelembe kell venni, hiszen a többféle nézőpont összetettebb képet ad a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról. A családihátér-változók (2. hipotézis) közül a szülők iskolai végzettsége és a család összetétele nem volt szignifikáns hatással a gyermekek szociálisprobléma-megoldására (2. hipotézis nem teljesült). Úgy véljük, a minta nagysága befolyásolhatta ezt, hiszen korábbi kutatásokban ezek hatása jelentősnek mutatkozott (például Kasik & Gál, 2015).

Az óvodások közvetlen mérését lehetővé tevő eszközökkel végzett vizsgálat adatai azt mutatják, hogy minden életkorban hasonlóan viszonyulnak problémaikhoz a gyermekek, nem voltak életkori eltérések (3. hipotézis nem teljesült). A megoldási módra vonatkozó eredmények szerint mérőeszközönként és életkoronként néhány helyzet eltér egymástól (4. hipotézis teljesült), viszont a mérések kiegészítik egymást és komplexebb képet adnak az óvodások szociálisprobléma-megoldásáról. Mindkét mérőeszköz (SZPMG, TRPG) vizsgálati eredményei szerint a négyévesek azok, akik elkülönülnek a többi korosztálytól a megoldási módok esetében az *impulzív* (például viszonozza a viselkedést, megüt, sír, kiabál) és az *elkerülő* (például kilép a problémahelyzetből, azonnal segítséget kér) stílusok alkalmazásával.

A két mérés (szülők és pedagógusok véleményei, óvodások közvetlen mérése) eredményei között némi eltérést találtunk. A pedagógusok véleményével szemben az anyák és az apák értékelései szerint kevésbé jellemző a gyermekekre a kortársak iránti negatív érzelmek kimutatása, ezen belül szerintük ez a négyévesekre jellemző a legkevésbé. Az óvodások méréseinek eredményei ezzel ellentétben azt mutatják, hogy e korosztály mutatja ki leginkább negatív érzéseit. E két eredmény ellentmondása utalhat arra, hogy a szülők némileg felülértékelik gyermekeiket ebben a kérdésben.

A felnőttek iránti pozitív viszonyulás terén a hatévesek adatai hasonlóságot mutatnak a szülők értékelésével, miszerint ezt jellemzőnek tartják hatéveskorban. Az óvodások adatai azt mutatják, hogy a hatévesek elkerülési stílusa a négy- és ötévesekhez képest racionalitást tükröz, miszerint nagyobb bizalommal fordulnak a felnőttekhez, és egyes helyzetekben a problémák megoldásához segítséget kérnek tőlük, ami később ösztönzi a gyermekeket is a segítségnyújtásra társaik körében.

Az eredmények alapján a gyermekek társas kapcsolatainak kiépítésében fontos szerepet kapnak az óvodapedagógusok, hiszen ők azok, akik elsajátítatják velük a viselkedési szabályokat, normákat, gondoskodnak arról, hogy egyre komplexebben értelmezzék a gyerekek azokat a helyzeteket, amelyeket átéltek, átélnek, valamint példamutatással biztosítanak nekik indirekt módon tanulási folyamatot a hatékony interakciós formák elsajátítására nem családi környezetben, az óvodában, ahol jelentős időt töltenek a gyerekek (Solymosi, 2017). Ennek hatására a gyermekek hasonlóan cselekedhetnek hasonló szituációkban (például segítségkérés mintája alapján segítségnyújtás a társaknak). Tervezett nagymintás mérésünk eredményei segíthetik majd egy

olyan fejlesztőprogram kidolgozását óvodapedagógusok számára, melynek segítségével a pedagógusok hatékonyabban fel tudják mérni és fejleszteni a gyermekek szociálisprobléma-megoldását verbális, és vizuális módszerek, eszközök segítségével egyaránt.

Irodalom

- Assari, S., Boyce, S., Caldwell, C. H. & Bazargan, M. (2020). Minorities' diminished returns of parental educational attainment on adolescents' social, emotional, and behavioral problems. *Children*, 7(5), 49. <https://doi.org/10.3390/children7050049>
- Bank, É. (2015). A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7(8), 36–56.
- Cai, X., Kaiser, A. P. & Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 33(2), 303–312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_12
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-000>
- Dubow, E. F., Boxer, P. & Huesmann, L. R. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Flink, I. J., Jansen, P. W., Beirens, T. M., Tiemeier, H., van IJzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., & Raat, H. (2012). Differences in problem behaviour among ethnic minority and majority preschoolers in the Netherlands and the role of family functioning and parenting factors as mediators: the Generation R Study. *BMC Public Health*, 12, 1092. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1092>
- Galambos, K. (2012). *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Műszaki Kiadó.
- Gál, Z. & Kasik, L. (2015). Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 297–318. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.297>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of American Academy of Child Adolescence Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Gödény, A. (2013). Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In Podráczky, J. (Ed.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban, módszertani kaleidoszkóp* (pp. 51–64). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Gustafsson, B., M., Gustafsson, A. & Proczkowska-Björklund, M. (2016). The Strengths and difficulties questionnaire (SDQ) for preschool children – a

- Swedish validation, *Nordic Journal of Psychiatry*, 70(8), 567–574. <https://doi.org/10.1080/08039488.2016.1184309>
- Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.21>
- Hegyí, I. (2000). *Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban*. Okker Oktatási Kiadó.
- Herzog, S. H. (2019). Visual Research Methods: Integrating Images in the Study of Social Problems. In Marvasti, A. & Trevino, A. J. (eds.): *Researching Social Problems* (pp. 172–187). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107882-10>
- Heyman, M., Poulakos, A., Upshur, C. C. & Wenz-Gross, M. (2016). Discrepancies in parent and teacher ratings of low-income preschooler's social skills. *Early Child Development and Care*, 188(6), 759–773. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236257>
- Honti, M. (2005). *Az óvodáskor*. Belváros-Lipótváros Nevelési Tanácsadó.
- Hosokawa, R. & Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(62), 1–28. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0206-z>
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 97–114). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
- Kasik, L. & Gál, Z. (2014). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
- Kasik, L. & Gál, Z. (2017a). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15>
- Kasik, L. & Gál, Z. (2017b). *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében. Módszertani segédanyagok óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó.
- Katona, Gy. (2017). A kisgyermeknevelés jelentősége és társadalmi hatása. In Katona, K. & Körösi, I. (Eds.), *A humán tőke szerepe a gazdaságban* (pp. 37–55). Pázmány Press.
- Kayili, G. & Ari, R. (2016). The effect of Montessori method supported by social skills training program on Turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81–91. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1965>
- Kárpáti, A. (2019). A vizuális nyelv szerepe az oktatásban és a tanulók megismerésében. In Kárpáti, A. (Ed.), *Vizuális kommunikáció az oktatásban* (pp. 9–50). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kescioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40(177), 327–342. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3240>

- Kovács, Gy. & Bakosi, É. (2004). Óvodapedagógia 1. kötet. Szerzői Kiadás.
- Klemenović, J. (2001). Óvodáskorú gyermekek kommunikációs képességének fejlesztése kétnyelvű környezetben. *Iskolakultúra*, 11(8), 98–104.
- Lakatos, K. (2011). Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd a viselkedésedet! – Az érzelemszabályozás fejlődése. In Balázs, I. (Ed.), *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–178). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales (2nd Ed.)*. PRO-ED.
- Ocak, S. (2010). The Effects of Child-Teacher Relationships on Interpersonal Problem-Solving Skills of Children. *Infants and Young Children*, 23(4), 312–322. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181f27769>
- Özgül, G. (2008). Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Romero-López, M., Pichardo, M.C., Bembibre-Serrano, J. & García-Berbén, T. (2020). Promoting Social Competence in Preschool with an Executive Functions Program Conducted by Teachers. *Sustainability*, 12. <https://doi.org/10.3390/su12114408>
- Shokri, A., Khosravi, A. & Hooman, H. A. (2013). Basic Psychometric Properties of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales in a Sample of Iranian Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 479–485. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.588>
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1974). Preschool interpersonal problem-solving (PIPS) test: Manual. Hahnemann Medical College and Hospital.
- Snyder, J., Prichard, J., Schrepferman, L., Patrick, M. R., & Stoolmiller, M. (2004). Child impulsiveness-inattention, early peer experiences, and the development of early onset conduct problems. *Journal of abnormal child psychology*, 32(6), 579–594. <https://doi.org/10.1023/b:jacp.0000047208.23845.64>
- Solymosi, K. (2017). Fejlődés, szocializációs és környezet. In Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pszichológusok pedagógiai kézikönyve* (pp. 40–64). Osiris Kiadó.
- Szítás, T. (2022). Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatához, *Neveléstudomány*, 10(3), 24–35. <https://doi.org/10.21549/NTNY.38.2022.3.2>
- Szítás, T. & Kasik, L. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai, *Magyar Pedagógia*, 120(4), 373–389. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.4.373>
- Túri, E., Tóth, I. & Gervai, J. (2011). A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQMagy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica*, 26(6), 415–425.

- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
- Webster-Stratton, C. (1990). *Wally Game: A problemsolving skills test* [Unpublished manuscript]. University of Washington.
- Yang, H. J., Kuo, Y. J., Wang, L., & Yang, C. Y. (2014). Culture, parenting, and child behavioral problems: a comparative study of cross-cultural immigrant families and native-born families in Taiwan. *Transcultural Psychiatry*, *51*(4), 526–544. <https://doi.org/10.1177/1363461514532306>
- Youngstrom, E., Meltzer, W. J., Kogos, L. J., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity, *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*(4), 589–602. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_11



Szítás, T.

Pre-school Children's Social problem-solving skills in Hungarian schools in Vojvodina (Serbia) – Results of a Pilot Study

Social problem-solving is a complex – cognitive, emotional and behavioural – process aimed at solving interpersonal problems, in which Chang et al. (2004) identified problem orientation and problem solving-style (rational, impulsive, avoidance) as separate sub-processes. The age-language-cognitive characteristics of preschoolers, as well as the characteristics of the instruments that take these into account mean that there is less information available about social problem-solving in this age group. Previous research has shown that in the case of preschoolers more reliable data can be obtained by using triangulation. Based on this, the small sample (N=38) assessment had two main goals: (1) to explore the opinions of parents and teachers about the social problem-solving of preschoolers (4–6-year-olds) in Vojvodina by means of questionnaires, and (2) to directly assess children's social problem-solving with pre-existing tools and with a new tool developed by us, containing both verbal and visual elements. The purpose of the research was to explore how parents and teachers think about Hungarian minority preschoolers' social problem-solving in Vojvodina, whether family background variables influence them, as well as how 4–6-year-olds relate to their social problems and how they solve them. The data was collected with the parents and their teachers through questionnaires (SDQ, SPSQ), but from the children directly (SPS, SD-SPS) in face-to-face situations. Parents' and teachers' opinions differ in the case of SPSQ: teachers consider it most typical for children to show negative emotions towards their peers at the age of five, while parents consider them to be less typical at this age. Preschoolers' data showed that the expression of these negative emotions is most characteristic at the age of four. The evaluators see problem attitudes towards adults differently: parents consider it most typical at the age of six, though the differences by age groups pointed out that fathers also consider it typical at the age of five. The data of the six-year-olds agrees with the parents' opinions, according to which they thoughtfully ask for help to solve problems, which indicates a positive attitude towards adults. The results show the similarities and differences between parents, teachers, and preschoolers, which give more detailed information about preschoolers' social problem-solving, as well as providing help with a development programme for preschool teachers, with which they can more considered assessment and promotion of children's social problem-solving skills.

Keywords: social problem-solving, visual and verbal assessment tools, preschoolers in Vojvodina, triangulation

Szítás Teodóra: <https://orcid.org/0000-0003-1666-8710>



Szülői nézetek vizsgálata az óvodás korú gyermekekkel kapcsolatos értékelvárások, észlelt jellemvonások és a kedvenc Disney-hercegnők összefüggésében

Tóth Brigitta, F. Lassú Zsuzsa

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

A média hatásának erősségéről és irányáról megoszlanak a vélemények, azonban a kutatók abban egyetértenek, hogy a gyermekek nemekkel kapcsolatos gondolkodását a média is befolyásolja. Kérdőíves vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy hogyan látják a szülők gyermekeik kedvenc Disney hercegnőit, van-e összefüggés a gyermekek személyiségvonásai, a szülők értékpreferenciái és a kedvenc hercegnők jelleme között. A válaszadó 1310 szülő véleménye alapján úgy találtuk, hogy a Disney-hercegnős mesét fogyasztó gyerekek többsége a mesék főhősein keresztül a nők társadalmi szerepének változatos reprezentációját ismeri, ugyanakkor fiúk és lányok eltérő női főhősöket preferálnak. Vizsgálatunk szerint a szülők saját karakterpreferenciája, gyermekükről adott jellemzésük és a gyermekek felé támasztott érték alapú elvárások a gyermek neme által is meghatározottan összefüggenek azzal, hogy melyik Disney-karaktert látják gyermekeik kedvencének.

Kulcsszavak: Disney-hercegnők, óvodások, szülői nézetek, nemi különbségek

A Disney animált karakterei, a mesékben elhangzó dalok, a történetek témája több generáció közös kulturális értékei szerte a világon (Faherty, 2001). A Disney-hercegnős mesék nőképpével foglalkozó korai elemzések szerint a Disney-hercegnők élete a ház köré szorul, a cselekmény szempontjából paszszívak, nem „megmentőek” és korlátozottak a romantikus lehetőségeik (Davis, 2006; England et al., 2011; Towbin et al., 2004). Az újabb kutatási eredmények azonban már elismerik, hogy a régi hercegnőkhöz képest az újabb hercegnők androgünebbek, aktívabbak, „megmentőbbek” és a szerelmi választásaikban is szabadabbak (Davis, 2006; England et al., 2011). A régi és az új Disney-hercegnők külön-külön talán nem tökéletesek, de összességében jól illeszkednek a modern kor nőképpéhez, amiben a hagyományos értékek



szerint élő, azokat elfogadó és szerető nők mellett a világmentő, harcos amazonok is büszkén vállalhatják saját magukat (Hine et al., 2018a).

E változatosság felismerése különösen fontos, ha a Disney hercegnős mesefilmek gyermekekre való hatását kívánjuk vizsgálni. Fontos kérdés ugyanakkor a szocializáció folyamatában az adott gyermek jellemvonásainak, adottságainak és a szülői nevelés érték-alapú céljainak befolyásoló hatása, melyet ismereteink szerint még senki nem vizsgált a mesefilmekkel összefüggésben. Jelen kutatásban ezért arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk az összefüggést a kedvenc Disney-hercegnők reprezentációja és a gyermekek karakter- és érték-alapú jellemzése között – ahogyan azt a szülők látják.

Médiahatás

Giroux (1995) szerint a gyermekeknek szánt animációs filmekre legtöbbször elsősorban mint a szórakozás lehetőségére gondolunk, annak ellenére, hogy azok a hagyományos tanulási helyzetekhez hasonló erővel képesek közvetíteni a gondolatokat és a szerepmoделlek által megjelenített értékeket, valamint hozzájárulnak a felnőttek világának, ezen belül a nemek társadalmában elfoglalt helyének megértéséhez is (Hinkins, 2007).

Molen és van der Voort (2000; idézi Towbin et al., 2004) szerint, míg a felnőttek még könnyebben tanulnak írásos információkból, addig a mai gyerekek a legtöbbet már a képi üzenetekből, többek között a filmekből tanulhatják, az így elsajátított viselkedés akár még erősebb is lehet, mint a hétköznapi életből vett minták erőssége (Bandura, 2009). Más kutatók azt is megállapították, hogy a filmek pedagógiai hatása és a gyermekek médiaértése az ismételt megtekintések számával arányosan növekszik (Crawley et al., 1999), és az utánpótlás egész korán, akár már csecsemőkorban megfigyelhető (Mumme & Fernald, 2003).

Az animációs filmekből csodált karakterek modellezése folyamán a gyermekek a nemi alapú viselkedésformákat, kifejezéseket, gesztusokat és attitűdöket is képesek elsajátítani (Baker-Sperry, 2007; Coyne et al., 2014). Ez azért vet fel a pedagógia számára is érdekes kérdést, mert kutatások sora igazolja, hogy a média által közvetített üzenetek sztereotip módon ábrázolják a nemeket, fajokat, életkori csoportokat és szexuális irányultságokat (England et al., 2011; Junn, 1997). A nemi sztereotípiák megjelenése a médiában, és ezen médiatartalmak fogyasztása befolyásolja mind a nők, mind a férfiak viselkedését a nemekkel szemben (Coyne et al., 2014), ugyanakkor a történetekben szereplő csoportok megnövekedett képviselője vagy a szerepek eltérő tartalma megváltoztathatja a társadalom tagjainak nézeteit, viselkedését és gondolkodásmódját az adott csoportokkal, például a nemekkel kapcsolatosan (Towbin et al., 2004).

Halim és munkatársai (2013) eredményei szerint a legnagyobb televíziós hatásnak kitett négyéves lányoknál már megfigyelhető, hogy elfogadóbbak azzal a hagyományos nézettel, hogy a lányok kevésbé jók, mint a fiúk és

ebből adódóan alacsonyabb társadalmi státuszt érdemelnek. Durkin (1985; idézi Towbin et al., 2004) szerint ugyanakkor, ha a gyerekek nem hagyományos nemi szerepábrázolást látnak a nekik szánt médiatartalmakban, akkor nemi normáik sem korlátozódnak a hagyományokra. Mivel a gyermekeknek készült vizuális tartalmak közül egyértelműen kiemelkednek a Disney mesefilmjei, és mivel ezek majdnem százéves múlttal rendelkezve egyaránt képviselik a hagyományos és a modern nemi szerepábrázolást (Garabedian, 2015), ezért jelent kutatásban a Disney hercegnős mesefilmjeit vizsgáljuk.

A Disney-hercegnő-jelenség

A Disney-animációk között külön franchise-t alkotnak a Disney-hercegnős (DH) mesék, és a ráépülő marketingnek köszönhetően a DH-k nem csak az animációs filmekben, hanem a kisgyermek, fiúk és lányok életének szinte minden területén jelen vannak (Wohlwend, 2009). A társaság hivatalos oldalán 2023-ig tizennégy hercegnős filmet és ezekben tizenöt DH-t nevezett meg: *Hófehérke és a hét törpe* (1937), *Hamupipőke* (1950), *Csipkerózsika* (1959), *Ariel – A kis hercegnő* (1989), *Belle – A szépség és a szörnyeteg* (1991), *Jázmín – Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998), *Tiana – A hercegnő és a béka* (2009), *Aranyhaj és a nagy gubanc* (2010), *Merida* (2012), *Anna és Elza – Jégvarázs I–II.* (2013, 2019), *Vaiana (Moana)* (2016) és *Raya és az utolsó sárkány* (2021). A kutatók és az alkalmi kulturális kritikusok is egyetértenek abban, hogy a hercegnők többek, mint animációsfilm-karakterek, sokkal inkább gyermekkori kulturális ikonok, szerepmodellek (Eisenhauer, 2017). Ennek nyomán számos kutatás vizsgálja a DH-filmeket és -karaktereket (Garabedian, 2015; Golden & Jacoby, 2018; England et al., 2011; Davis, 2006; Hurley, 2005; Lacroix, 2004; Lester, 2010; Parasecoli, 2010; Sharmin & Sattar, 2018; Stover, 2013; Thompson & Zerbinos, 1995; Wohlwend, 2009).

Garabedian (2015) szerint a DH-karakterek 3 szakaszba sorolhatók. A Klasszikus DH-k közé tartozik *Hófehérke* (1937), *Hamupipőke* (1950), és *Csipkerózsika* (1959). A DH-k feminista olvasatában ezek a nők sokszor tehetetlen, sorsukat passzívan elszenvető vagy konkrétan cselekvésképtelen szereplők (ld. *Csipkerózsika*), akik első látásra szerelembe esnek és megmenekülésüket másoknak (elsősorban férfiaknak) köszönhetik (Jill et al., 1996; idézi Cordwell, 2016). Garabedian (2015) a „közép időbe” tartozónak tekinti *Arielt* (1989), *Belle* (1991), *Jázmint* (1992), *Pocahontast* (1995), *Mulant* (1998) *Tianat* (2009) és *Aranyhaj* (2010). England és munkatársai (2011) szerint a korábbi filmekkel ellentétben a középső korszak filmjei olyan hercegnőket mutatnak be, akik a klasszikus hercegnőknél sokkal erősebbek és én-hatékonyabbak. Az ebbe a csoportba tartozó női karakterek a feminizmus törekvéseihez hasonlóan olyan nők, akik a társadalmi kötelekektől való szabadulással küzdenek, ugyanakkor a boldogságuk még mindig a szerelemmel kapcsolódik össze (Garabedian, 2015). Garabedian (2015) a „Haladó-

nak” nevezett csoportba sorolta Meridát (2012) és a Jégvarázs (2013, 2019) című mese hercegnőit, Annát és Elsát, mi pedig ezt a csoportot kiegészítettük az azóta hivatalos DH-ként jegyzett Moanaval (2016, a magyar mozikban Vaiana) és Rayával (2021). Cordwell (2016) szerint az ebbe a körbe tartozó hercegnők a legfüggetlenebbek és leghatározottabbak, akiknek céljai túlmutatnak saját boldogságukon.

A hercegnők tehát különböznek, eltérő karakterük jól tükrözi a nők társadalmi szerepfejlődését, elmozdulását a hagyományos alárendelő, szépségre és aláztatra épülő női szereptől az ész, kitartás, elhivatottság, bátorság és függetlenség jellemezte modern női karakter felé. Felvetődik ugyanakkor a kérdés, hogy a gyermekek észlelik-e ezt a szerepfejlődést a DH-k karakterében, és ha igen, ez miben nyilvánul meg?

A Disney-hercegnők hatása

Coyne és munkatársai (2016) eredményei szerint a gyerekek Disney-hercegnők iránti rajongása összefügg a gyerekek viselkedésében megfigyelhető, sztereotípiáknak megfelelő nőies viselkedések mértékével. Golden és Jacoby (2018) szintén megtalálták a 3–5 éves lányok játékviselkedésében az általuk ismert hercegnő karakterek hatását, elsősorban az öltözködés, a szépség, a viselkedés és a fiúktól való elkülönülés témáiban. A DH-k ugyanakkor sokfélék, de vajon érzékelik-e ezt a sokféleséget a gyerekek, és hat-e rájuk a szerepjellemzők változása?

Hine és munkatársai (2018a) eredményei szerint a gyerekek felismerik, hogy a Disney-hercegnők bizonyos tulajdonságaik mentén különböznek egymástól, az általános „hercegnő” definíálás azonban nem változik: a hercegnők a gyerekek fejében továbbra is elsősorban szépek. A hatásvizsgálatok összességében azt támasztották alá, hogy a Disney Hercegnő kultúrával való kapcsolattartás befolyásolhatja a nemi sztereotípiákat, erősítheti a sztereotip női viselkedést a lányok és fiúk körében egyaránt (Orenstein, 2011; Wohlwend, 2009, 2012; Coyne et al., 2016). Wohlwend (2009, 2012) ugyanakkor arról számol be, hogy a Disney-hercegnőket kedvelő lányok és fiúk játékok során egyaránt használják a történeteket, de azokat a korlátozó nemi szerepekkel együtt néha módosítják is, vagyis a gyerekek képesek a látottakat felülírni és újraértelmezni. Ehhez az újraértelmezéshez azonban szükségesnek tűnik a médiaüzenetekkel kapcsolatos kritikus gondolkodás, például a nemi szerepekre vonatkozóan (Silverman, 2009). A kritikus gondolkodásra való képesség támogatása ugyanakkor a szülői és intézményi nevelés tudatos, értékékként elismert célja kell legyen.

Értékek a gyermeknevelésben

Az értékek az önmagunkhoz és a világhoz való viszonyulásunk alapkövei. Ahogyan Farkas Zoltán (2007) írja: „Az értékek (...) egyrészt az értékelés

szempontjaiként szolgálnak a létezők értelmezésében, illetve ezen belül a létezők értékelésében. Másrészt azonban az értékeléssel összefüggésben az értékek a cselekvések kognitív motívumait is képezhetik, az adott értékeknek leginkább megfelelő cselekvésekre, illetve az adott értékeknek leginkább megfelelő létezők elérésére, megvalósítására készítve az egyéneket.” (Farkas, 2007, p. 69). Shalom Schwartz (2003) tíz olyan alapértéket határozott meg, amelyek különböző mértékben minden kultúrában megtalálhatók, és amelyek az egyéneket sajátos célok és viselkedések felé irányítják. Ez a tíz érték: önállóság, stimuláció (ösztönzés), hedonizmus, teljesítmény (elismerés), hatalom, biztonság, konformitás, tradíció, jóindulat és univerzalizmus. Az értékek két dimenzió mentén oszthatók fel négy magasabb rendű érték-kategóriára, melyek párban szemben állíthatók: Nyitottság a változásra – Megőrzés, Önmeghaladás – Önmegvalósítás (ld. 1. ábra). A dimenzionális szemlélet miatt az individuális értékválasztás Schwartz szerint nem teljesen szubjektív, mivel a tíz alapérték egymással dinamikus viszonyban áll, és ugyan az egyén, az adott társadalmi és családi viszonyok között, „szabadon” dönthet arról, hogy melyik értéket tartja önmaga számára a legfontosabbnak, azonban a többi érték viszonylagos fontossága a belső logika alapján meghatározott (Füstös & Szalma, 2011).

1. ábra

Schwartz értékmodellje

(Forrás: Schwartz, 2006 alapján Bodor et al., 2019, p. 27)



A European Social Survey keretében lefolytatott kutatások a magyar emberekre általában jellemzőnek találják a tradicionális, biztonságra törekvő értékviszonyulást (Kapitány & Kapitány, 2012; Pál, 2016), ugyanakkor az egyének által preferált értékek a családi struktúra, életkor vagy az iskolázottság függvényében változó fontosságúak. Csurgó és Kristóf (2012) a 2008–2010 évi adatokat elemezve azt találták, hogy a megkérdezett magyar válaszadók

számára a Biztonság, a Jóindulat és az Univerzalizmus voltak a legfontosabb értékek, függetlenül a demográfiai háttérüktől, azonban az Önállóság és az Elismerés/Teljesítmény értékeket fontosabbnak tartották a fiatalabbak, az alternatív családformákban (nem házasságban) élők és a magasabban iskolázottak.

Hasonló eredményre jutottak a gyermeknevelési értékvizsgálatok, amennyiben azt találták, hogy a szülők demográfiai jellemzői összefüggést mutatnak azzal, hogy a szülők melyik értékeket tartják a gyereknevelés szempontjából fontosnak. Xiao és Andes (1999) szerint az alacsonyabb szocioökonómiai státuszúak és kevésbé képzettek a gyermekükben kialakítandó értéként inkább a konformitást, míg a magasabb státuszúak és felsőfokú végzettségűek inkább az önirányítást preferálták. Csurgó és Kristóf (2012) eredményei alapján a magyar szülők, családformától függetlenül többségében az őszinteséget, a felelősségérzetet, az önállóságot és a mások tiszteletét tartják olyan értékeknek, melyeket szívesen látnának a gyerekeikben. Az engedelmesség és a takarékoság inkább az alacsonyabb végzettségűek számára, az önzetlenség pedig az idősebbek és a több gyereket nevelő családok számára fontos. Eccles és munkatársai (1990) szerint a szülők gyermekükkel szemben támasztott teljesítményelvárásait a gyerekek neme és a szülők nemi sztereotípiái is befolyásolják. Mivel magyar nyelven nem találtunk kutatást, ami azzal foglalkozik, hogy a szülők milyennek látják óvodás korában és milyennek szeretnék látni később gyermeküket ezért a gyermekkel kapcsolatos szülői megítélést és várakozást saját fejlesztésű skálák mentén vizsgáltuk, felhasználva Schwartz érték-profilját (Schwartz, 1992; Nguyen et al., 2000).

A kutatás

A kutatás célja a DH-mesék kedveltségének megismerése és az ezzel összefüggő tényezők vizsgálata óvodáskorú fiú és lány gyerekek körében a szülők véleménye alapján. A kutatás egy nagyobb vizsgálat része, amelyben a szülők nemi szerepekkel kapcsolatos nézeteit, nemi ideológiáit, gyermekeikkel kapcsolatos elvárásait és jellemzésüket, valamint a DH-kel kapcsolatos vélekedéseiket vizsgáltuk, hogy feltárjuk az esetleges összefüggéseket a különböző tárgyra irányuló, de alapvetően a társadalmi nemiség szemüvegén keresztül tekintett nézőpontok között.

A jelen vizsgálat kérdései és hipotézise:

1. vannak-e és ha igen, melyek a gyermekek kedvenc DH-meséi a szülők szerint?
2. van-e különbség a fiúk és a lányok által kedvelt DH-mesék között óvodáskorban?
 - *H1: a fiúk jobban kedvelik a modern, kevésbé feminin hercegnőket, mint a klasszikusokat.* Feltételezésünket a nemisztereotípiák-kutatá-

sokra alapozzuk, és néhány friss vizsgálatra, amely a fiúk Disney-hercegnőkhöz való viszonyulását elemezte (például Coyne et al., 2021a, 2021b; Hamilton & Dynes, 2023)

3. hogyan jellemzik a szülők a saját gyermekeiket a DH-nek megfeleltethető jellemvonásokkal és van-e összefüggés a gyermek szülő által észlelt karaktere és a kedvenc hercegnő között?
 - *H2: a feminin jellemvonásokkal jellemzett gyerekekhez a szülők valószínűbben társítják kedvencként a feminin jellemvonásokkal rendelkező klasszikus hercegnőket.* Erre vonatkozóan korábbi kutatási adatot nem ismerünk, azonban a szülőknek a saját gyermekük személyiségére vonatkozó laikus nézeteik szerveződésével kapcsolatos kutatások alapján a válaszokban a konzisztencia jelenlétét feltételezzük (lásd Kohnstamm et al., 1998). Ez a konzisztenciára törekvés arra sarkallhatja a szülőt, hogy a gyermek vélt/valós vonásainak megfelelően válassza ki a kedvencnek ítélt mesefilmét.
4. Van-e összefüggés a szülők gyermekeikkel kapcsolatos értékalapú elvárásai és a gyerekek kedvenceinek gondolt DH jellemvonásai között? Erre a kérdésre vonatkozóan nem tudunk hipotézist megfogalmazni, mivel nem ismeretesek olyan kutatások, amelyek a szülők gyermeknevelési értékpreferenciáit és a gyerekek médiafogyasztását vizsgálták volna.

Mérőeszközök és minta

Kérdőíves vizsgálatunk papíralapon és online osztottunk meg óvodáskorú gyermekek szüleivel, amely tartalmi elemeit a témával foglalkozó korábbi nemzetközi szakirodalomra (Cordwell, 2016; Hayes, 2008; Hine et al., 2018a; Golden & Jacoby, 2018; Bem, 1974; Schwartz, 1992) és hazai kutatásokra (Antalóczy et al., 2012; Szabó, 2008) alapozva állítottuk össze. A kérdőív részeként a családok szociodemográfiai jellemzőit, a gyerekeket jellemző személyiségjegyeket, a feljük támasztott értékalapú elvárásokat és a gyerekek és DH-k kapcsolatát a szülők válaszai alapján próbáltuk megismerni.

A gyerekek személyiségének jellemzéséhez használt tulajdonságlista összeállításánál során a DH-k jellemzésével foglalkozó korábbi kutatások itemei közül 9 elemet használtunk fel (England et al., 2011; Hine et al., 2018a). A kiválasztott elemek sztereotip feminin tulajdonságokhoz (Érzékeny, Félnék, Gyengéd, Érzékeny mások szükségleteire, Gondoskodó, Alárendelt/alázatos) vagy férfiasnak tekintett jellemzőkhöz (Irányító, Elszánt, Sportos, Bátor) kapcsolódtak. A kérdőívben arra kértük a szülőket, hogy egy 7-fokú Likert-skála segítségével ítéljék meg mennyire jellemzőek az adott tulajdonságok gyermekükre.

A gyermekekkel szembeni értékalapú elvárások vizsgálatára úgy módosítottuk a Schwartz-féle Érték Profil Kérdőívet (Schwartz, 1992; Nguyen et al., 2000), hogy arra kértük a szülőket, ítéljék meg az egyes értékprofil-leírásokat annak megfelelően, hogy mennyire szeretnék, ha gyermekük hasonlítana az

adott leíráshoz (pl. "Fontos számomra, hogy gyermekem új dolgokat találjon ki, hogy kreatív legyen. Szeresse a dolgokat a saját, egyéni módján intézni."). Az adott értékre vonatkozó szülői preferenciát, a Schwartz Érték Profilhoz hasonlóan, egy 6-fokú Likert-skálán kellett megítélni.

Végül megkérdeztük a szülőket, hogy látott-e már gyermekük DH-mesét, ha igen, melyiket láthatta, volt-e, amit többször is látott, van-e a gyermeknek kedvenc DH-je, és ha igen, akkor megfigyelhető-e a gyermek viselkedésében az adott DH utánzása.

Az összeállított kérdőívet az elővizsgálat után a szükséges korrekciót követően véglegesítettük. Az elemzésekhez 959 online és 351 papír alapú, összesen 1310 kitöltött kérdőívet használtunk fel.

A vizsgálatban részt vevő szülőket egy vidéki kisváros óvodáiból (N=351) és a közösségi médián keresztül (N=959) kényelmi mintavétellel értük el. A kutatás nem reprezentatív. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim volt, semmilyen érzékeny adatot nem gyűjtöttünk és nem tároltunk. Az adatfelvétel a 2019–2020 tanév során zajlott. A kutatást az ELTE PPK Kutatásügyi Bizottsága 2019/201-2 számon jóváhagyta.

Eredmények

Szociodemográfiai adatok

1. táblázat

A résztvevő szülők szociodemográfiai adatai

A résztvevők életkora	Min-max kor: 20–56 Szórás: 5,6 Átlag: 35,8
A résztvevők neme	Nő: 1242 (94,8%) Férfi: 66 (5%) Nem bináris: 2 (0,2%)
A résztvevők lakóhelye	Főváros: 212 (16,2%) Megyei jogú város: 155 (11,9%) Város: 661 (50,6%) Község: 279 (21,3%)
A résztvevők legmagasabb iskolai végzettsége	Kevesebb, mint 8 általános: 11 (0,8%) Befejezett általános iskola (8 évfolyam): 52 (4,0%) Középfokú iskolai végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel: 134 (10,2%) Középfokú végzettség érettséggel: 427 (32,7%) Felsőfokú végzettség: 682 (52,2%)

A kérdőívet kitöltő szülők nemi arányának magas eltolódása (a kitöltők 94,8%-a nő) alátámasztja a közismert gyakorlatot, miszerint a család és az óvoda kapcsolattartása, és az óvodás korú gyermekek nevelésével kapcsos-

latos egyéb aktivitások elsősorban az anyákra háruló feladatok (Bornemisza, 2010). A mintában szereplő családok jellemzően városiakok (50,6%), ami fontos a nevelkedés szociokulturális tényezői szempontjából. A válaszadó szülők (N=1306) iskolai végzettségüket tekintve jellemzően felsőfokú végzettséggel rendelkeznek (52,2%), vagyis mintánkban az országos adatokhoz képest felülreprezentáltak a felsőfokú iskolai végzettséget elért szülők – ez a 2011-es országos reprezentatív felmérésben 18,2% a 20 évesnél idősebb korosztályban (KSH, 2013) –, ami gyakori torzítás az online kérdőíves módszereket használó tudományos kutatásokban. Eredményeink ezért az elemszám nagysága ellenére is, óvatosan, korlátozott mértékben általánosíthatók az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők csoportjában. (1. táblázat)

A kérdőívet kitöltő szülők állításait jellemzően öt- (25,4%), hat- (25%) vagy négyéves (21,7%) gyerekekre (N=1310) vonatkozóan tették. Ennél kevesebben vannak a hét- (16%), illetve háromévesek (9,8%), a mintában legkevesebben a nyolcévesek (2,1%) szerepelnek.

A nemi arányokat tekintve mintánkba 615 óvodás fiúra, 693 óvodás lányra és 2 nem bináris nemi azonosságú gyerekekre vonatkozó adat gyűlt össze.

A gyerekek jellemzése

A Mann-Whitney-teszt eredményei alapján a fiúk (F) és a lányok (L) között szignifikáns különbség van a következő tulajdonságok átlagértékeiben: szelíd (F: 5,05, L: 5,42) ($p = 0,000$, $U = 179958,500$, $Z = -4,589$), vezető (F: 4,83, L: 5,07) ($p = 0,007$, $U = 192057,000$, $Z = -2,691$), sportos (F: 5,12, L: 4,81) ($p = 0,000$, $U = 181605,500$, $Z = -3,820$), gondoskodó (F: 5,30, L: 5,65) ($p = 0,000$, $U = 178885,000$, $Z = -4,333$). A szignifikáns eltérések az "irányító" tulajdonság kivételével megfelelnek a társadalmilag elfogadott, széles körben osztott nemi sztereotípiáknak, melyekkel a szülők általában leírják gyermekeiket, és amelyeket el is várnak tőlük (Koenig, 2018). Az az eredmény, hogy a megkérdezett szülők lány gyermekeiket irányítóbbnak látják, mint a fiúkat, valószínűleg az óvodás korú kislányok nagyobb társas orientációjával, jobb kommunikációs képességeivel hozható összefüggésbe, amelyet a szülők a társas helyzetekben, például a játék során észlelhetnek (De Fruyt et al., 1998) és amely különbség a kutatások alapján nem feltétlenül marad meg, sőt később a legtöbb esetben megfordul (Barbu et al., 2011).

Annak érdekében, hogy a gyermekek jellemzésére használt vonások és a kedvenc hercegnők jellemvonásai közötti összefüggést vizsgálni tudjuk, először a teljes tulajdonságlistában a gyermeki jellemvonások közötti kapcsolatot faktoranalízissel vizsgáltuk (Cattell, 2012). A tulajdonságlista elemei három faktorba rendeződtek és a variancia 62,15%-át magyarázzák. (2. táblázat)

2. táblázat

A gyerekekre vonatkozó tulajdonságlista 3-faktoros főkomponens analízise

Rotált komponens mátrix			
	Komponens		
	Mulan	Hófehérke	Vaiana (Moana)
Sportos	,762	,000	,110
Bátor	,659	-,039	,471
Érzékeny	,021	,810	,163
Félénk	-,208	,655	-,221
Gyengéd	,476	,641	-,031
Érzékeny mások szükségeire, gondoskodó	,536	,557	-,047
Irányító	,228	,104	,774
Határozott	,418	,022	,693
Alárendelt, alázatos	,310	,259	-,648

Az első faktorba kerültek a sportos, bátor és gondoskodó tulajdonságok – ezek alapján ezt a tulajdonságcsoportot Mulanról neveztük el, aki férfiruhába öltözve, félelmeit legyőzve, édesapja becsületét megmenteni ment a háborúba. A második faktorba az érzékeny, félénk, gyengéd és gondoskodó jellemvonások kerültek, melyek alapján a faktort Hófehérkének neveztük el. Végül külön faktorba rendeződtek az irányító, határozott és negatív faktorsúllyal az alárendelt, alázatos vonás, amit így öntudatos önirányításként értelmeztünk. Az így létrejött tulajdonságcsoport leginkább az utolsó generációs hercegnők közül Moanara (Európában Vaiana) jellemző, ezért a faktort róla neveztük el.

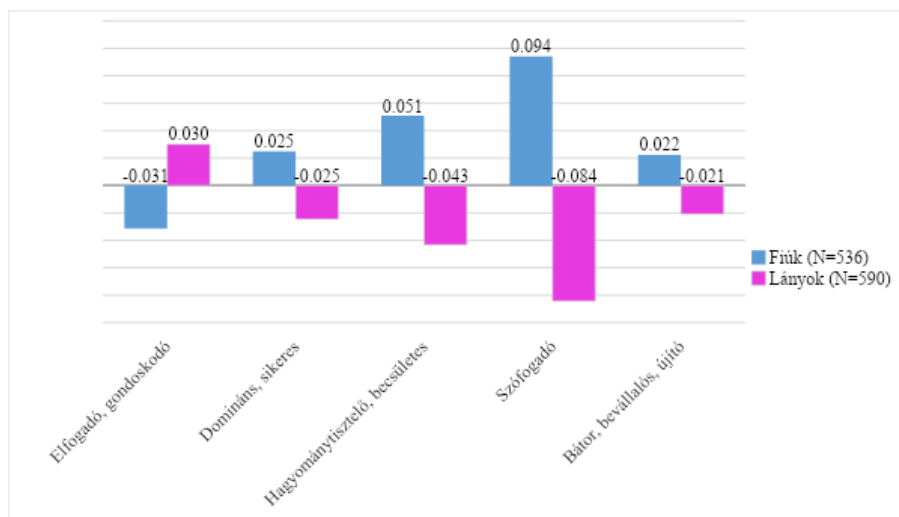
A tulajdonságfaktorokban mutatkozó nemi különbségek vizsgálata során, Mann-Whitney-próba használatával azt találtuk, hogy egyedül a „Hófehérke” jellemvonások tekintetében figyelhető meg szignifikáns összefüggés a gyerekek nemével kapcsolatban. A nemi sztereotípiáknak megfelelően a szülők lánygyermekükre a fiúknál nagyobb mértékben tartották jellemzőnek a Hófehérkét is jellemző tulajdonságokat ($p=0,000$, $U=166201,000$, $Z=-4,539$). A gyerekek életkora pedig meglepő módon az irányító, önálló, kevésbé alárendelődő Vaiana (Moana) tulajdonságokat tömörítő faktorttal mutat szignifikáns negatív összefüggést, azaz minél fiatalabb a vizsgált gyermek, annál inkább jellemezte a szülő az önálló, domináns és bátor vonásokkal ($p=0,000$, $r=-0,112$), azonban a korreláció nagyon gyenge. A szülők valószínűleg a 3–5 éves kori dackorszakot a gyermek önállóságaként és dominanciájaként értelmezik, amihez képest a nagyobb gyerekek már alkalmazkodóbbnak, megfontoltabbnak tűnnek.

A szülők gyermekeikkel kapcsolatos érték-alapú elvárásai

A gyermekekkel kapcsolatos érték-alapú elvárások vizsgálatára használt, céljainknak megfelelően módosított Schwartz-féle értékprofil (Schwartz, 1992; Nguyen et al., 2000) ítemei a szülői válaszok alapján öt faktorba rendeződtek és a variancia 54%-át magyarázzák. A feltárt öt értékdimenzió lefedi a Schwartz által leírt négy dimenziót (Altruizmus, Nyitottság, Önmegvalósítás és Megőrzés), azonban az eredeti Megőrzés dimenzió 2 részre bomlott, különválasztva a hagyománytisztelő, becsületes, és a szófogadó jellemvonásokat. Ez utóbbi kiemelkedését az értékek közül a szülő-gyermek kapcsolat indokolja, amelyben Magyarországon hagyományosan fontos a gyermek szófogadása (Varga & Gordon Győri, 2014).

2. ábra

A gyerekek neme és a tőlük elvárt értékalapú jellemvonások átlagértékei



A gyerekek neme és a tőlük elvárt értékalapú jellemvonások közötti összefüggést vizsgáló Mann-Whitney-próba eredményei alapján, a szülők megítélése szerint fiúk és lányok egyedül a szófogadás dimenziójában különböznek, a fiúk meglepő módon magasabb faktorátlagot mutatnak, mint a lányok ($p=0,001$, $U=139683,000$, $Z=-3,383$). A többi értékdimenzióban nem találtunk nemi különbséget.

A Disney hercegnők és a gyerekek kapcsolata

A szülők többsége (80,5%) szerint gyermekük már látott Disney-hercegnős mesét, a lányok nagyobb arányban (89%), mint a fiúk (70,9%), az eltérés statisztikailag szignifikáns ($p=0,000$, Cramer's $V=,232$). A gyerekek átlagosan 5 DH-mesét ismernek. Mivel nem magukat a gyerekeket kérdeztük meg, ezért

könnyen lehet, hogy a kérdésre adott válaszok nem a gyerekek, hanem a szülők filmélményeit és preferenciáit tükrözik. Ezt a lehetőséget végig figyelembe kell vennünk a válaszok elemzésekor.

A szülők válaszai alapján szintén szignifikáns összefüggés van a gyerekek neme és az általuk látott DH-mesék száma között ($p=0,000$, Cramer's $V=,289$). Szüleik szerint a fiúk 80,1%-a és a lányok 91,6%-a látott már legalább egy DH-mesét (a fiúk átlagosan négyet, a lányok átlagosan hatot). Nem meglepő módon, az életkor és a gyerekek által ismert DH-mesék száma között is összefüggést találtunk ($p=0,000$, $r=,353$), azaz minél nagyobb egy gyermek, annál több DH-mesét látott.

Szüleik szerint a gyermekek körében a DH-mesék közül a legismertebbek közé tartozik a Jégvarázs (77,6% említette), az Aranyhaj és a nagy gubanc (62%) és A kis hableány (49%). Ezek a mesék a lányok által legismertebb DH-mesék is egyben (Jégvarázs-t 86,7%, Aranyhaj és a nagy gubanc-ot 71,9%, A kis hableány-t 61,7% említette). A fiúk a Jégvarázs (66,8%) és az Aranyhaj (50,2%) című mesét hasonlóan magas arányban látták, náluk azonban a harmadik legismertebbek számító DH-mese az Aladdin (47,3%).

A szülői véleménye szerint a gyerekek többsége a Jégvarázs¹ című mesét látta utoljára (46,5%), ami a kutatás lefolytatásakor a legfrissebb Disney-mese-film volt.

A hercegnők tettenérése a gyerekek viselkedésében

A szülők kicsivel több, mint harmada (39,8%) vett már észre gyereke viselkedésében olyan jellegzetességet, amit gyermeke vélhetően Disney-hercegnőtől sajátított el. Az eddigi kutatásokkal összhangban az eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek közül inkább a lányok (56,5%), mint a fiúk (19,9%) viselkedésében tapasztaltak a szülők feltehetőleg Disney-hercegnőktől tanult viselkedést.

A szülők válaszai alapján szignifikáns összefüggés mutatkozik a gyerekek életkora és a „hercegnős” viselkedés utánzásának valószínűsége között. A hétéves gyerekeknél figyeltek meg leggyakrabban (44,6%) utánzásos viselkedést és a háromévesek szülei tapasztaltak legritkábban (21,4%) ilyen viselkedést ($p<0,05$). A viselkedés utánzása leggyakrabban a DH-meséből származó dal éneklésére (71,6%), kevésbé gyakran a hercegnő táncmozdulataira (37,6%) vagy egyéb mozdulatokra (22,5%) irányul, és csak ritkán (7,3%) jelenti a kedvenc hercegnő mondatainak ismétlését.

Kedvenc Disney hercegnők

A szülők válaszai alapján közel ugyanannyi gyereknek van *kedvenc Disney-hercegnője* (45,6%), mint ahány gyereknek nincs kedvenc DH-karaktere (46,8%), a többi szülő pedig nem tudja eldönteni a kérdést. A szülők szerint

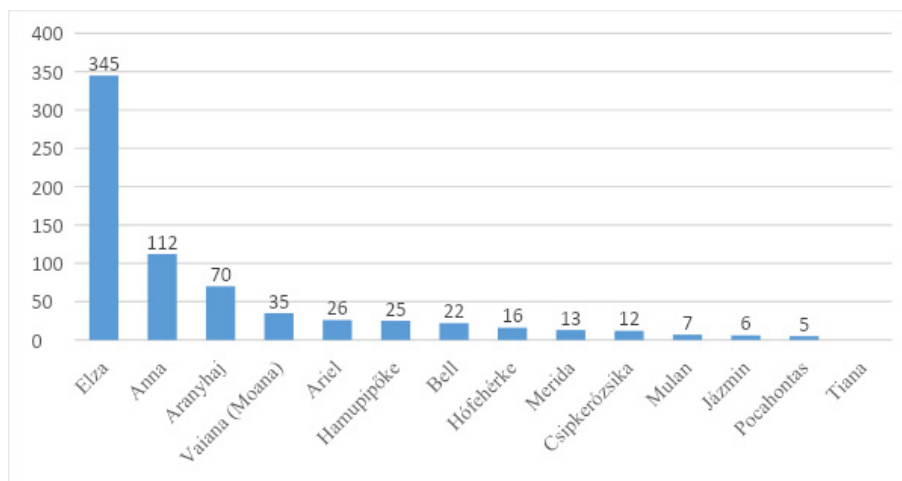
¹ Az adatok feldolgozása során a Jégvarázs című mesét és a Jégvarázs II-t nem kezeltük külön meseként, mert mindkét mesében ugyan azok a Disney hercegnők jelennek meg.

jellemzően a lánygyerekeknek van kedvenc Disney-hercegnőjük (72,3%), a fiúk többségének pedig nincs kedvence (76%) ($p=0,000$, Cramer's $V=,585$).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a szülők melyik Disney-hercegnőt gondolják a gyerekük kedvencének. A nyílt kérdésre adott 539 elemezhető válaszban a szülők többsége (79,4%) egy, egynegyedük (20,6%) pedig 2 vagy maximum 6 Disney-hercegnőt sorolt fel. Az általunk megkérdezett szülők véleménye alapján a gyerekek három kedvencnek gondolt Disney-hercegnője Elza (64%), Anna (20,8%) és Aranyhaj (13%). (3. ábra)

3. ábra

A gyerekek kedvenc hercegnői a szülői válaszok alapján (N=1310)



A lányok és fiúk három leginkább kedvencnek gondolt Disney-hercegnője hasonlóan alakult. A szülők szerint a fiú- és lánygyermek közös kedvencének számít Elza és Anna hercegnő. A harmadik legkedveltebbnek gondolt hercegnő személye azonban eltér a fiúknál és a lányoknál. A szülők a fiúk körében népszerű kedvencnek gondolják Vaiana (Moana)-t, a lányok körében viszont a harmadik legkedveltebbnek gondolt hercegnő Aranyhaj. A kedvencnek gondolt hercegnők említésének gyakoriságát lásd 3. táblázatban.

3. táblázat

A szülők által gyermekük kedvencének gondolt Disney-hercegnő említésének gyakorisága (N=694)

	Hány fiú gyerek kedvence? (N=73)	Hány lány gyerek kedvence? (N=465)	Összesen hány gyerek kedvence? (N=539)
Hófehérke	3 (4,1%)	13 (2,8%)	16 (3%)
Hamupipőke	0	25 (5,4%)	25 (4,6%)
Csipkerózsika	0	12 (2,6%)	12 (2,2%)
Összesen klasszikus/ korai hercegnő említése	3 (3,4%)	50 (8,3%)	53 (7,6%)
Ariel	6 (8,2%)	20 (4,3%)	26 (4,8%)
Belle	4 (5,5%)	18 (3,9%)	22 (4,1%)
Jázmin	1 (1,4%)	5 (1,1%)	6 (1,1%)
Pocahontas	2 (2,7%)	3 (0,6%)	5 (0,9%)
Mulan	2 (2,7%)	5 (1,1%)	7 (1,3%)
Tiana	0	0	0
Aranyhaj	8 (11%)	62 (13,3%)	70 (13%)
Összesen középidős hercegnő említése	23 (26,1%)	113 (18,7%)	136 (19,6%)
Merida	1 (1,4%)	12 (2,6%)	13 (2,4%)
Anna	13 (17,8%)	98 (21,1%)	112 (20,8 %)
Elza	35 (47,9%)	310 (66,7%)	345 (64%)
Vaiana (Moana)	13 (17,8%)	22 (4,7%)	35 (6,5%)
Összesen modern her- cegnő említése	62 (70,5%)	442 (73,1%)	505 (72,8%)
Összes hercegnőemlítés	88	605	694

Szignifikáns összefüggést találtunk a gyerekek neme és a kedvencként megnevezett DH-között Hamupipőke ($p=0,042$, Cramer's $V=,087$), Elza ($p=0,002$, Cramer's $V=,134$) és Vaina (Moana) ($p=0,000$, Cramer's $V=,182$) esetében. A lánygyerekek jellemzően jobban szeretik Hamupipőkét (5,4%) és Elzát (66,7%), mint a fiúk (Hamupipőke: 0%, Elza: 47,9%). Vaiana (Moana) hercegnőt pedig inkább a fiú gyerekek kedvenceként nevezték meg a szülők (fiúk 17,8%, lányok 4,7%). Azt feltételeztük, hogy a fiúk inkább kedvelik a modern, aktívabb, kevésbé feminin hercegnőket, mint a klasszikusokat, mint a lányok. Ez az eredmény megerősíti hipotézisünket a klasszikus és modern hercegnők kedveltségének nemi különbségére vonatkozóan.

Az elvégzett keresztábra-vizsgálatok alapján a kedvencként megnevezett hercegnők mindegyike (kivéve Tiana) esetében szignifikáns összefüggést ta-

láltunk azzal, hogy a gyerekek többször látták-e az adott hercegnő meséjét lásd a 4. táblázatban.

4. táblázat

A gyerekek kedvenc Disney-hercegnői és a történetek ismételt megtekintésének kapcsolata

Kedvenc Disney hercegnő	Az összefüggés vizsgálat eredményei	Azok, akik többször látták, azok közül hány gyerek a kedvence?	Azok közül, akiknek kedvence, hány látta többször?
Hófehérke	p=0,000, Cramer's V=,266	12 (10,2%)	12 (92,3%)
Hamupipóke	p=0,000, Cramer's V=,314	23 (14,6%)	23 (95,8%)
Csipkerózsika	p=0,000, Cramer's V=,161	7 (6,8%)	7 (63,6%)
Ariel	p=0,000, Cramer's V=,293	22 (14,7%)	22 (88%)
Belle	p=0,000, Cramer's V=,218	18(10,5%)	18 (81,8%)
Jázmin	p=0,001, Cramer's V=,143	4 (3,7%)	4 (80%)
Pocahontas	p=0,000, Cramer's V=,278	5 (8,6%)	5 (100%)
Mulan	p=0,000, Cramer's V=,312	7 (10,9%)	7 (100%)
Tiana			
Aranyhaj	p=0,000, Cramer's V=,243	63 (20,4%)	63 (90%)
Merida	p=0,000, Cramer's V=,284	12 (11,2%)	12 (92,3%)
Anna	p=0,024, Cramer's V=,100	100 (21,5%)	100 (96,2%)
Elza	p=0,000, Cramer's V=,298	318 (68,4%)	318 (97%)
Vaiana (Moana)	p=0,000, Cramer's V=,378	33 (21,3%)	33 (94,3%)

Az eredményekből jól látszik, hogy a gyerekek a kedvenc Disney-hercegnők történeteit jellemzően többször is látták. A többször megnézett Disney-hercegnős mesék hercegnői azonban nem feltétlenül lesznek a gyerekek kedvencei is egyben, kivételt képez a Jégvarázs című mese, ahol azok a gyerekek, akik többször látták ezt a mesét, viszonylag magas arányban (68,4%) választják Elzát kedvenc Disney hercegnőnek a szülők szerint. Eredményeinkből nem derül ki, hogy a gyerekek a többször látott meséből választják kedvencüket, vagy kedvenceiket többször nézik, de az jól látszik, hogy a szerepmo-
dell és az ismételt megtekintések száma, a szülői válaszok alapján szignifi-
kánisan összefügg.

Szignifikáns összefüggést találtunk a kedvenként megnevezett DH-karakter és az utoljára látott DH-mese között is a legtöbb hercegnő esetében – Hófehérke, Hamupipőke, Belle, Pocahontas, Mulan, Aranyhaj, Anna, Elza, Vaiana (Moana). Ez az eredmény feltehetőleg az újdonság hatásának működését valószínűsíti, ami az ismétléssel együtt összefügghet azzal, hogy a szülők melyik DH -araktert gondolják gyermekeik kedvencének – azt, akit már többször látott és/vagy azt, akit utoljára látott a gyermek.

A gyerekek kedvenc Disney-hercegnői és a szülők saját Disney-hercegnő-preferenciái szintén statisztikai összefüggést mutatnak.

5. táblázat

A szülők és gyermekeik kedvenc Disney-hercegnői (N=275)

Disney Hercegnő	Az összefüggésvizsgálat eredményei	Hány gyerek kedvence?	Hány szülő kedvence?	Hány szülőnek és gyereknek közös kedvence?
Hófehérke	p=0,227			
Hamupipőke	p=0,030, Cramer's V=,131	14 (5,1%)	30 (10,9%)	4 (1,5%)
Csiperózsika	p=0,000, Cramer's V=,211	9 (3,3%)	8 (2,9%)	2 (0,7%)
Ariel	p=0,011, Cramer's V=,154	17(6,2%)	21 (7,6%)	4 (23,5%)
Belle	p=0,316			
Jázmin	p=0,000, Cramer's V=,372	4 (1,5%)	15 (5,5%)	3 (1,1%)
Pocahontas	p=0,000, Cramer's V=,571	3 (1,1%)	9 (3,3%)	3 (1,1%)

Mulan	p=0,015, Cramer's V=,146	5 (1,8%)	25 (9,1%)	2 (0,7%)
Tiana				
Aranyhaj	p=0,000, Cramer's V=,284	40 (14,5%)	34 (12,4%)	14 (5,1%)
Merida	p=0,000, Cramer's V=,244	10 (3,6%)	30 (10,9%)	5 (1,8%)
Anna	p=0,000, Cramer's V=,249	56 (20,4%)	34 (12,4%)	16 (5,8%)
Elza	p=0,106			
Vaiana (Moana)	p=0,000, Cramer's V=,277	25 (9,1%)	50 (18,2%)	13 (4,7%)

Azok a szülők, akik úgy gondolják, hogy gyermeküknek van kedvenc hercegnője, saját maguk is rendelkeznek kedvenc Disney-hercegnővel (56,5%) ($p=0,000$, Cramer's $V=,180$) és az elvégzett vizsgálatok alapján összefüggést találtunk a szülő kedvenc Disney-hercegnője és a gyerekek kedvenc Disney-hercegnőjének gondolt karakter között a DH-mesék nagy részében. Kivételt képeznek ez alól Hófehérke, Belle, Tiana és Elza.

A gyermekek kedvenc Disney-hercegnői és a gyermekek tulajdonságai

A kérdőíves adatgyűjtés megkezdésekor a legfrissebb DH-mese a Jégvarázs volt, annak második részét (Jégvarázs II.) pedig a vizsgálat ideje alatt kezdték játszani a mozikban. Feltehetőleg a friss filmélmény és a filmre épülő reklámkampány aktualitása miatt lettek a Jégvarázs mesék főszereplői, Anna és Elza, a gyerekek leggyakoribb kedvencei, és nem a karakterek egyénisége miatt. A korábbi mesehősök velük ellentétben nem olyan frissek és így jobban valószínűsíthetjük, hogy ők valamiért tényleg fontosak lehetnek a gyerekeknek. Ezért a kedvenc DH és gyerekek személyisége közötti összefüggés-vizsgálatok elemzése során az Annára és Elzára vonatkozó eredményeket nem elemezzük.

Lányokra vonatkozó eredmények

A lánygyerekek *jellemvonásai* és a kedvencüknek gondolt Disney-hercegnők között csak néhány összefüggést találtunk. A Mann-Whitney-teszt alapján

azok a szülők, akik azt mondták, hogy lányuk kedvence Hófehérke, nagyobb valószínűséggel jellemezték lányukat úgy, hogy az érzékeny mások szükségleteire, mint azok, akik azt mondták, hogy nem Hófehérke volt gyermekük kedvence ($p=0,038$, $U=1956,500$, $Z=-2,074$). Azok a szülők, akik szerint kislányuk kedvence *Merida* (a bátor), inkább jellemezték gyermeküket *bátor-nak*, mint azok, akik szerint gyermeküknek *Merida* nem kedvence ($p=0,041$, $U=3622,500$, $Z=-2,043$).

A szülők lánygyermekük felé támasztott értékalapú elvárás-faktorai három esetben mutatnak összefüggést a lányok kedvencnek gondolt Disney-hercegnőivel. Azok a szülők, akik szerint lánygyermekük kedvence *Csipkerózsika*, a gyerekektől elvárt értékek közül a „*hagyománytisztelő-becsületes*” faktorba tartozó értékeket fontosabbnak tartották, mint azok a szülők, akik szerint lánygyermeküknek nem kedvence *Csipkerózsika* ($p=0,009$, $U=1154,000$, $Z=-2,606$). Ehhez hasonlóan, azok a szülők, akik szerint lánygyermekük kedvence *Hófehérke*, a gyerekektől elvárt értékek közül a *szófogadást* fontosabbnak tartották, mint azok a szülők, akik szerint kislányuknak nem kedvence *Hófehérke* ($p=0,005$, $U=1221,000$, $Z=-2,806$). Végül azok a szülők, akik szerint lányuk kedvence *Belle* (A szépség és a szörnyeteg főhősnője), a gyerekektől elvárt értékek közül a „*bátor, bevállalós, újító*” faktorba tartozó értékeket kevésbé tartották fontosnak, mint azok a szülők, akik szerint lánygyermeküknek nem kedvence *Belle* ($p=0,012$, $U=1639,000$, $Z=-2,501$).

Fiúkra vonatkozó eredmények

A fiúk adatait a kevés kedvencként megnevezett hercegnő miatt csak nagyon óvatosan tudjuk értékelni. A fiúgyerekek *tulajdonságai* és a kedvencüknek gondolt Disney-hercegnők között két esetben találtunk összefüggést a Mann-Whitney-próbával. Az *irányító, határozott, domináns* tulajdonság-faktor magasabb értékeivel jellemezték a szülők azokat a fiúkat, akiknek *Mulan* a kedvencük ($p=0,048$, $U=12,000$, $Z=-1,974$), míg az *Arielt* kedvelő fiúkra kevésbé voltak jellemzőek ezek a vonások ($p=0,005$, $U=59,000$, $Z=-2,790$).

A szülők fiúgyermekük felé támasztott értékalapú elvárásai egy esetben sem mutattak összefüggést a fiúk kedvencnek gondolt Disney-hercegnőivel.

A kedvenc hercegnők és a gyermekek jellemzői, valamint a velük szemben támasztott értékalapú elvárások feltárt összefüggéseit a 6. táblázatban foglaltuk össze.

6. táblázat

A gyerekek kedvenc hercegnői és a gyermekek jellemzői, valamint a velük szemben támasztott érték alapú elvárások összefüggés-vizsgálatai

	Kedvenc Disney hercegnő	A gyerekeket jellemző tulajdonság faktorok	A gyerekek felé támasztott érték alapú elvárás faktorok
Fiúk	Ariel	NEGATÍV: irányító, határozott, domináns.	
	Mulan	POZITÍV: irányító, határozott, domináns.	
Lányok	Csipkerózsika		POZITÍV hagyománytisztelő-becsületos faktorba tartozó értékek
	Hófehérke		POZITÍV: szófogadás
	Belle		NEGATÍV: bátor, bevállalós-újító faktorba tartozó értékek

Az eredmények megvitatása

Eredményeink értelmezése során mindvégig fontos szem előtt tartani, hogy a gyerekek filmélményeit és mesepreferenciáit a szülők válaszain keresztül próbáltuk megismerni, így eredményeink esetleg a szülők filmélményeit és preferenciáit jeleníthetik meg, nem a gyermekeikét. Eredményeink Antalóczy és munkatársai (2012) kutatási eredményeivel egybehangzóan valószínűleg azt tükrözik, hogy az egyes DH-meséken felnövő, azokat kedvelő szülők egyrészt gyermekeikkel is szívesen ismertetik meg kedvenceiket, ugyanakkor ők maguk gyermekeikkel együtt szívesen nézik meg az új meséket és ez által nekik is új kedvenceik lesznek. A szülő–gyermek egymásra hatás tehát nem egyirányú, a szocializáció folyamatában a gyermekek és a rájuk ható médiatartalmak éppúgy hatnak a szüleikre is, mint a szüleik a gyerekekre (Nelissen, 2018).

A megvitatásban a terjedelmi korlátok miatt törekszünk a legfontosabb eredményekre fókuszálni, amelyek az értékek és nemi szerep reprezentáció szempontjából izgalmas megvilágításba helyezik a tárgyalt Disney-meséket.

A gyerekek jellemzése és kedvenc Disney-hercegnők kapcsolata

Eredményeink szerint fiúk és lányok nem csak részben különböző DH-meséket kedvelnek, de az egyes mesehősök preferenciája némileg eltérő módon függ össze a gyerekeknek tulajdonított jellemvonásokkal.

Azok a fiúk, akik szüleik szerint kevésbé irányítók, határozottak, dominánsak valószínűbben kedvelik Arielt, aki ugyan a középidő hercegnője, vagyis nem olyan passzív és engedelmes, mint a korábbi hercegnők (England et al., 2011), azonban mégis áldozatkész és romantikus hősnő. Ez magyarázhatja, hogy a kevésbé irányító, határozott, domináns fiúk szívesen választják kedvenc DH-karakternek, mivel közelebb áll hozzájuk, mint a korai passzív, vagy az erős modern hercegnők. Ezzel szemben azok a fiúk, akik az átlagnál jobban irányítók, határozottak és dominánsak, a szülők szerint inkább kedvelik a bátrabb, határozottabb DH-karaktereket, mint amilyen Mulan. England és munkatársai (2011) szerint Mulan a vizsgált mesék hercegnői közül, Ariel és Pocahontas után a harmadik legtöbbször maskulinként értelmezett főhős. Vagyis annak ellenére, hogy Mulan női karakter, mégis olyan szerepmóddal, aki a maskulinabb fiúk számára is vonzó lehet. Eredményeink szerint tehát a fiúk ugyan kevesebben rendelkeznek kedvenc DH-karakterekkel, mégis megtalálhatják a személyiségükhöz illeszkedő preferált női főhőst.

A lányok ugyanakkor más DH-karakterekhez vonzódnak, mint a fiúk. Amíg a maskulinabb fiúk Mulánt kedvelik, addig a maskulinabbként jellemzett lányok inkább Meridát. Vagyis azok a lányok, akik határozottabbak, bátrabbak, irányítóbbak, sportosabbak, mint az átlag, szívesebben választják a jellemvonásaiban hasonló, sportos, bátor, tette kész Meridát, mint azok, akik az átlagnál kevésbé maskulinok. Merida története ugyanakkor sok vonásában szembe állítható Mulannal. Amíg Merida a kényszerű férjhez menetelt igyekszik elkerülni, azaz lázadó, addig Mulan édesapja becsületéért indul a háborúba, tehát bizonyos szempontból erősen konform módon viselkedik. Merida története családi kontextusban inkább az anya-lánya kapcsolatra fókuszál és a nőiség férfiaktól független megteremtéséről szól, Mulan pedig sokkal inkább az apa-lánya kapcsolatot emeli ki, ahol a nő végül nem lép ki a szokásos „szerelem + házasság = boldogság” forgatókönyvből. Mulan úgy harcol a férfiak között, hogy közben azok férfinak hiszik, vagyis nem veszélyezteti az önbecsülésüket, Merida azonban úgy kerekedik a férfiak fölé, hogy közben nőisége végig szembetűnő, így győzelme a férfiak számára megalázó. Bussey és Bandura (1999) eredményei szerint a fiúk fontosabbnak tartják a hagyományos nemi sztereotípiákat, mint a lányok, ezért nem meglepő, hogy az egyik mese miatt szól a bátor és erős kislányokhoz, a másik pedig miért a nemi sztereotípiáknak jobban megfelelő, maskulin kisfiúk kedvenc női karaktere.

A gyerekek tulajdonságainak megítélését és a kedvenc Disney-hercegnők kapcsolatát érdemes oda-vissza értelmezni. Feltételezhető, hogy a maskulinabb gyerekek egyrészt jobban tudnak azonosulni a bátor, határozott, tette kész karakterű hősökkel, ezért ezek lesznek a kedvenceik (fiúknak: Mulan, lányoknak: Merida), másrészt az új mesehősökkel azonosulva bátrabbak mernek lenni. Az utóbbi felvetést azonban egy longitudinális kutatás tudná igazolni. Az eredmények Bandura (1969, 1986) nézeteivel egybehangzóan azt mutatják, hogy a szülők véleménye alapján a gyerekek a modellált tanulás során olyan karaktereket választanak kedvencüknek, akit csodálnak, vagy tu-

lajdonságait magukhoz hasonlóknak találják. Nem választanak merőben más típusú modellt, mint maguk, mert az elérhetetlen elvárásokat támasztana.

A gyerekek felé támasztott értékalapú elvárások és kedvenc Disney-hercegnők kapcsolata

A szülők által a gyerekek szemben támasztott értékalapú elvárások is összefüggést mutattak a kedvenc mesehősökkel. Itt sem szeretnénk minden összefüggést részletesen megtárgyalni, csak azokra koncentrálnunk, amelyek izgalmas interpretációkat tesznek lehetővé a nemi szerepekkel összefüggésben.

A fiúknál egy esetben sem találtunk ilyen összefüggést, a lányoknál viszont három összefüggést is feltártunk a szülők lányaik felé támasztott érték alapú elvárásai és a kedvenc DH-karakter között, melyek közül két esetben a klasszikus női főhősök (Csipkerózsika és Hófehérke) kedvelése hagyományos női értékek preferenciájával jár együtt (hagyománytisztelő-becsületes és szófogadó), amelyek a mesék történetében is tükröződnek. Érdekes ugyanakkor, hogy A szépség és a szörnyeteg című mese hercegnője, Belle olyan értéket képvisel (például a könyvek szeretete) ami saját korában újszerűségnek számított és megvetettséggel járt, ma viszont hagyományos elvárás egy lánnyal szemben. Belle a mai kor hagyományos „jó kislány” karakterét jeleníti meg, jól tanul, tiszteli az apját, betartja az ígéretét. Bátorságát és beállalóságát abban láthatjuk, hogy nem volt hajlandó a külsőségekre fókuszáló, tárgyi-asító férfhoz hozzámenni, ami saját korában lázadásnak számított, a mai szülők és gyerekek szemében viszont már nem. Az eredmény alapján úgy gondoljuk, hogy a Belle-t kedvelő kislányok nagyon is hagyományos értékrendet követhetnek, ezért találtuk a negatív összefüggést a bátor-beállalós-újító faktorba tartozó értékekkel.

Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy a gyerekek tulajdonságai, a feljükk támasztott érték alapú elvárások és a kedvencüknek gondolt Disney-hercegnő karakterek közötti összefüggések iránya és miéértje eredményeinkkel nem magyarázhatók. Nem tudjuk pontosan, hogy a szülő elvárásai miatt jellemző-e kislányát szelídebbnek, és ezért nem néz vele olyan Disney hercegnős mesét, ami erős, határozott karaktert mutat be, vagy a szülő érzékeli a gyermek szelídségét, visszahúzódsát és ehhez igazítja a médiatartalmat és az elvárásait. Ahogy a felnövekvő gyerekek egy idő után törekednek átlépni a szüleik által kínált környezeten, úgy a modellált tanulás során is szüleiken és saját magukon túlmutató, náluk valamivel jobb, vagy tőlük kismértékben különböző, de valamilyen szempontból vonzó karaktereket választanak kedvencnek (Moffitt, 1993).

Összegzés

Eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy a DH-animációs filmek fontos részei az óvodás korú gyermekek életének. A szülők válaszai szerint a

gyerekek ismerik és akár többször is megnézik kedvenc DH-mesefilmjeiket, kiválasztják a kedvenceiket, akik illeszkednek a nemükhöz és jellemvonásaikhoz. Azonban szülők és gyermekek kölcsönösen hatnak egymásra ebben a folyamatban, egyrészt a kedvencek átadása által, másrészt a szülői elvárásokon keresztül. Fiúk és lányok némileg eltérnek, más-más karaktert találnak vonzónak, és ez a kutatás alapján összefügg a szülei által nekik tulajdonított jellemvonásokkal és az általuk elvárt értékekkel is. Az interakció iránya nem megállapítható, az eredmények arra mégis felhívják a figyelmet, hogy érdemes a médiatartalmak tudatos megválasztása. Annak ellenére, hogy bizonyos életkortól maguk a gyerekek választják ki a rájuk ható szocializációs ágenseket, az óvodáskor még az az életkor, amikor a szülő tudatosan alakíthatja a gyermek világvégét, akár az együtt nézett mesék által is. Nem kérdés, hogy a mindennapokban épp úgy értékesek és szükségesek a háztartást vezető, alázatos Hófehéreké, mint a bátor és elszánt, hazát megmentő Mulanok. A kérdés az, hogy megadjuk-e gyermekeinknek a választás lehetőségét és hozzásegítjük-e őket ahhoz, hogy ne mindenáron Hamupipókeként éljék az életüket, hanem ha szeretnének, vagy az élethelyzetük úgy kívánja, képesek legyenek Vaianaként harcolni önmagukért, a közösségért és egy élhető jövőért. Ha szeretnénk, hogy kislányunk ne passzív Csipkerózsika legyen az életben, hanem Merida a bátor, akkor mutassunk ehhez mintát mi magunk is.

Kutatásunk komoly korlátja, hogy az óvodás korú gyerekek DH mesékkel való kapcsolatát és kedvenc DH-karaktereket a szülők válaszaira alapozva próbáltuk megismerni, így csak kevéssé vonhatók le következtetések a gyerekekre. Érdemes lenne ugyanerről megkérdezni magukat a gyerekeket is.

Irodalom

- Antalóczy, T., Pörczi, Zs. & Vaskuti G. (2012). Óvodások távirányítóval Média- és filmfogyasztás a legifjabb nemzedékek körében. *Kultúra és Közösség*, 3(1–2). 143–153.
- Baker-Sperry, L. (2007). The production of meaning through peer interaction: Children and Walt Disney's Cinderella. *Sex Roles: A Journal of Research*, 56(11), 717–727. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9236-y>
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 94–124). Lawrence Erlbaum.
- Barbu, S., Cabanes, G. & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and Girls on the Playground: Sex Differences in Social Development are Not Stable Across Early Childhood. *PLoS One*, 6(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016407>

- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162. <https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bodor, Á., Grünhut, Z. & Pirmajer, A. (2019). Értékpreferenciák az európai vállalkozók körében. *Replika*, 111, 23–41. <https://doi.org/10.32564/111.3>
- Bornemissza, D. (2010). Értékek vizsgálata két generáció tükrében. Hasonlóságok és különbségek a fiatalok nyitottságával összefüggésben. [Study of values in respect of two generations] In Zs. Puskás-Vajda & S. Lisznyai (Eds.), *Életrészek határán: Közösségi és egyéni tanulási feladatok* (pp. 59–84). Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Cattell, R. (2012, Ed.). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. Springer Science & Business Media.
- Cordwell, C. L. (2016). The Shattered Slipper Project: The Impact of the Disney Princess Franchise on Girls Ages 6-12. *Selected Honors Theses*. 57.
- Coyne, S. M., Rogers, A., Shawcroft, J. & Hurst, J. L. (2021b). Dressing up with Disney and make-believe with Marvel: The impact of gendered costumes on gender typing, prosocial behavior, and perseverance during early childhood. *Sex Roles*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01217-y>
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A. & Collier, K. M. (2014). It's a bird! It's a plane! It's a gender stereotype!: Longitudinal associations between superhero viewing and gender stereotyped play. *Sex Roles: A Journal of Research*, 70(9–10), 416–430. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0374-8>
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A. & Birkbeck, V. (2016). Pretty as a princess: Longitudinal effects of engagement with Disney princesses on gender stereotypes, body esteem, and prosocial behavior in children. *Child Development*, 87(6), 1909–1925. <https://doi.org/10.1111/cdev.12569>
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Booth, M., Keenan Kroff, S., Shawcroft, J. E. & Yang, C. (2021a). Princess power: Longitudinal associations between engagement with princess culture in preschool and gender stereotypical behavior, body esteem, and hegemonic masculinity in early adolescence. *Child Development*, 92(6), 2413–2430. <https://doi.org/10.1111/cdev.13633>
- Crawley, A. M., Anderson, D. R., Wilder, A., Williams, M. & Santomero, A. (1999). Effects of repeated exposures to a single episode of the television program Blue's Clues on the viewing behaviors and comprehension of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 630–637. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.630>
- Csurgó, B. & Kristóf, L. (2012). Csak papír? Családi állapot és értékrend. [Only a paper? Family status and values] In V. Messing & B. Ságvári (Eds.), *Közösségi viszonyulásaink: A családdal, az állammal és a gazdasággal*

- kapcsolatos társadalmi attitűdök, értékek európai összehasonlításban* (pp. 30–35). Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet.
- Davis, A. M. (2006). *Good Girls and Wicked Witches: Women in Disney's Feature Animation*. John Liberty Publishing.
- De Fruyt, F., Van Hiel, A. & Buyst, V. (1998). Parental Personality Descriptions of Boys and Girls. In Kohnstamm, G. A., Halverson, Jr, C. F., Mervielde, I., & Havill, V. L. (Eds.), *Parental descriptions of child personality: Developmental antecedents of the Big Five?* (pp. 155–167) Lawrence Erlbaum Associates.
- Disney (2023). *Disney Princess*. <http://princess.disney.com>. (12. 02. 2023.).
- Eisenhauer, K. (2017). *A Quantitative Analysis of Directives in Disney Princess Films*. A capstone project submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Arts English, Concentration in Linguistics. NC State University.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E. & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of social issues*, 46(2), 183–201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- England, D., Descartes, L. & Collier-Meek, M. A. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex Roles: A Journal of Research*, 64(7–8), 555–567. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9930-7>
- Faherty, V. E. (2001). Is the mouse sensitive? A study of race, gender, and social vulnerability in Disney animated films. *SIMILE: Studies in Media and Information Literacy Education*, 1(3), 1–8. <https://doi.org/10.3138/sim.1.3.001>
- Farkas, Z. (2007). Az egyéni és a kulturális érték fogalma és típusai. *Jel-Kép*, 4, 67–85.
- Füstös, L. & Szalma, I. (2011). *A Változó értékrendszer*. MTA Szociológiai Kutatóintézete Társadalomtudományi Elemzések Akadémiai Műhelye (TEAM).
- Garabedian, J. (2015). Animating Gender Roles: How Disney Is Redefining the Modern Princess. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 2(1), 22–25.
- Giroux, H.A. (1995). Animating youth: The Disneyfication of children's culture. *Socialist Review*, 24(3), 23–29.
- Golden, J. C. & Jacoby, J. W. (2018). Playing princess: Preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney princess media. *Sex Roles: A Journal of Research*, 79(5), 299–313. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>
- Halim, M. L., Ruble, D. N. & Tamis-Lemonda, C. S. (2013). Four-year-olds' beliefs about how others regard males and females. *British Journal Of Developmental Psychology*, 31(1), 128–135. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02084.x>
- Hamilton, P. & Dynes, R. (2023). From 'tiaras and twirls' to 'action and adventure'. Eliciting children's gendered perceptions of Disney characters through participatory visual methodology. *International Journal of Early Years Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2164259>

- Hayes, S. (2008). *Am I Too Fat To Be A Princess? Examining The Effects Of Popular Children's Media On Preschoolers' Body Image*. Electronic Theses and Dissertations. University of Central Florida.
- Hine, B., Ivanovic K. & England, D. (2018a). From the Sleeping Princess to the World-Saving Daughter of the Chief: Examining Young Children's Perceptions of 'Old' versus 'New' Disney Princess Characters. *Social Sciences*, 7(9), 161. <https://doi.org/10.3390/socsci7090161>
- Hinkins, J. (2007). „Biting the Hand That Feeds’: Consumerism, Ideology and Recent Animated Film for Children. *Papers: explorations into children's literature*, 17(1), 43–50. <https://doi.org/10.21153/pecl2007vol17no1art1205>
- Hurley, D. L. (2005). Seeing White: Children of Color and the Disney Fairy Tale Princess. *The Journal of Negro Education*, 74(3), 221–232.
- Junn, E. N. (1997). *Media Portrayals of Love, Marriage & Sexuality for Child Audiences: A Select Content Analysis of Walt Disney Animated Family Films*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development.
- Kapitány, Á. & Kapitány, G. (2012). Konszenzusok és ambivalenciák. Reflexiók egy értékutatás eredményeihez. In V. Messing & B. Ságvári (Eds.), *Közösségi viszonyulásaink: A családdal, az állammal és a gazdasággal kapcsolatos társadalmi attitűdök, értékek európai összehasonlításban* (pp. 102-117). Magyar Tudományos Akadémia, Társadalomtudományi Kutatóközpont, Szociológiai Intézet.
- Koenig, A. M. (2018). Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults, and the elderly. *Front Psychology*, 9, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01086>
- Kohnstamm, G. A., Halverson Jr, C. F., Mervielde, I. & Havill, V. L. (1998, Eds.). *Parental descriptions of child personality: Developmental antecedents of the Big Five?* Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410601223>
- KSH (2013). 2011. évi népszámlálás 7. Iskolázottsági adatok. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_07_2011.pdf
- Lacroix, C. (2004). Images of animated others: The orientalizing of Disney's cartoon heroines from The Little Mermaid to The Hunchback of Notre Dame. *Popular Communication*, 2, 213–229. https://doi.org/10.1207/s15405710pc0204_2
- Lester, N. A. (2010). Disney's The Princess and the Frog: The Pride, the Pressure, and the Politics of Being a First. *The Journal of American Culture*, 33(4), 294–308. <https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.2010.00753.x>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Mumme, D. L. & Fernald, A. (2003). The infant as onlooker: Learning from emotional reactions observed in a television scenario. *Child Development*, 74(1), 221–237. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00532>

- Nelissen, S. (2018). *The Child Effect in Media Use: Investigating Family Dynamics Concerning Media Behavior in Parent-Child Dyads*. PhD Dissertation. Faculteit Sociale Wetenschappen – Onderzoekseenheid: School voor Massacommunicatieresearch [SMC], KU Leuven.
- Nguyen Luu, L. A., Goddwin, R., Kozlova, A., Kwiatkowska, A., Nizharadze, G. & Realo, A. (2000). Values as a background of HIV/AIDS related beliefs and behaviours in different cultures. *Applied Psychology in Hungary, Special Issue 1999–2000*, 85–101.
- Orenstein, P. (2011). *Cinderella ate my daughter: Dispatches from the front lines of the new girlie-girl culture*. HarperCollins
- Parasecoli, F. (2010). A Taste of Louisiana: Mainstreaming Blackness Through Food in The Princess and the Frog. *Journal of African American Studies*, 14(4), 450–468. <https://doi.org/10.1007/s12111-010-9137-y>
- Pál, E. (2016). Értékkutatások – a fiatalok számára fontos értékek. In A. Fehér, V.Á. Kiss, M. Soós, & Z. Szakály (Eds.), *EMOK XXII. Országos konferencia 2016 Tanulmánykötet* (pp. 446–459). Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar.
- Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25 (pp. 1–65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Sharmin, T. & Sattar, S. (2018). Gender Politics in the Projection of “Disney” Villains. *Journal of Literature and Art Studies*, 8(1), 53–57. <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2018.01.006>
- Silverman, R. A. (2009). *New Dreams, Old Endings: Searching for ‘A Whole New World’ in Disney Second-Wave Animated Romance Films*. Unpublished Essay. Wesleyan University. <https://doi.org/10.14418/wes01.1.454>
- Stover, C. (2013). Damsels and Heroines: The Conundrum of the Post-Feminist Disney Princess. *A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University*, 2(29). <https://doi.org/10.5642/lux.201301.29>
- Szabó, M. (2008). *A társadalmi nemekkel kapcsolatos dinamikus nézetrendszerek szociálpszichológiai vizsgálata: Ideológiák és sztereotípiák, nemi tipizáltság és társas identitás*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd University, Faculty of Pedagogy and Psychology.
- Thompson, T. L. & Zerbinos, E. (1995). Gender roles in animated cartoons: Has the picture changed in 20 years? *Sex Roles: A Journal of Research*, 32, 651–673. <https://doi.org/10.1007/BF01544217>
- Towbin, M. A., Haddock, S. A., Zimmerman, T. S., Lund, L. K. & Tanner, L. R. (2004). Images of Gender, Race, Age, and Sexual Orientation in Disney Feature-Length Animated Films. *Journal of Feminist Family Therapy: An International Forum*, 15(4), 19–44. https://doi.org/10.1300/J086v15n04_02

- Varga, E. & Gordon Györi, J. (2014). Értékek és kultúrák : dél-koreai és magyar nevelési értékek összehasonlítása. In E. Juhász & T. Kozma (Eds.), *Oktatáskutatás határon innen és túl* (pp. 497–518). Belvedere Meridionale.
- Wohlwend, K. E. (2009). Damsels in discourse: Girls consuming and producing identity texts through Disney princess play. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 57–83. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.1.3>
- Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: Playing with gender identity intertexts in Disney princess transmedia. *Gender & Education*, 24(6), 593–610. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.674495>
- Xiao, H. & Andes, N. (1999). Sources of parental Values. *Journal of Human Values*, 5, 157–167. <https://doi.org/10.1177/097168589900500207>

Animációs filmek listája

- Andrews M., Chapman B., és Purcell S. (Rendező). (2012). *Merida a bátor*. [Film]. Walt Disney Pictures; Pixar Animation Studios.
- Bancroft T. & Cook B. (Rendező). (1998). *Mulan* [Film]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.
- Buck C. & Lee J. (Rendező). (2013). *Jégvarázs* [Film]. Walt Disney Animation Studios.
- Buck C. & Lee J. (Rendező). (2019). *Jégvarázs II*. [Film]. Walt Disney Animation Studios.
- Clements R. & Musker J. (Rendező). (1992). *Aladdin* [Film]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.
- Clements R. & Musker J. (Rendező). (2009). *A hercegnő és a béka* [Film]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Animation Studios.
- Clements R. & Musker J. (Rendező). (1989). *A kis hableány* [Film]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.
- Clements R., Musker J., Hall D. & Williams C. (Rendező). (2016). *Moana (Vaiana)* [Film]. Walt Disney Pictures, Walt Disney Animation Studios.
- Cottrell W., Hand D., Jackson W., Morey L., Pearce P. & Sharpsteen B. (Rendező). (1937). *Hófehérke és a hét törpe* [Film]. The Walt Disney Company.
- Gabriel M. & Goldberg E. (Rendező). (1995). *Pocahontas* [Film]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.
- Geronimi C., Reitherman W., Clark L. & Larson E. (Rendező). (1959). *Csipkerózsika* [Film]. Walt Disney Productions.
- Geronirni C., Jackson W. & Luske H. (Rendező). (1950). *Hamupipőke* [Film]. Walt Disney Productions.
- Greno N. & Howard B. (Rendező). (2010). *Aranyhaj és a nagy gubanc* [Film]. Walt Disney Animation Studios; Walt Disney Pictures.

- Hall D. & Estrada C. L. (Rendező). (2021). *Raya és az utolsó sárkány* [Film]. Walt Disney Pictures, Walt Disney Animation Studios.
- Trousdale G. & Wise K. (Rendező). (1991). *A szépség és a szörnyeteg* [Film]. Walt Disney Pictures; Walt Disney Feature Animation.



Tóth, B. & F. Lassú, Zs.

Examining Parents' Views on pre-school children's value expectations, perceived characteristics and favourite Disney Princesses

Opinions differ on the power and direction of the influence of the media, but researchers agree that the development of children's thinking about gender can also be influenced by the media. In our questionnaire survey, we investigated how parents see their children's favorite Disney Princesses (DP): whether there is a connection between the children's personality traits, the parents' value preferences and the character of the favorite princesses. Based on the opinions of the 1310 participating parents, we found that most children who know DPs are familiar with the various social representation of women through the different protagonists of the stories, although boys seemed to prefer different DPs from girls. Our study suggests that the parents' own preferences, their characterization of their child and the value-based expectations they place on the children are also determined by the gender of the child and are related to the Disney character that they see as their children's favourite.

Keywords: Disney Princesses, pre-school children, parental views, gender differences

Tóth Brigitta: <https://orcid.org/0000-0001-6490-1260>

F. Lassú Zsuzsa: <https://orcid.org/0000-0003-2213-0810>



A múzeumpedagógia beépülése a Szennai Fekete László Általános Iskola gyakorlatába

Fogelné Pálos Anikó¹ – Schlichter-Takács Anett²

¹*Szennai Fekete László Általános Iskola*

²*MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet Szakdidaktikai Tanszék*

Absztrakt

Napjaink múzeumában egyre hangsúlyosabb szerep jut az oktató-nevelő-szórakoztató funkcióknak. Mára az oktatás egyik fontos feladattá vált a múzeumi funkciók között. A múzeumok valódi részévé váltak az oktatási folyamatnak, ami az oktatási intézményekkel való együttműködések szorosabbá válását egyaránt feltételezi (Takács, 2013; Schlichter-Takács & Csimáné, 2020; Albrecht, 2022). A múzeum interaktív környezete, a múzeumpedagógia élményalapú módszerei segíthetik, eredményesebbé tehetik az iskolai tanulást. A „szórakozva tanulás” elvét szem előtt tartó, változatos múzeumpedagógiai módszertan alkalmazása a gyakorlatban kiváló tanítási/tanulási alkalmakat nyújthat a pedagógusok és diákjaik számára a tananyag élményszerű elsajátítására (Takács, 2013; Schlichter-Takács & Csimáné, 2020). Mégis még mindig kevesebben vannak azon pedagógusok, akik kihasználják a múzeumokban rejlő lehetőségeket, mint azok, akik nem. Persze sok a nehezítő körülmény: korábbi negatív múzeumi élmények (Kolosai, 2020), leterhelt pedagógusok, külső helyszínekből adódó óraösszevonások vagy éppen költségtényezők. Vannak, akiket mindez nem riaszt el. A Szennai Fekete László Általános Iskola egy sikeres példa. Tanulmányunkban megmutatjuk hogyan illeszthető be a múzeumpedagógia az alsó tagozatosok helyi tantervébe, valamint bemutatunk egy részletes mintaprojektet, mely kiválóan szemlélteti a múzeumi programok tervezésének-szervezésének folyamatát, kiemelve néhány sarkalatos pontot, melyek tapasztalatunk szerint a siker feltételei.

Kulcsszavak: múzeumpedagógia, múzeum és oktatás, általános iskola, helyi tanterv, mintaprojekt a múzeumban

Múzeumpedagógia: „a múzeum és az oktatás közötti híd”

A múzeumpedagógia mára közismert és népszerű tudomány. A 2000-es évek elején megalakuló múzeumpedagógiai műhelyek, később (2007-től) a múzeumok oktatási szerepének erősítését célzó Európai Unió pályázatok, a *Múzeumok Majálisa*, a *Múzeumok Éjszakája*, a Múzeumok Őszi Fesztiválja rendezvé-



nyei mind hozzájárultak egy nyitottabb, izgalmasabb, korszerűbb múzeumkép megeremtéséhez és elterjedéséhez (Hegedűs, 2017; Sinkó, 2009).

A múzeumpedagógia fogalma sokféleképpen értelmezhető. A neveléstudomány és a muzeológia határterületén mozgó diszciplína egyik legismertebb meghatározása: „az iskolán kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, múzeumban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat a múzeum gyűjteményi anyaga, kiállításai, az ott folyó kutatómunka és a múzeum látogatói közötti közvetítőtevékenység azon területe, amely a gyermek- és ifjúsági korosztállyal foglalkozik” (Palotainé, 2003, p. 11). Egyszerűbben fogalmazva, a múzeum által összegyűjtött, rendszerezett tudásanyagot közvetíti a látogatók életkori sajátosságaihoz igazodva. Lényegesen több ennél! A múzeumi környezetben a múzeumpedagógia eszközeinek segítségével a gyerekek játék közben alakítják esztétikai, tárgyi, viselkedési kultúrájukat, identitásukat, sajátítják el például a múzeumi viselkedési normákat, ismerik meg különböző korok művészetét, épületeit, tárgyi világát (Hajnal, é. n.).

Időszerűbben talán így foglalhatnánk össze a múzeumpedagógia lényegét: a „szórakozva tanulás” („edutainment”) elvét szem előtt tartó szakterület, mely egy-egy célcsoport életkori sajátosságait figyelembe véve a tapasztalati tanulást, a komplexitás elveit előtérbe helyezve interpretálja a múzeumi tartalmakat (Takács, 2013, p. 49), korhatár nélküli, csoportos, beilleszthető a köznevelés tartalmi keretébe, adaptív módszertan és élményszerűség jellemzi (Ringert, 2022 idézi Schlichter-Takács & Csimáné, 2023). A múzeumi foglalkozások során általában tárgyaló, tevékenkedtető, mozgásos feladatokat végeznek a résztvevők, de gyakori a projekt módszer és a kooperatív munka is. A hagyományos alkotóelemek mellett az IKT segítségével végzett digitális múzeumi fejlesztések is beépülnek a múzeumpedagógiai gyakorlatba (Veres & Verók, 2017 idézi Ringert, 2022).

Barry Lord szerint a múzeumi tanulás (tehát a múzeumpedagógia is) „egy olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív, affektív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, értékeléseket, meggyőződések vagy értékeket fejlesztünk ki” (Lord, 2007, p. 17 idézi Koltai, 2010, p. 51). Ugyanakkor a múzeumi tanulás sokban különbözik az iskolai, hagyományos tanulási folyamatoktól.

„Horgonyt le!” – Tanulás a múzeumban

Eilean Hooper-Greenhill szerint a múzeumi tanulás sokkal kiszámíthatatlanabb, az iskolai tanulásnál: kíváncsivá tesz, gyakran indukál meglepő helyzeteket, új ötleteket inspirál, általában mozgásban történik. A múzeumi tanulási folyamat során nagyobb hangsúlyt kap az egyéni irányítás, nyitottabb, kiszámíthatatlanabb. Más, mint a jól megszokott iskolai közeg. A gyerekek a múzeumban számos szokatlan impulzussal találkozhatnak, szokatlan helyzetekbe kerülhetnek (Hooper-Greenhill, 2007; Koltai, 2011; Borz, 2016; Hegedűs, 2017). Ellentétben az iskolai tanulási helyzetekkel, a múzeumi tanulás

rendszerint alkalmoszerű, egyszerre több tantárgy bekapcsolására ad lehetőséget, több érzékszerv bevonásával hat a résztvevőkre, előtérbe helyezi a kooperatív módszerek alkalmazását, kerüli az iskolai értékelési formákat.

A múzeumi tanulás nem függ külső befolyásoktól (például tanároktól), lehetőséget ad a résztvevőknek arra, hogy saját tanulási stílusuk szerint tanuljanak a múzeumokban, és saját tempójuknak és érdeklődési körüknek megfelelően haladjanak, további fontos jellemzője, hogy a tanulási eredmények helyett a tanulás folyamatára összpontosít (Pavlovic, 2021 idézi Schlichter-Takács & Csimáné, 2023, p. 741).

Alapvető előnye az iskolai tanulási szituációkkal szemben 1. a „különleges környezet”, 2. a tapasztalatszerzésre épülő élményközpontú ismeretszerzés, valamint 3. a nevelés minél több területének¹ bevonása a tanulási folyamatba (Németh, 2009, pp. 197–198; Takács, 2013).

Ez az inspiratív, támogató, elfogadó-befogadó közeg segíti a tudás elmélyítését, „lehorgonyzását” (Walter & Takács, 2011b, p. 131).

A múzeumi tanulási szituációk jelentősége a diákok fejlesztésében

Young és munkatársai (2021) egy ausztrál múzeum két koragyermekkori nevelési programját vizsgálta. Mindkét programot óvodáskorú gyerekekkel (4 és 5 évesek) valósították meg a formális iskolába lépés előtti évben. Az A program a múzeumban, míg a B program óvodai környezetben zajlott (bőrönd múzeum formában múzeumi tárgyakkal, eszközökkel). A kutatási projektben öt múzeumi előadó és 14 kisgyermekkori csoport (14 pedagógus és 296 gyermek) vett részt. A projekt egészének célja annak dokumentálása volt, hogy a kisgyermekeknek szóló ismeretterjesztő és múzeumi programok hogyan támogatták a fogalmi, nyelvi és írásbeli tanulást.

Mindkét program adatgyűjtési módszerei között szerepeltek előzetes felmérések és utólagos interjúk a pedagógusokkal, előadások hangfelvételei, gyermek–tanár interakciók megfigyelései és a múzeumi előadók írásos visszajelzései.

Mindkét programban a megismerési folyamat során a tapasztalati tanulás került a fókuszba. A múzeumi programok (akár a múzeumban, akár az óvodai környezetben zajlottak) nyelvhasználata a szókincsbővítést és a leíró folyamatokat (például megkövülés) hangsúlyozta a gyerekek számára ismert kifejezések használatával. Az óvodáskorú gyerekeknek szóló két múzeumi program erőssége a tanulást segítő műtárgyak sokfélesége és újszerűsége volt, s a gyerekeknek lehetőségük volt kölcsönhatásba lépni ezekkel a tárgyakkal, ezáltal újszerű szavakat használhattak.

A projekt másik figyelemreméltó eredménye volt a „megtettesült” tanulás. A gyerekek testüket használva, mozgásban léptek kapcsolatba az egye-

¹ A testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi, esztétikai, művészeti, egészség-, környezeti, állampolgári, multikulturális nevelés területeinek együttes bevonása a tanulási folyamatba.

di műtárgyakkal (például hozzámérték magukat dinoszauruszcsontokhoz) megérinthették, megtapinthaták a különböző tárgyakat.

A projekt eredményei azt mutatják, hogy a múzeumi programok ösztönzik a gyermekek saját tapasztalatainak feltárását, illetve kiterjesztését, tartós lehetőségeket teremtenek a tanulásra.

Egy 2011-es vizsgálat is jól illusztrálja, melynek fő célja az volt, hogy egy természettudományi kiállítás segítségével, bemutassa, hogyan reagál, mennyit tanul egy általános iskolás csoport egy élményorientált múzeumpedagógiai foglalkozás keretén belül. A vizsgálatban 21 fő, általános iskola második osztályos (8–9 éves) gyermek vett részt (8 fiú és 13 lány). A vizsgálat során a résztvevő gyerekek feladata az volt, hogy három múzeumpedagógus egyetemi hallgató segítségével – akik a múzeumpedagógiai foglalkozást tartották – dolgozzák fel a tanulandó anyagot (vessék egybe a már tanultakkal) a kaposvári Rippl-Rónai Múzeum természettudományi kiállításában, amely előtt és után is a vizsgálatot végző egyetemi oktatók egy fókuszcsoportos interjút készítettek a gyerekcsoporttal. A csoport kiválasztása véletlenszerűen történt. A fókuszcsoportos interjúban nyílt végű, a gyerekek motivációira vonatkozó kérdés, rajz, valamint metamorfózis tesztfeladat egyaránt szerepelt. Az első beszélgetés során a gyerekek előzetes, természetről meglévő tudását mérték fel, majd néhány érzelmet kiemelve, ezeket megbeszélve, értelmezve, élményeikről is megkérdezték őket. A kikérdezés fontos elemét képezték a múzeumokra és múzeumokban zajló foglalkozásokra vonatkozó kérdések, amelyek attitűdjeik felmérését tették lehetővé. A felmérés egyik érdekessége egy múzeumrajz elkészítése volt. A múzeumpedagógiai foglalkozás után a feladatokat megismételve, kisebb változtatásokkal a vizsgálat készítői felmérték az új tudás szintjét természetre vonatkozó kérdésekkel. Az eredmény meggyőző volt. A korábbi állapothoz képest mind ismereteik, mind az ismereteikhez fűződő attitűdjük pozitív irányba változott. Nemcsak explicit, hanem tacit (intuitív) tudásuk is bővült. A múzeumi közegben szerzett tudás nem csak mennyiségileg, minőségileg is bővült (Walter & Takács, 2011a, pp. 291–299).

A 2011-es vizsgálat, valamint saját empirikus tapasztalataink egyaránt igazolják, hogy a múzeum interaktív környezete, a múzeumpedagógia élményalapú módszerei segíthetik, eredményesebbé tehetik a(z iskolai) tanulást. Ennek oka többek között, hogy a kiállítások többféle tanulási stílusú gyerek és felnőtt számára megfelelőek, egyszerre van bennük jelen az affektivitás és az empirizmus, utóbbi például a kísérletezésen keresztül (Takács, 2013, p. 48).

A múzeumok és a közoktatás együttműködése: előnyök – nehezítő körülmények

Iskolák és múzeumok együttműködésének számos előnye van/lehet mind a múzeumok, mind az iskolai oktatás számára. A múzeumok állandó látogatói bázisra tehetnek szert, a kínálatuk kidolgozásával szakembereik szélesíthetik didaktikai tudásukat, és ezekhez kapcsolódóan infrastrukturális fejlesztéseket valósíthatnak meg. A múzeumi közegben a tanulók tanulmányi eredmé-

nyei testre szabott interpretálással számottevően javulhatnak. A kiállításokhoz kapcsolt programok fejlesztik a kommunikációs, kooperatív, valamint szociális kompetenciákat. A múzeumi ismeretszerzési szituációkban fontos a tanulási kedv kialakítása és fenntartása, a szemléltetés, a felfedezéses tanulás, mint eszköz beépítése az oktatási, nevelési folyamatba például interaktív foglalkozásokkal, élményközpontú tanulási módszerek használatával. A pedagógusok tudása, látóköre, eszköztára bővül. A pedagógusok számára a múzeumokkal való együttműködés a szemléletformálás, pedagógiai módszereik gyarapítása szempontjából egyaránts előnyös. A múzeum falain belül számos alkalom nyílik az élményközpontú pedagógia megvalósítására, kooperatív módszerek kipróbálására. Sőt a pedagógusok önképzésének, továbbképzésének helyszíne is lehet a múzeum (Vásárhelyi & Sinkó, 2004, p. 121).

A pedagógiai gyakorlatban napjainkban már megszokott a formálistól eltérő tanítási-tanulási módszerek alkalmazása és alkalmanként az iskolai helyszíntől való elszakadás. Jó példái ennek az erdei iskolák, a múzeumi órák, a múzeumok és iskolák, vagy több iskola részvételével közösen megvalósított projektek. A pedagógusok számára kiváló lehetőség a múzeumi programok beépítése az iskolai tanulási folyamatba (Takács, 2015).

A múzeumok 1. programokkal (például *Tanárok Éjszakája*, tájékoztató vagy információs napok pedagógusoknak, kiállításokhoz készült múzeumpedagógiai hasznosítási programok, *Mozaik Múzeumtúra*), 2. képzésekkel (például *Múzeumi Oktatási és Képzési Központ – MOKK Iskolák és múzeumok partnersége, Pedagógusok múzeumhasználati és múzeumpedagógiai módszertani alapképzése*), valamint 3. kiadványokkal, letölthető segédanyagokkal, elektronikus levelekkel népszerűsítik kínálatukat a pedagógusok körében. A MOKK (Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ) honlapján található továbbá egy Európában is egyedülálló adatbázis, a *Múzeumi à la carte*, mely naprakész információkat továbbít az iskoláknak, pedagógusoknak az aktuális kiállításokról, programokról.

Egy 2018-as felmérés még mindig azt mutatja, hogy kevesebben vannak azok a pedagógusok (31,9%), akik használják a múzeumokat, részt vesznek a csoportjaikkal múzeumpedagógiai foglalkozásokon, mint azok, akik nem élnek a lehetőségekkel (Kocsis et al., 2019). Milyen nehezítő körülmények hátráltatják a pedagógusok múzeumlátogatási kedvét, annak ellenére is, hogy nincs olyan műveltségi terület, korosztály, kompetencia, illetőleg fejlesztési terület, amelyben ne lehetne szerepe a múzeumoknak (Káldy, 2014)? Adódik a válasz: a pedagógusok manapság igen leterheltek, sok új kihívással kell szembenéznüik. A múzeumi tanulási alkalmak, melyeket az elszántabb társak konstruktív, akár kooperatív szervezési eljárásokkal, megpróbálnak beépíteni az iskolai tanulás kereteibe, a gyakorlatorientált módszerek, például a szemléltetés, a kipróbálás, a cselekvéses tanulás alkalmazását helyezik előtérbe, melyek nagy felkészültséget követelnek. Akadályozzák a múzeum látogatások népszerűségét a külső helyszínből adódóan felmerülő óraösszevonások, költségtényezők (utazási, foglalkozási) is. A vizsgálat eredményei megerősítették, hogy a pedagógusok múzeumpedagógiai

aktivitása növelhető lenne az utazási költségek támogatásával, a múzeumok és a nevelési intézmények közötti szorosabb szakmai együttműködéssel (Kocsis et al., 2019). További érvek a szorosabb együttműködés mellett: a szabad kapacitások produktív hasznosítása, a kiegyenlített együttműködés éves megállapodás révén, a tervezhetőség, a kedvezőbb anyagi feltételek, a tanévhez való alkalmazkodás, gyerekcsoportok szélesebb körű múzeumhasználata, a közös pályázatok, hosszabb távú projektek (Csesznák, 2010, p. 61).

Összeköthető a múzeum és az iskola. A múzeumpedagógia beépülése egy iskola pedagógiai programjának helyi tantervébe – Jógyakorlat bemutatása

Jó példája a szoros együttműködések megvalósíthatóságának a Szennai Fekete László Általános Iskola, ahol megtörtént a gyakorlatban is a múzeumpedagógia beépülése az intézmény pedagógiai programjának helyi tantervébe a Szennai Skanzen és a Szenna környéki múzeumok kooperációjával.

Szenna a Zselic közigazgatási, idegenforgalmi, kulturális szempontból kiemelt jelentőségű települése. Kaposvártól néhány kilométerre terül el a zselici dombok között. A település és vele együtt az iskola története is a közép-korig nyúlik vissza. A község külföldön is ismert nevezetessége a Szabadtéri Néprajzi Gyűjtemény, az 1982-ben Európa Nostra díjjal elismert falumúzeum. Érdekesége, hogy élő faluban található. Célja a hagyományos építkezés és életmód emlékeinek megőrzése (Takács & Walter, 2014).

A Szennai Fekete László Általános Iskola pedagógiai programjának több sajátos vonása is van. Az egyik ilyen a MindLab második osztálytól történő osztályszintű bevezetése. Ezeken a foglalkozásokon a gyerekek különböző logikai játékokkal játszanak tematikusan. Közben többek között gondolkodásuk, problémamegoldó képességük és viselkedéskultúrájuk fejlődik, mely facilitálja a tanulást és a társakkal való kapcsolatukat. Az intézményben nagy hangsúlyt kapnak a különböző témájú projektek (például környezetvédelem, reformkor, évszakok). Ezek időtartama egy héttől az egy hónapot meghaladóig terjed. A közös munka során a tanulók élményszerű, tanórán kívüli fejlesztése valósul meg. Az intézménytől elválaszthatatlan a Zselic Művészeti Iskola, szoros közreműködés van a két intézmény között. A művészeti képzés néptánc és népzenei tanszakon a néphagyományok megismerésére, ápolására, megtartására irányul és a hátrányosabb helyzetű gyermekek tehetséggondozásának lehetőségét is biztosítja. A művészeti iskola fő célja a Zselicség néphagyományainak, örökségeinek továbbadása, éltetése, mely megegyezik az iskola hagyományörző elveivel. A múzeumpedagógiai programoknak is hosszú évekre visszanyúló hagyománya van az intézményben. A Rippl-Rónai Múzeum 2010-ben elsőként a Szennai Fekete László Általános Iskolának ítélte oda a *Múzeumbarát iskola* címet. A múzeumpedagógiai foglalkozások azóta is rendszeresek az intézményben, több tantervi tanmenetbe szervesen beépültek egy adott témához kapcsolódva. Ezek a

foglalkozások eleinte túlnyomórészt a felső tagozaton valósultak meg, majd az évek alatt kipróbált és bevált gyakorlat mára bekerült az intézmény pedagógiai programjának helyi tantervébe. Az alsó és felső tagozatra kidolgozott ajánlás *Egyéb foglalkozások* cím alatt van beépítve a tantervbe.

A tanév során számos, már kipróbált múzeumpedagógiai foglalkozás közül válogathatnak a pedagógusok. Az alsó tagozatra vonatkozó ajánlást mutatja az 1. táblázat).

1. táblázat

Múzeumpedagógiai kínálat az alsó tagozatosoknak

Évf.		A foglalkozás címe	Témakör	Helyszín
1.	1.	Látogatás a Szennai Skanzenben: Játékkészítés	Előkészítő időszak Beszoktatás	Szennai Skanzen
	2.	„Csülök, bige, bébic”: somogyi játékok	Előkészítő időszak Beszoktatás	Szennai Skanzen
	3.	„Szép jel, szép csillag”	A Karácsony ünnepköre	Szennai Skanzen
	4.	„Tavaszi szél”	Húsvéti ünnepkör	Szennai Skanzen
2.	1.	„Meseház”	A népmesék	Szennai Skanzen
	2.	„A somogyi erdők, mezők, vizek élővilága”	Az erdő élővilága; A víz és vízpart élővilága	Rippl-Rónai Múzeum
	3.	„Itt a farsang, áll a bál”	A Farsang	Szennai Skanzen
	4.	„A láda titkai	Díszítőelemek a magyar népművészetben	Rippl-Rónai Múzeum
3.	1.	„Micsoda disznóság! – A kis gömböc”	Hol volt, hol nem volt...	Rippl-Rónai Múzeum
	2.	„Füben, fában...”	A mező élővilága; Gyógynövények	Szennai Skanzen
	3.	„Jelek és jelképek a magyar népművészetben”	Határtalan hazában	Rippl-Rónai Múzeum
	4.	„Süss fel nap, Szent György nap”	Népszokások	Szennai Skanzen
4.	1.	„Ősszel érik...”	Növények a környezetünkben	Szennai Skanzen
	2.	„Éltető elemünk: a víz”	Élőhelyünk a Föld	Fekete István Látogató Központ
	3.	„Cucorkázás”	A Pünkösöd ünnepköre	Szennai Skanzen

A fentebb tárgyalt foglalkozások mellett időszaki kiállításokhoz kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozásokat is igénybe vesznek az egyes osztályok.”²

A foglalkozások témái alsó tagozaton elsősorban a magyar nyelv és irodalom, környezetismeret tantárgyak tanmenetébe lettek beépítve, bár az anyagok többsége több tantárgy keretében is feldolgozható, s a projektalapú szemléletmódnak köszönhetően, gyakori a komplex, több tantárgyat integráló témafeldolgozás is a múzeumi közegben. Az időkeretet alsó tagozaton az iskolaotthon emelt óraszám biztosítja. Mivel anyagi vonatkozása is van, a szülők minden tanév elején az első szülői értekezleten tájékoztatást kapnak erről, eddig minden esetben vállalták az ezzel járó pluszkiadást. Év elején megtörténik az egyeztetés a múzeumpedagógusokkal a tanévre vonatkozóan, továbbá az, hogy a múzeumpedagógia bekerült a helyi tantervbe, valamint a Tankerület támogatását is maga után vonja.

Az alsó tagozaton ajánlott múzeumpedagógiai foglalkozások listája két múzeum kínálatából lett összeállítva. Az egyik a kaposvári Rippl-Rónai Múzeum. Patinás épületében tágas és felszerelt foglalkoztatók várják a látogatókat. Az állandó és időszaki kiállításai, az azokhoz kapcsolódó foglalkozások mindig különleges élményt nyújtanak az iskola tanulói és a pedagógusok számára. A múzeum iskolai helyszínekre kitelepülő Bőröndmúzeuma³ is kiváló tapasztalatszerzési lehetőség.

A másik a Szennai Szabadtéri Néprajzi Gyűjtemény a település központjában helyezkedik el, pár lépésre a Szennai Fekete László Általános Iskolától. A skanzen és az iskola között szoros együttműködés alakult ki, kapcsolatuk igen sokrétű, a múzeumpedagógiai foglalkozások látogatásán kívül a két intézmény kölcsönösen támogatja⁴ egymás munkáját. A Szennai Skanzen területén nagyon sok helyszín található, amely alkalmas egy tanóra megtartására. A lakóházak, udvarok, kiskertek, utca, árok, libalegelő mind érdekes helyszín egy tanteremhez képest.

Mintaprojekt – *Fűben, fában orvosság*... Múzeumpedagógiai foglalkozás a Szennai Skanzenben őszi projekthét keretében

A Szennai Fekete László Általános iskola pedagógusai – a helyszíni adottságokat kihasználva – sokszor csak a kimozdulás kedvéért, sétálni is átviszik a gyerekeket szabadidőben a múzeum területére.

Egy ilyen szaladgálás, növénygyűjtős látogatás inspirálta a *Fűben, fában orvosság*... mintaprojektet.

² Szennai Fekete László Általános Iskola Pedagógiai Programja, Helyi Tanterv. Érvényes: 2018.09.01-től

³ A bőröndmúzeumi foglalkozás során a múzeum települ ki az iskolai helyszínre, és ott „bőröndbe” pakolt tárgyakkal, eszközökkel tartja meg a foglalkozását. Például a kaposvári Rippl-Rónai Múzeum van, hogy jurtát visz ki és az iskolai helyszínen építi fel azt, vagy csontokat, sírládát visz ki az iskolába úgy és tart régészeti foglalkozást.

⁴ Az iskola egyaránt támogatja a Skanzen rendezvényeit, például az iskola néptáncosai segítségével elevenítik fel a népszokásokat, pünkösdkor, szüretkor.

A 3. osztályos tananyagban több kapcsolódási pontot is lehet találni a gyógynövények témakörében. Erre alapozva magyar-, környezet-, ének-, vizuális kultúra tantárgyakra építve készült el az őszi projekthét terve, közép-pontban a gyógynövényekkel.

A projekt kidolgozásának első lépése a tanmenet átírása volt. Nagyobb változtatásra a magyar órák esetében volt szükség, ahol a témához kapcsolódó tananyag a tavasi időszakra esett.

A projekt két helyszínre lett tervezve, az iskolába és a skanzenbe. A múzeumlátogatások, múzeumi órák tervezésében jelentős szerepe van a megfelelő előkészítésnek. Fontos, hogy a pedagógus meghatározza, mi a múzeumlátogatás célja (például új ismeretek közlése, szemléltetés, összefoglalás, megemlékezés), illetve, hogy mivel kapcsolja egybe a látottakat (például tananyagon belül más anyagrészekkel, más tantárgyakkal), el kell döntenie, milyen módszert/módszereket alkalmaz, milyen segédanyagokat, programokat választ a múzeum kínálatából, ad-e megfigyelési szempontokat (Káldy, 2009, p. 58). Ez esetben is végig kellett gondolni a múzeumban a múzeumpedagógus, esetlegesen a pedagógus által tartott órákat (tartamát, eszközeit, módszertanát)⁵ és a múzeumpedagógiai foglalkozást. A pedagógus és a múzeumpedagógus egyeztetette a múzeumi órák és foglalkozás időpontjait és tartalmát.

A projekt előtti hét az előkészületek hete volt, a projektterv elkészítése után kinyomtatásra kerültek a segédanyagok, laminálásra a gyógynövények képei, összekészítésre a szükséges felszerelések és a taneszközök: bábok, ceruza, írólap, rajzlap, természetes festék, kalap, bot, labdák, ugrókötel, feladatlapok, olló, ragasztó, laptop, fényképezőgép/telefon.

A gyerekeket is fel kell készíteni a múzeumlátogatásra, a múzeumi viselkedés normáira. Hatékonyabb eredményeket érhetünk el, ha még az iskolában megtörténik a probléma felvetése, a téma bemutatása, esetlegesen előzetes kutatómunka (például történelmi, irodalmi háttérismeretek), ha szükséges a csoportok beosztása.⁶ A projekt kapcsán az élőműzeumi helyszínhez kapcsolódó néprajzi háttérismeretként a somogyzobi porta lakóját (Fogarasi Böskét, aki jvasasszony volt) illetve a préházat és a benne található használati eszközöket ismertette meg a pedagógus a gyerekekkel.

A projekt során cél volt az is, hogy a skanzenben található épületek, tárgyak és használati eszközök közül minél többel megismerkedjen a csoport.

⁵ Sokan elfelejtik vagy nem tudnak róla, de a pedagógusok oktatási színtérként is használhatják a múzeum tereit, kiállításait, ők maguk is tarthatják ott az óráikat, kihasználva a térbeli és tárgyi adottságokat, a múzeumpedagógusok ebben is partnerek.

⁶ Menjünk múzeumba! Segédanyag a múzeumpedagógia módszertanához. <https://docplayer.hu/793782-Menjünk-muzeumba-segedanyag-a-muzeumpedagogia-modszer-tanahoz.html> (2021.08.25)

Előkészítés, ráhangolás

Az iskolai munkában a projekthét során a következő tananyagok kerültek feldolgozásra, annak érdekében hogy a gyerekeknek előzetes ismeretei legyenek a múzeumi munkához (lásd 2. táblázat). A feldolgozott témakörök néhány óratervét a mellékletben közöljük szemléltetésként.

2. táblázat

A mintaprojekt témakörei

Tan- tárgy/ Idő	Téma	Tananyag	Munkaforma	Eszközök	Helyszín
magyar 45'	Az ősz jellemzői	Beszélgetőkör: Az ősz jellemzői. (időjárás, változások a növények, állatok és az ember életében)	frontális egyéni	szőnyeg bábok	osztályterem
magyar 45'	A gyógynövény fogalma A dió, mint gyógynövény	Nagy László: Dióverés c. verse	frontális egyéni	diófa képe, levele, termése	osztályterem
környezet 45'	Ismerkedés a hazai gyógynövényekkel -interaktív párosítás -gyógynövények elképzelése nevük alapján (rajz) -gyógynövényekben rejtőzködő állat, szín stb. gyűjtése kártyák alapján	Fűben, fában orvosság...	frontális csoport egyéni	applikációs képek, színes, papír,	osztályterem
éneke 45'	Népi gyerekjátékok Ki volt a csósz? Milyen tárgyak találhatóak a préházban?	Lipem-lopom a szőlőt...	frontális egyéni	kalap, bot	Skansen

viz. kult. 90'	A somogyszobi porta lakójának – Fogarasi Böskének megismerése Gyógynövények megismerése látás, tapintás, ízlelés alapján	Gyógynövények felismerése	csoportos frontális egyéni	gyógynövények: rozmaring, kakukkfű, levendula, lándzsás útifű, kamilla, citromfű	Skanzen
magyar 90'	Gyógyfűvek és bájjalok	Kompetencia alapú programcsomag Szövegértés C/8. modul	frontális csoport egyéni	applikációs képek, bábok, írólap, színes	osztályterem
magyar 45'	Könyvtárhasználat Kutatómunka	Gyógyfűvek tulajdonságai	frontális egyéni	könyvek	könyvtár

Múzeumpedagógiai foglalkozás 3. osztályos tanulók számára

A múzeumpedagógiai foglalkozás célja:

- A régi falu gyógyító hagyományainak megismerése, a javasasszony, füves ember, gyógyító, „boszorkány”, csontkovács szerepe a közösség életében. A népi gyógyászat és a hagyományos ökológiai tudás elhelyezése a gyerekek jelenkori életében.
- Az élő múzeumi helyszínhez kapcsolódó néprajzi háttérismeret (Fogarasi Böske alakja) megelevenedésén keresztül a tájban élő ember megismeretése a gyerekekkel.
- Gyógynövénygyűjtés és termesztés hagyományának, szokásainak és technológiáinak elsajátítása, megismerése.
- Szemléletformálás: bemutatni a gyerekeknek, hogy a modern orvostudomány mellett a hagyományos egészségmegőrző és gyógyító módszerek is hatékonyak. A gyógynövényeknek évezredek óta kulcsfontosságú szerepük van az egészségmegőrzésben és a gyógyításban. A hagyományos tudás és a természetes alapanyagok pedig mindenki számára elérhetőek.
- Környezettudatos gondolkodásmódra nevelés.
- Ismeretszerzés, kreativitás és az érzékszervek fejlesztése.

A foglalkozás menete:

1. Ráhangelődés (5 perc) - frontális munka.

- A Somogyszobi porta építményei, és azok funkciója (lakóház, pajta, disznóól, műhely, kettős kamra).
- A lakóház külső jegyei (tető, kémény hiánya, építési mód, nyílászárók) – megfigyelés, megállapítás.

2. Bevezetés (20 perc) – frontális munka.

- Mit tudunk Fogarasi Böskéről, a ház lakójáról? (Előzetes ismeretek felelevenítése)

- Kérdezz – felelek!
 - Mik azok a gyógynövények?
 - Hogyan juthatunk hozzá?
 - Mire használhatóak?
 - Hogyan lehet velük gyógyítani?
- 3. Gyógynövények gyűjtése a Skanzen libalegelőjén (15 perc) – egyéni
 - Gyűjtés a libalegelőn, a foglalkozásvezető ismerteti a növényeket botanikai szempontból is (az éppen aktuálisan gyűjthető gyógynövény begyűjtése).
 - Kiskertekben termesztett növények bemutatása, gyűjtése.
 - Mikor lehet gyógynövényt gyűjteni? Hogyan szedjük, és hogyan szárítjuk, tároljuk?
- 4. Gyógynövények feldolgozása – Tevékenykedtető foglalkozás (20 perc)
 - csoportos és egyéni munka
 - előkészítés a szárításhoz
 - forrázat készítése és fogyasztása
- 5. Szabad játék (5 perc)
- 6. Gyógynövényes növénygyűjtő készítése (15 perc) – egyéni munka
 - a begyűjtött gyógynövények dokumentálása: név, latin név, gyűjtés ideje, gyógyhatása, felhasználása, a növény beragasztása
 - festése növényi festékekkel
- 7. Tapasztalatok összegzése – lezárás (10 perc) – frontális munka
 - A foglalkozás során szerzett ismeretek összegzése. Illatpárnákkal illatok felismerése, ismétlés.
 - Saját főzésű gyógynövénytea közös elfogyasztása.

Aki előbb végzett a feladattal, mehetett a domboldalra szaladgálni, virágot szedni, vagy leülhetett beszélgetni a tornácre.

A téma hatékonyabb, mélyebb rögzülése érdekében további otthoni feladatok is opcionálisan kiadhatók (például a rendelkezésre álló forrásanyagok megismerése, elemzése, a forrásanyagra vonatkozó feladatok megoldása). Befejezésül mindenképp érdemes visszatérni a látottakra az iskolában is. Ez megtörténhet előadás, kiselőadás vagy egyéb formában (például újság szerkesztése, valamely korabeli eseményre meghívó, plakát elkészítése vagy szituációs játék bemutatása) a pedagógus vagy a diákok irányításával, önállóan vagy csoportban (Káldy, 2009, p. 53–59).

A projektet rövid összefoglalás zárta, amely lehetőséget teremtett a nyitott kérdések megválaszolására, az érzelmek feldolgozására. Az iskolában beszélgetőkörben mindenki elmondta a legkedvesebb élményét, majd lerajzolta azt az Élményeim naplójába. Mindenki kapott továbbá egy rajzlapot, egy a foglalkozás során készült és a lapra ráragasztott fényképpel, amit gyógynövényekkel illusztrált. Az elkészült lapokat könyvvé fűzte össze a pedagógus.

A pedagógus és a múzeumpedagógus közösen is összegezte, értékelt a programot.

A projekt zárásaként az összegyűjtött gyógynövényekből, a növénygyűjtőkből, a rajzokból, és a könyvtári óra alatt készített gondolattérképekből az iskolában kiállítás készült.

A projekt tapasztalata

A projekt szervezése alatt felmerült tervezési-szervezési-megvalósítási feladatok során érzékelhetőek voltak a már felvázolt nehezítő körülmények. A foglalkozások igénybevételének komoly anyagi vonzata van. Nagyon sok intézmény azért nem tudja elvinni a tanulóit, mert nem a foglalkozás/belépő árának kifizetése okoz gondot, hanem az utazási költségek kifizetése. A szennai intézmény szerencsés helyzetben van, mert szinte karnyújtásnyira található tőle két múzeum is és a szülői háttér is támogató.

Jól kirajzolódott a szervezés során az is, hogy hatékony fejlesztést csak úgy lehet végezni, ha pedagógus és múzeumpedagógus szorosán együtt dolgozik (tervezés-szervezés teljes folyamata alatt). A közös munka során érdemes tisztázni a múzeumpedagógus-pedagógus szerepeket is a múzeumi közegben ezzel elkerülhető, hogy a foglalkozás menete megszakadjon például a folytonos fegyelmek miatt.

Fontos tapasztalat volt az is, hogy a háttértudás megszerzése sem olyan egyszerű, többszörös helyszíni terepszemlét feltételez. Nagy segítség lenne a pedagógusoknak, ha a tárgyról lenne egy elérhető múzeumi katalógus (esetleg interaktív anyag) (már egyre több intézmény honlapján rendelkezésre áll), amelyből a szükséges információ hozzáférhető. Ez az önálló órára való felkészülést nagyban segítené, és lehetőséget biztosítana a tanulóknak prezentálásra is.

Összegzés

A múzeumpedagógiai foglalkozások tapasztalhatóan hatékonyabbá teszik az iskolai tanulást. Támogatják egy-egy téma sokoldalú feldolgozását, több tantárgyat felölelnek, szélesebb összefüggésekre mutatnak rá, élmény- és tapasztalásközpontúak, közösségformáló erejük van. Megszervezésük, iskolai tananyaghoz kapcsolásuk ugyanakkor gondos előkészületeket igényel. Egyszerűbb, ha a múzeum és az iskola között folyamatos, hosszú távú az együttműködés. A kooperáció talán legmagasabb foka, ha egy közoktatási intézmény meg tudja valósítani a múzeumpedagógia beépítését a pedagógiai programjába. Nem könnyű feladat, de megéri!

Irodalom

Albrecht, Zs. (2022). Test/tér/kép – kísérlet a múzeumi tér és térélmény gyermeki test felőli megközelítésére. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 300–311. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.300.311>

- Apáczai Tudástár www.apaczaitudastar.com
- Babulka, P. & Kósa, G. (2003). *Képes gyógynövénykalauz*. Herbária Országos Gyógynövényforg.
- Borz, Zs. (2016). Iskola és múzeum – Zenei metódusok a múzeumpedagógiában. *Parlando*, 57(3), oldalszám nélkül. http://www.parlando.hu/2016/2016-3/Borz_Zsofia-Iskola_es_muzeum.pdf (2023. 01. 20.)
- Burai, L. & Faragó, A. (2017). *Hétszínvirág munkafüzet 3*. Oktatási Hivatal.
- Csepinszky, M. (2008). A szennai szabadtéri néprajzi gyűjteményben felépített somogyzobi lakóház áttelepítésének története. *Somogyi Múzeumok Közleményei* 18, 313–326. <http://smmi.hu/publikaciok/2008/27%20Csepinszky%20M.pdf> (2023. 01. 20.)
- Csesznák, É. (2010). Múzeum és iskola kommunikációja. In Bereczki, I. & Sági I. (Eds.), *Múzeumi kommunikáció az oktatás szolgálatában (Múzeumiskola 7.)* (pp. 59–63). Oktatási segédanyag, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ. https://www.mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20130613/mko_muzeumiskola_7.pdf (2023. 01. 20.)
- Mester, M. (2017). *A mi világunk. Környezetismereti tankönyv 3. évfolyam*. Apáczai Kiadó.
- Hegedüs, A. (2017). 21. századi múzeumpedagógia az egyetemisták szemével. *Veritatis Imago*, 1(2), http://veritatisimago.hu/VIII-Hegedus_A.html
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203937525>
- Káldy, M. (2009). Múzeumpedagógiai tevékenységek tára. In Bereczki, I. & Sági I. (Eds.), *Pedagógus képzők képzése: Múzeumok közoktatási hasznosítása (Múzeumiskola 3)* (pp. 53–59). Oktatási segédanyag. https://www.mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20130613/pkk_muzeumiskola_3.pdf (2023. 01. 20.)
- Kocsis, M., Koltai, Zs. & Reisz, T. (2018). *Pedagógusok múzeumhasználata. Múzeumpedagógiai tapasztalatok és igények a hazai pedagógusok körében*. Múzeumi Oktatási és Képzési Központ. <https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20210128/pedagogusok-muzeumhasznalata.pdf> (2023. 01. 20.)
- Koltai, Zs. (2010). Helyzetjelentés a hazai múzeumpedagógia eredményeiről és kihívásairól. *Iskolakultúra*, 20(3), 107–123. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20998>
- Kolosai, N. (2020). Óvodások a múzeumban. In Boros, T. (Ed.), *Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek* (pp. 1–17). Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ.. https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200416/kolosai_n_ovodasok_a_muzeumban.pdf (2023. 01. 24.)
- Koltai, Zs. (2011). *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa: a múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Iskolakultúra Könyvek. Gondolat Kiadó.

- Káldy, M. (2014). Miért és hogyan menjen múzeumba egy pedagógus?- Interjú Kály Máriával. *Modern Iskola*, 2014.10. 27. <https://moderniskola.hu/2014/10/%E2%80%8Bmiert-es-hogyan-menjen-muzeumba-egy-pedagogus/> (2023. 01. 20.)
- Németh, Cs. (2009). Múzeum és iskola változó kapcsolatáról. In Vásárhelyi, T. & Kárpáti, A. (Eds.), *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Továbbképző tanfolyami jegyzet (pp. 197–200). Magyar Természettudományi Múzeum – ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ.
- Palotainé Simon, I. (2003). „A múzeumpedagógia elméleti alapjai.” In Foghtúy, K. & Szepesházy, Á. (Eds.), *Múzeumpedagógiai tanulmányok I.* (pp. 11–18). ELTE PPK Oktatásmódszertani Központ
- Sinkó, I. (2009). Amikor tanteremmé változnak a múzeumok – Múzeumpedagógia Magyarországon és a nagyvilágban. *MúzeumCafé 10.*, 3(2), oldalszám nélkül <http://muzeumcafe.hu/hu/amikor-tanteremme-valtoznak-muzeumok/> (2023. 01. 20.)
- Szennai Fekete László Iskola Pedagógiai Programja 2018.*
- Farkas, Zs. (2008). Gyógyfüvek és bájitalok. In Láng, R. & Farkas Zs., *Szövegértés, szövegalkotás „Függöny mögött varázsláda” 3. évfolyam. Mezőkőn, réteken Tanári útmutató* (pp. 109–130.). „SuliNova” Közoktatás-fejlesztési és pedagógus-továbbképzési Kht. https://www.kooperativ.hu/szovegertes/Module%C3%ADr%C3%A1sok/3.%20%C3%A9vfolyam/C-t%C3%ADpus%20B%C3%A1b-dr%C3%A1ma/Sz%C3%B6vC_03_tan%C3%A1r.pdf (2023. 01. 20.)
- Ringert, Cs. (2022). A digitális múzeumpedagógia modellje. *Közösségi Kapcsolódások*, 1, 92–112. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.1.92-112>
- Schlichter-Takács, A., & Csimáné Pozsegovics, B. (2020). Múzeumpedagógia újragondolva – A kaposvári Rippl-Rónai Múzeum múzeumpedagógiai foglalkozásainak vizsgálata, módszertani megújítása. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 232–259. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.232.259>
- Schlichter-Takács, A. & Csimáné Pozsegovics, B. (2023). Múzeumi tanulási lehetőségek digitális technológiákkal – nyelvi múzeumok példáival. *Magyar Nyelvőr*, 147(5), 738–754. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.738>
- Takács, A. (2013). A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – Múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1(2), 48–56. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.48.56>
- Takács, A. (2015). Tanulás a múzeumban – A kaposvári Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum jó gyakorlata. In Németh, B. (Ed.), *Pécsi Tanuló Város-Régió Fórum. Tanulmányok, elemzések* (pp. 53–55). Pécsi Tudományegyetem. <https://adoc.pub/pecsi-tanulo-varos-regio-forum-tanulmanyok-elemzesek.html> (2023. 01. 20.)

- Takács, A. & Walter, I. (2014). Szenna, a kadarkúti kistérség kulturális márkája. *Köztes-Európa*, 6(2–3), 217–228. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekke/article/view/12686>
- Vásárhelyi, T. & Sinkó, I. (2004). *Múzeum az iskolatáskában*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Walter, I. & Takács, A. (2011a). Emocionális nevelés informális utakon – általános iskolások a múzeumban. In Hajdicsné Varga, K. (Ed.), *Nevelés és társadalom: hagyomány és megújulás. Képzés és Gyakorlat Konferenciák V.* (pp. 291–299). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
- Walter, I. & Takács, A. (2011b). Pedagógusok új szerepben, múzeumpedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban – mint új perspektíva. In Pinczésné Palásthy, I. (Ed.), *A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője* (pp. 130–134). Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola.
- Young, S., Eadie, T., Suda, L. & Church, A. (2021). LEARN: essential elements of museum education programs for young children. *Curator: The Museum Journal*, 65(1), 209–223. <https://doi.org/10.1111/cura.12456>



Fogelné Pálos, A. & Schlichter-Takács, A.

Adventures of primary school students in museum(s) –

**The integration of museum learning into the local curriculum of
the pedagogical program of
László Fekete Primary School in Szenna**

“Edutainment” plays an increasingly prominent role in museums today. Education has become one of the important roles played by museums. Museums have become a real part of the educational process, which also implies closer cooperation with educational institutions (Takács, 2013; Schlichter-Takács & Csimáné, 2020; Albrecht, 2022). The interactive environment of the museum and the experience-based methods of museum learning can help make school learning more effective. The application of a varied museum pedagogic methodology in practice can provide excellent teaching/learning opportunities for teachers and their students, for experiential learning in the curriculum (Takács, 2013; Schlichter-Takács & Csimáné, 2020). Nevertheless it is still that case that fewer educators taking advantage of the opportunities inherent in museums than those who are not. Of course, there are many aggravating factors: previous negative museum experiences (Kolosai, 2020), overburdened teachers, reductions in teaching hours, as well as matters of cost. There are, however, those who are not deterred by all this. The László Fekete Primary School in Szenna is a successful example. In our study, we show how museum learning can be integrated into the local curriculum of junior students and we also present a detailed sample project.

Keywords: museum learning, museum and education, primary school, local curriculum, sample project in the museum

Schlichter-Takács Anett: <https://orcid.org/0000-0001-6594-9450>

MELLÉKLETEK: A projekthez kapcsolódó óraterv minták

1. ÓRATERV

A pedagógus neve: Fogelné Pálos Anikó

Műveltségi terület: Magyar

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom

Osztály: 3. osztály

Az óra témája: Szóbeli szövegalkotás fejlesztése a növények jellemzői témakörben

A gyógynövény fogalmának bevezetése

Az óra cél- és feladatrendszere:

- A szociális kompetencia fejlesztése csoportmunkával
- Szóbeli kifejezőkészség fejlesztése beszélgetéssel
- Önálló feladatmegoldás fejlesztése
- Az élő és élettelen jellemző tulajdonságainak megfigyelése
- Következtetések levonása, oksági összefüggések keresése
- A természet megfigyelése (növény, állat, ember)
- Élő és élettelen jellemzőinek megfigyelése, csoportosítása
- A növények jellemzőinek felelevenítése
- Gyógynövények jellemzőinek megismerése önálló szövegfeldolgozással

Az óra didaktikai feladatai:

Rendszerező, új ismeretet feldolgozó óra

Tantárgyi kapcsolatok:

- környezetismeret, vizuális kultúra, ének-zene

Irodalom

1. NAT, Helyi Tanterv
2. Burai Lászlóné & Dr. Faragó Attiláné (2017). *Hétszínvirág olvasókönyv 3. osztály* (AP-030123/1). Budapest.
3. Dr. Mester Miklósné (2017). *A mi világunk. Környezetismereti tankönyv 3. évfolyam* (AP-030912). Budapest.
4. Gyógynövények Magyarországon - <https://slideplayer.hu/slide/2247584/> (2021. 09. 13.)
5. Gyomnövény vagy gyógynövény? - <https://www.mozaweb.hu/Microcurriculum-489407> (2021. 09. 13.)
6. Orvosi székfű (kamilla) - https://www.mozaweb.hu/Extra-Video-Orvosi_szekfu_kamilla-209477 (2021. 09. 13.)

Dátum: 2021. szeptember 13.

Időkeret	Az óra menete	Nevelési – oktatási stratégia			Megjegyzés
		Módszer	M u n k a - formák	Eszközök	
1 perc	Óra eleji szervezési feladatok, Kréta dokumentációja		frontális	laptop	
10 perc	Ráhangolódás: Beszélgetőkör Nézz ki az ablakon! Mit látsz? Írd fel a céduládra! Csoportosulj! kicsi – nagy élő – élettelen növény – állat (Táblára felrakni a szavakat!) Csak a növényekkel megyünk tovább! Milyen közös jellemzőik vannak? Miben térnek el!	tevékeny- kedtetés g o n d o l - kodtatás	frontális csoportos	papírlap íróeszköz	
	Célkitűzés: A mai órán a növényekről tanultakat fogjuk átismételni és egy új, növényekkel kapcsolatos tulajdonságot fogunk megismerni!	i s m e r e t - közlés	frontális		
10 perc	Ismétlés - A növények jellemző A keresztretjérvény megfejése közben a kapcsolódó kérdések segítségével a növényekről tanultakat átismételjük! Ha megfejítjük a keresztretjérvényt, megtudjuk, mi ez a fogalom! - GYÓGYNÖVÉNY 1. melléklet	rendszer- zés e l ő z e t e s ismeretek felelevení- tése	frontális		
5 perc	Szabad asszociáció – Mi jut eszedbe erről a szóról? Ki hallotta már ezt a szót? Mik lehetnek azok a gyógynövények? Ki ismer valamilyen gyógynövényt? Milyen tulajdonságokkal rendelkezhetnek? Ki és mire használhatta őket? stb. Hol találhatók?	beszélge- tés vélemény- nyilvánítás g o n d o l - kodtatás			
	Szövegfeldolgozás Most ismerkedjünk meg azzal, hogy régen betegség esetén kihez fordulhattak az emberek és mivel gyógyítottak!	új ismeret feldolgo- zása	frontális munka	környezet tk. 84.o.	

10 perc	<p>Csoportalkotás – képhúzás</p> <p>Gyógynövénykártya készítése csoportokban adott szempontsor alapján: orvosi kálmos fodamenta galagonya szeder</p> <p>Szempontok: élőhelye felépítése (részei) levelek alakja, formája virága érdekességek</p>	tevékenykedtetés rendszerelés	e g y é n i munka csoport- munka	környezet tk 85.o.	
5 perc	<p>Az elkészült kártyák alapján a csoportok bemutatják a gyógynövényeket.</p> <p>A kártyákat elhelyezzük a gyógynövényсарokban.</p>	összegzés			
2 perc	Óra végi értékelés	értékelés	frontális		
1 perc	Óra végi szervezési feladatok				

1. melléklet

1.	L	E	V	E	G	Ö							
	2.	H	E	L	Y	Ü	K	E	T				
3.	B	O	G	Y	Ó	T	E	R	M	É	S		
		4.	L	E	G	E	L	Ö					
		5.	L	Á	G	Y	S	Z	Á	R	Ú		
6.	K	E	M	É	N	Y							
		7.	G	Y	Ö	K	É	R					
				8.	V	I	R	Á	G				
		9.	L	E	V	É	L						
10.	L	O	M	B	K	O	R	O	N	A			
		11.	K	É	T	N	Y	Á	R	I			

1. A növények egyik életfeltétele – **levegő** (oxigén/szén-dioxid)
->Mi a többi? - napfény/hőmérséklet, csapadék/víz, talaj/tápanyag
2. Mit nem tudnak változtatni? – **helyüket**
->Mit tudnak? – helyzetüket
3. Milyen termése van a paradicsomnak és a paprikának? – **bogyótermése**
4. Itt is élnek növények! - **legelő**
5. Hogy hívjuk azokat a növényeket, amelyeknek hajlékony, puha, nedvdús szárak van? - **lágyszárú**
6. Milyen a fásszárú növények szára? – **kemény**
7. Mi rögzíti a talajhoz a növényeket? – **gyökér**
->Még milyen szerepe van? – felveszi a táplálékot
8. A növény szaporító szerve. – **virág**
->Milyen részei vannak a virágnak? – szirmlevél, csészelevél, bibe, porzók
9. A szén-dioxidból oxigént állít elő. – **levél**
->Hogy hívjuk ezt a folyamatot? – fotoszintézis
10. Sok levél a fán.... – **lombkorona**
11. Ilyen a petrezselyem és a sárgarépa. – **kétnyári**
->Miért így hívják őket? – Egyik évben termést hoznak, második évben magot

2. melléklet**orvosi kálmos****fodormenta****galagonya****szeder**

2. ÓRATERV

A pedagógus neve: Fogelné Pálos Anikó

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Olvasás és szövegértés

Osztály: 3. osztály

Az óra témája: Gyógyfüvek és bájitalok

Az óra cél- és feladatrendszere:

- Beszédkészség, szóbeli szövegalkotás és megértés fejlesztése.
- Gondolkodási és önálló tanulás kompetenciájának fejlesztése.
- Az élő-élettelen természettel való harmonikus kapcsolat megerősítése.
- A természeti környezet szépségeinek, és hasznosságának megismerése.
- Fokozottan figyeljenek oda környezetünk értékeire, legyenek környezet-tudatosak.
- Közvetlen cél a gyógyító erő által az önkifejezés, az együttműködés meg- tapasztalása komplex és a megszokottól eltérő módszerek segítségével, a fantázia mozgósításával.

Az óra didaktikai feladatai:

- Új ismeretet feldolgozó és visszacsatoló óra.

Tantárgyi kapcsolatok:

- vizuális kultúra, ének-zene, környezetismeret

Felhasznált források

1. Farkas Zs. (2008). Gyógyfüvek és bájitalok. In Láng, R. & Farkas Zs., *Szövegértés, szövegalkotás „Függöny mögött varázsláda” 3. évfolyam. Mezőkőn, réteken Tanári útmutató* (pp. 109-130.). Budapest.
2. https://www.kooperativ.hu/szovegertes/Module%3ADr%3A1sok/3.%20%3A9vfolyam/Ct%3ADpus%20B%3A1b-dr%3A1ma/Sz%3AB6vC_03_tan%3A1r.pdf (2023. 01. 20.)

Dátum: 2021. szeptember 13.

Az óra menete, nevelési – oktatási stratégia⁷

1 perc:

Óra eleji szervezési feladatok, Kréta dokumentációja.

7 perc:

1/1. Ráhangolódás. Csukd be a szemed és szagolj bele a levegőbe! Milyen illatot érzel? Mondj róla jellemzőket! Mondj róla jellemzőket! Melyik előző órán tanult növényünk lehet? (menta). Módszer: felfedezés. Munkaformák: egyéni, frontális. Eszközök: illóolaj, párologtató.

1/2. Ládanyitás. Ki lehet a ládában? – boszorkánybáb. Módszer: motiválás. Munkaformák: frontális. Eszközök: varázsdoboz, boszorkánybáb.

1/3. Névválasztás. Módszer: problémamegoldás. Munkaformák: frontális. Eszközök: 1. melléklet.

20 perc:

2/1. Mesehallgatás. Boldizsár Ildikó: A csóka meséje. Közben kérdések: Vajon miért...? Vajon mit...? (szövegben jelölve a megszakítások jele!). Módszer: bemutatás, problémamegoldás. Munkaformák: frontális. Eszközök: 2. melléklet.

2/2. Mozgássorozatok felidézése és eljátszása a meséből. Mutassátok be azt a részt, amikor az történt, hogy...; Azt mutassátok, hogyan történt... (például szétterítette, csokrot kötött stb.). Módszer: játék, önkifejezés. Munkaformák: drámajáték.

2/3. Szövegrészek tanítói bemutatása. Shakespeare: Rómeó és Júlia – Lőrinc barát monológja. Módszer: bemutatás, lényegkiemelés. Munkaformák: frontális. Eszközök: 3. melléklet.

2/4. Beszélgetés a monológgal kapcsolatban. Módszer: véleménynyilvánítás, beszélgetés, vita. Munkaformák: frontális.

10 perc:

3/1. Gyógynövények kijelölése az osztályban. Módszer: együttműködés. Munkaformák: frontális. Eszközök: polcok, padok stb.

3/2. Ismerkedés a hazai gyógynövényekkel, hatásukkal (irányított csoportalakítás).

A. csoport: Díszítő-rajzolók (gazdag képi világgal rendelkezők). Vicces nevű gyógynövények neve papírtekercsre írva! Feladat: Ezek elképzése, mókás rajz készítése a nevekhez.

⁷ A 2–4. óravázlat szöveges formában készült a könnyebb szerkeszthetőség érdekében.

B. csoport: Kutató-rendszerező (pedagógussal dolgoznak). Mi bújt el benne? Gyógynövények nevében állatok, növények, színek bújtak el! Aki, először megtalálja, mi rejtőzik benne, megkapja a gyógynövény kártyáját. A kártya elején a gyógynövény képe látható, a hátoldalán a jellemzői. Hangos felolvasás. Bemutatás a többieknek.

4 perc:

Összegzés. A gyógynövénytársak polcainak felcímkézése (gyógyító, illatosító, fűszer, festő; mérgező, kábító-bódító). Módszer: beszélgetés, szervezés, rendszerezés. Munkaformák: csoportos és egyéni.

2 perc:

Óra végi értékelés. Módszer: értékelés. Munkaformák: frontális.

1 perc:

Óra végi szervezési feladatok.

1. melléklet

seprőzanót, varádics, zsálya, zsázsa, zsurló, boróka, turbolya, szederinda, kamilla, rebarbara, jalappa, nadragulya, beléndek, kapotnyak, bodza, ziliz, cserszömörce, iringó

2. melléklet

Meseszöveg:

BOLDIZSÁR ILDIKÓ: A csóka meséje (részlet)

„... Történt egyszer a Hulló Falevelek havában, hogy egy boszorkány költözött az erdőbe, a Madarak Királya palotájához egészen közel. / Attól a pillanattól kezdve, hogy belépett az erdőbe, minden megváltozott. / Mi, madarak, százszorta szebben csiripoltunk. A virágok kétszer annyi ideig virágoztak, a fák gyorsabban nőttek. És tudjátok, miért? / Azért, mert a boszorkánynak minden fűszálhoz, mohához, virághoz és fához volt egy-egy szava. / Ha nem volt kedve beszélni, énekelt nekik, ha ahhoz sem volt kedve, megsimogatta őket. A madaraknak madárkalácsot készített, tökmagot, kendermagot, diót, napraforgót tett bele, az állatokat szénával etette. A hajnali harmat felszáradása után órákat barangolt az erdőben, olykor lehajolt egy növényhez, megszagolgatta, ujjai között morzsolgatta, majd azt mondta: – Nem, nem ezt keresem. – Máskor meg ujjongva kiáltott fel: – Igen, ez lesz az! – És kosarába tette, amit talált. Senki sem ismerte a boszorkány titkát, még a macskájának sem árulta el, hova tűnik minden hajnalban.

Amikor teli kosaraival hazaért, egyenesen a padlásra sietett. / A virágok nagyobb részét szétterítette egy teknőben, a többiből csokrokat kötött, és a falra akasztotta sorra. / Hetekig száradtak ott a növények, s amikor már törtek és zörögtek a szárazságtól, a boszorkány szitán átdörzsölte és csalánszövet zsákocskába töltötte őket. Fenyőtűvel összevarrta a zsákokat, és mindegyikre hímezett egy jelet. / Ezután ha egy törött lábú őzet talált az erdőben, hazavitte, ágyára fektette, kibontotta az egyik zsákot, kivett belőle egy kis húsító balzsamot, és bekente vele a gida lábát. A gida nemsokára járni tudott. Máskor meg a bagoly begyulladt fülét, a medve kifcamodott bokáját dörzsölte gyógyító növényvel, a borzzal pedig itatott valamit, amikor az nagyon köhögött. Volt amikor a dézsájába tette az egyik zsákocskát, és az illatos fürdővízben maga fürdött meg. / Csak úgy ragyogott a haja és a bőre, amikor a vízből kiszállt! Ha vendégségbe jött hozzá a többi boszorkány, teát főzött nekik szárított levélkéiből, és így kínálta őket: – A citromfűtea megerősíti a szíveteket, a rozmarin szerelmet ébreszt bennetek, a kamilla jószágot. A kakukkfűteától bátrak lesztek, a körömvirágtól szépek, a mentától pedig okosak. Hamarosan híre kelt, hogy a boszorkány erdejében nincs fázó és beteg állat, nincs éhező madár, nincs szomorú vándor.”

3. melléklet

WILLIAM SHAKESPEARE:

Rómeó és Júlia – Lőrinc barát monológja (részletek)

„Én ezt a háncskosárcát megrakom
Mérges szerrel, gyógyfűvel gazdagon.

(...)

A természet kegyelmét ontja bőven:

A fűben, a virágban és a kőben.

Ó, nincs a földön oly silány anyag,

Mely így vagy úgy ne szolgálná javad;

De nincs oly jó, melyben ne volna vész,

Ha balga módra véle visszaélsz!

(...)

E kis virágszál gyenge levele

Méreggel és balzsammal van tele.

Szagold: szived gyönyörtől ittasul;

Ízleld: szemedre örök éj borul.

Két ellenséges király táboroz

Emberben, fűben: a Jó és a Rossz.”

4. melléklet

A. csoport

Vicces nevű növények papírtekercsen:

- aggófű
- gilisztaűző varádics
- vérehulló fecskefű
- csattanó maszlag
- lándzsás útifű
- szemvidítófű
- leánykökörccsin
- cickafark
- pozsgás zsáza
- szöszös ökörfarkkoró
- ördögharaptafű
- kutyabengekéreg
- kecskeruta
- cserszömörce
- seprőzanót
- buglyos fátyolvirág

5. melléklet

(Képek az elején)

- a) gilisztaűző varádics rajza
- b) ebszóló rajza
- c) vérehulló fecskefű rajza
- d) kakukkfű rajza
- e) molyűző rajza
- f) fekete bodza rajza
- g) vadrózsa rajza
- h) boróka rajza
- i) piros gyűszűvirág rajza
- j) kapotnyak rajza

(Írás a hátoldalon)

- a) gilisztaűző varádics: régi neve fájdalomfű, mert olaja fürdővízbe téve csökkentette az izületi fájdalmakat. Belsőre ellen eredményes szer (erről kapta nevét). Illatosítóként jó molyűző.
- b) ebszóló: vízpartok kúszószerű, mérgező növénye. Régen idegnyugtató hatású gyógyszert készítettek belőle, ma allergiagyógyszer.
- c) vérehulló fecskefű: erősen mérgező. Fájdalomcsillapító hatása miatt kábító hatású is. Friss hajtásának sárga nedve szemölcsirtó.

d) kakukkfű: teája a köhögésre kiváló. Fertőtlenítő hatása miatt egykor járványok ellen védekezésre is használták. Főként vadételeket ízesítenek vele, vajfűszernek is kitűnő.

e) molyűző: kellemetlen, bódító illatú virága elkábítja a lakások rovar-betolakodóit (moly, tetű, poloska). Örökzöld növény. Forrázata izzasztó.

f) fekete bodza: általános hatású gyógynövényként ismerik az ókor óta. Teája megfázáskor jó izzasztószer. Bogyóiból vörös festőlé készíthető.

3. ÓRATERV

A pedagógus neve: Fogelné Pálos Anikó

Műveltségi terület: Természettudomány

Tantárgy: Környezetismeret

Osztály: 3. osztály

Az óra témája: Mezőn élő növények keresése és felismerése

Az óra cél- és feladatrendszere:

- Beszédkészség, szóbeli szövegalkotás és megértés fejlesztése.
- Gondolkodási és tudásszerző kompetencia fejlesztése.
- Az élő-élettelen természettel való harmonikus kapcsolat megerősítése.
- A természeti környezet szépségeinek, és hasznosságának megismerése.
- Fokozottan figyeljenek oda környezetünk értékeire, legyenek környezet-tudatosak.

Az óra didaktikai feladatai:

- Új ismeretet feldolgozó és visszacsatoló óra.

Tantárgyi kapcsolatok:

- vizuális kultúra, ének-zene, magyar nyelv és irodalom

Felhasznált források:

- Dr. Mester Miklósné (2017). *A mi világunk. Környezetismereti tankönyv 3. évfolyam* (AP-030912). Budapest.

Dátum: 2021. szeptember 13.

Az óra menete, nevelési – oktatási stratégia⁸

1 perc:

Óra eleji szervezési feladatok. Kréta dokumentációja.

7 perc:

1/1. Ráhangelődés, ismétlés. Mivel foglalkoztunk előző órán? (a mező növényvilága). Módszer: ismétlő kérdések segítségével előző órán tanultak vizsgakérdése). Munkaformák: egyéni, frontális.

1/2. Célkitűzés. A mai órán egy séta során további mezőn élő növényekkel fogunk megismerkedni! A környezetismeret tankönyvre és a tolltartóra szükséged lesz! Módszerek: motiválás. Munkaformák: frontális. Eszközök: tolltartó, környezet tk.

1/3. Párválasztás. A feladatokat párban fogjátok elvégezni! Válassz társat magadnak! (Szabadon választott pár!). Módszerek: megbeszélés. Munkaformák: frontális.

10 perc:

2/1. Feladatok kiosztása. A séta alatt milyen növényekkel találkoztatok a múlt órán tanultak közül? Jelöljétek a feladatlapon. Módszerek: megbeszélés, utasítás, együttműködés. Munkaformák: frontális, páros.

2/2. Séta a Szennai Skanzenbe. Módszerek: együttműködés. Munkaformák: frontális, páros.

2/3. A feladat megbeszélése, ellenőrzése. Amivel találkozhatunk: mezei kántáng, franciaperje, réti here, mezei zsálya, napraforgó...). Módszerek: visszacsatolás, ellenőrzés. Munkaformák: frontális, páros.

20 perc:

3/1. Beszélgetés, térképismeret. Keresd meg a térkép alapján a somogyszobi portát! Tudod-e ki élt itt? Fogarasi Böske, aki ismerte a füvek titkát! Mi is javasasszonyok leszünk, és megismerkedünk néhány gyógynövényvel, ami itt a skanzenben is előfordul! Módszerek: beszélgetés, információközlés, együttműködés. Munkaformák: frontális, egyéni. Eszközök: 1. melléklet: a Skanzen térképe.

3/2. Feladatlap 1. Készítettem egy feladatlapot! Párosítsátok a gyógynövényeket, majd keressétek meg, melyik növényekkel és hol találkozhatunk a skanzen területén belül! A szabályok ismertetése, hol kereshetnek!

⁸ A 2-4. óravázlat szöveges formában készült a könnyebb szerkeszthetőség érdekében.

5 perc:

4. *Ellenőrzés, összegzés.* A feladatlap ellenőrzése, javítása. A helyek azonosítása. *Összegzés:* Ezek a növények nagyon gyakoriak a mezőn. A környezetünk tele van gyógynövényvel. *Módszerek:* beszélgetés, szervezés, rendszerezés. *Munkaformák:* frontális, páros.

2 perc:

Óra végi értékelés. *Módszerek:* értékelés. *Munkaformák:* frontális.
Szünet: Visszasétálás az iskolába.

1. melléklet

1. Írd alá a gyógynövények nevét! Ha szükségetek van rá, segít a felsorolás! (kamilla, bazsalikom, dió, hárs, citromfű, körömvirág, lándzsás útifű, szőlő, levendula, menta, rozmaring, cickafark)



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

2. Mely területeken találod meg őket a Skanzenben? Jelöld a térképen!



4. ÓRATERV

A pedagógus neve: Fogelné Pálos Anikó

Műveltségi terület: Magyar nyelv és irodalom

Tantárgy: Olvasás és szövegértés

Osztály: 3. osztály

Az óra témája: Fűben, fában orvosság

Az óra cél- és feladatrendszere: rendszerezés, rögzítés

Az óra didaktikai feladatai:

- Önálló véleménynyilvánítás, élménybeszámoló
- A múzeumpedagógiai foglalkozáson szerzett ismeretek rögzítése

Tantárgyi kapcsolatok: vizuális kultúra, környezetismeret

Felhasznált források:

- NAT, Helyi Tanterv
- Fűben, fában orvosság „Zselici Oskola” a Szennai Skanzen foglalkoztató füzete

Dátum: 2021. szeptember 15.

Az óra menete, nevelési – oktatási stratégia⁹

1 perc:

Óra eleji szervezési feladatok. Kréta dokumentációja.

7 perc:

1/1. Ráhangelődés, ismétlés. Beszélgetőkör (Téma a múzeumpedagógiai foglalkozás során szerzett élmények – Nekem ...tetszett a legjobban). Az élményeim naplójába¹⁰ beragasztani a belépőt és egy mondatban leírni a legkedvesebb élményt. Aki gyorsan elkészül rajzolhat is.

1/2. Célkitűzés. A mai órán érdekes és szórakoztató feladatokat fogunk megoldani a múzeumpedagógiai foglalkozáshoz kapcsolódóan. Módszerek: motiválás. Munkaformák: frontális.

30 perc:

Feladatok megoldása egyénileg vagy párban. Szabályok ismertetése: A Skanzen múzeumpedagógiai foglalkozásán kapott foglalkoztató füzetrel dolgozunk. A feladatok megoldási sorrendje tetszőleges. A feladatok megoldását a terem különböző pontján elhelyezett számokkal ellátott boríték tartalmazza. Önállóan ellenőrizd le és javítsd ki! Ha végeztél tegyél pipát a neved/nevetek mellé! 6 feladat megoldása kötelező! Módszerek: utasítás, megbeszélés, együttműködés, differenciálás. Munkaformák: frontális, egyéni vagy páros. Eszközök: foglalkoztató füzet, számozott borítékok feladatok megoldásával. 12 boríték.

5 perc:

Ellenőrzés, összegzés. Ki mennyi feladatot tudott megoldani? Melyik feladat tetszett a legjobban? Mondj egy dolgot, amit megjegyeztél a feladatok megoldása közben! Módszerek: beszélgetés, rendszerezés, összegzés. Munkaformák: frontális, páros.

2 perc:

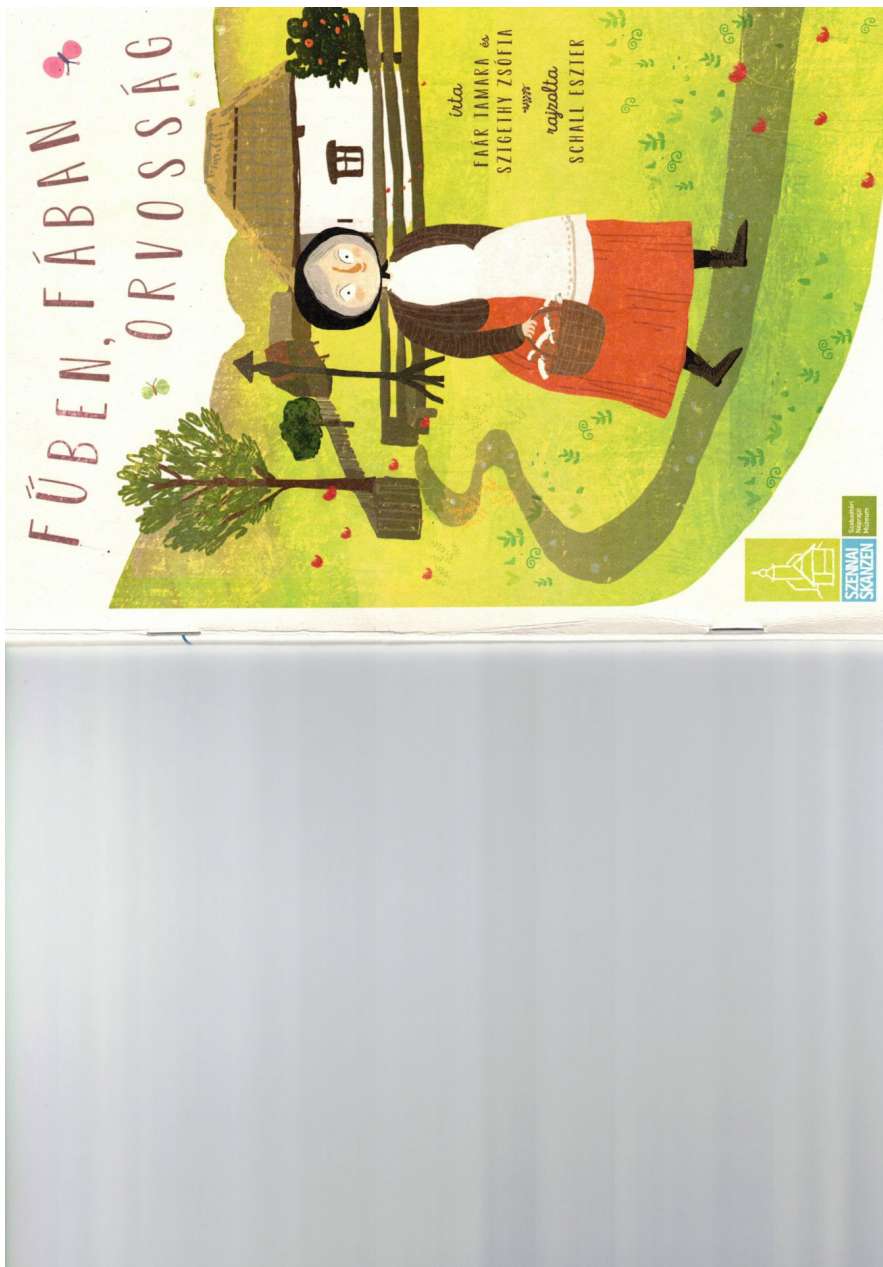
Óra végi értékelés.

⁹ A 2–4. óravázlat szöveges formában készült a könnyebb szerkeszthetőség érdekében.

¹⁰ Gyerekek által egész tanév során használt füzet, melybe hétvégi otthoni élmények, iskolai élmények kerülnek írásos, rajzos formában.

Melléklet

Fűben, fában orvosság „Zselici Oskola” a Szennai Skanzen foglalkoztató füzetek



BEVEZETŐ

A gyógynövények az emberiség legrégebbi „gyógyszerei”, és faluhelyen szinte az egyetlen elérhető orvosságot jelentették hosszú évszázadokon át. Minden faluban éltek olyan gyógyítók (füvesemberek, javassasszonyok), akik jól ismerték a növényeket, és tudták, melyik milyen bajra jó. Somogyban is élt egy ilyen asszony, aki ismerte a füvek titkait. Horváth Lajosnénak hívták, de mindenképp csak Fogarasi Böskeként emlegették. Ő lakott egykor a somogyzobi házban.

A feladatok közt fontos információkat találsz, a fekete macskáknál pedig érdekességeket olvashatsz!

Kellemes időtöltést kívánunk!



FOGARAS:

Fogarás vármegye történelmi hely Erdély délkeleti részén. A „vármegye” szó egykor közigazgatási egységet jelentett. A vármegye központja az ugyanolyan nevű város: Fogaras volt. Fogaras vármegye területe ma Románia része.



SOMOGYZOBI HÁZ:

Lakóház a Szemlai Szabadtéri Néprajzi Múzeumban. Az eredeti házat a Múzeum 1981-ben vásárolta meg. Ezután lebontották, és a jelenlegi helyén építhették fel újra. A ház utolsó lakója volt Fogarasi Böske, a környéken ismert javassasszony. A ház három helyiségből áll, oldalról félig nyílt folyosó, vagyis tornác húzódik.



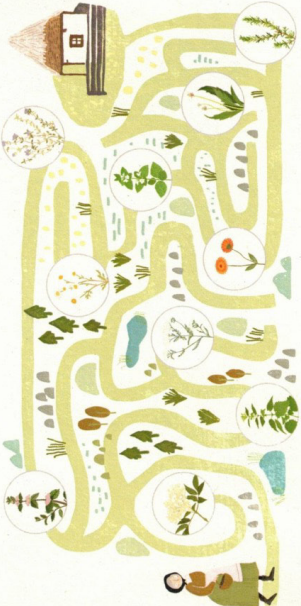
ISMERKEDJ MEG BÖSKÉVEL, AKI ELKALAUZOL A GYÓGYNÖVÉNYEK VILÁGÁBA!

1

Fogarasi Böske, mielőtt útnak indul, hogy újabb növényeket gyűljön, felöltözik. A szekrényében mindenből kétfő van, de Böske csak azt a ruhadarabot veheti fel, amelyikben olyan állítás van, ami rá igaz. Karikázd be, melyek azok a ruhák, amiket magára ölthet.



2 Gyógynövényekkel úton-útfélen találkozhatsz. Legtöbbjük vadon termő, ezért Fogarasi Böske is az erdői, mezői, rételek járta, de eltévedt, nem találja a hazafelé vezető utat. Segíts neki hazatalálni!



3 KI VAGYOK ÉN? Az úton, amin Böske hazatalált, olyan növények vannak, amik otthon, a konyhakertben termesztethetők, ezek fűszerként és gyógynövényként egyaránt használhatóak. Találd ki, melyik kép mit ábrázol. Segítenek a rövid leírások!

Kömény felismerés narancssárga virágmórl. Neveben rejlik az ujjaid végén lévő kemény „anyag”.

Illatom friss, a fogkrémre emlékeztet, már messziről érezhető.

Neveben egy jellegzetes éneklő erdei madár nevére rejtem.

M _ _ _ _ _
A _ _ _ _ _
A _ _ _ _ _
K _ _ _ _ _
Ü

Nevében benne van egy sárga színű, savanykás déligyümölcs neve, amire ízem is emlékeztet.

Haszokús, hegyes levelem van, jellegzetes az illatom, krumpolis, húsos ételeket ízesíték.

4 **KÖSD ÖSSZE!** Azokon az utakon, amiken Böske nem jut hazra, szintén gyógynövényeket látsz. Ezek olyan gyógynövények, amikkel a konyhakertekben nem találkozol, vadon teremnek. Többet te is biztosan ismerd közülük. Kösd össze, melyik rajz melyik gyógynövényt ábrázol!

CALÁN ZSÁLYA LÁNDZSÁS ÚTIFŰ KAMILLA BODZAVIRÁG



Ha vadon termő gyógynövényt támad kedved gyűjteni, fogadd meg Böske jótanácsait!

- Sose gyűjts gyógynövényt az autókutak melletti rétekt! Menj bejelbb, ahová már nem ér el a benzingőzi!
- A növényeket kosárba, vászon- vagy papírtasakba szedd, ne használd nylon zacskót.
- Amellett, hogy ártalmas a környezetre, gyűjtött növényedet is fénkéretszli.
- A vadon termő gyógynövényeknek mindig csak a felét szedd le, sose az összeset! Így biztos lehetsz benne, hogy máskor is lesz mit gyűjtened.

5

GYŰJTÉSI NAPLÓM

Fogarasi Böske mindig teli kosárral térít haza a mezőről.
Te hány gyógynövényt találsz a múzeum legelején?

A növény neve	Melyik részt gyűjtöttem?	Mire jó?	Mi készül belőle?

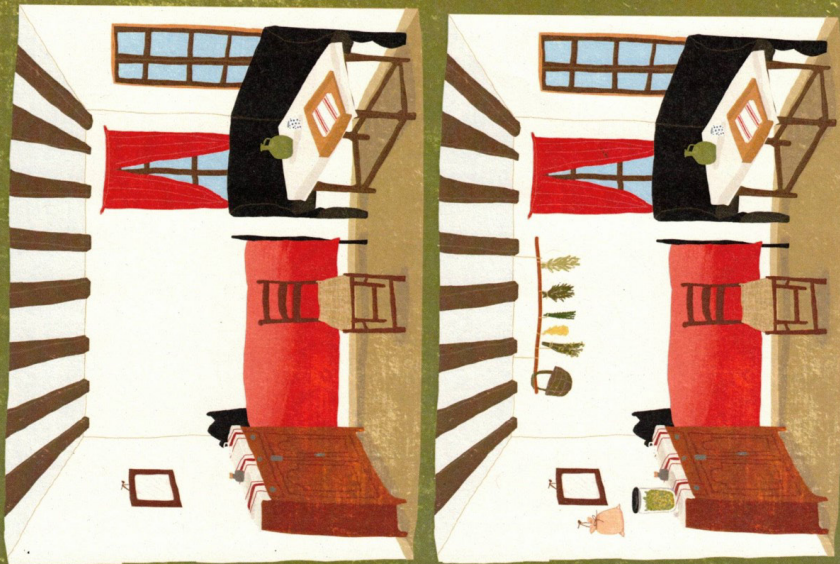
Nemcsak az erdők, mezők bővelkednek gyógyfűvekben.
Nézz körül a konyhakertekben, hiszen a fűszernövények gyógynövények is.
Milyen növényeket láttál a somogyzombi ház kiserkéjében?

A növény neve	Melyik részt gyűjtöttem?	Mire jó?	Mi készül belőle?

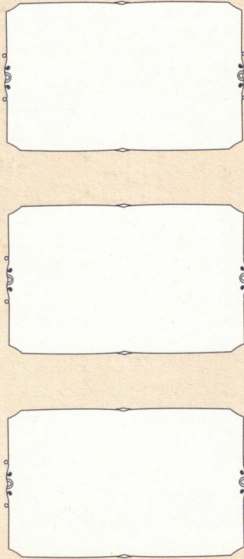
Minden időszakban más-más gyógynövényeket gyűjthetsz. Ha máskor is szeretnél gyűjtögetni, a munkafüzet közepén kivehető **POSZTERT** találsz, ez segít, hogy mit mikor érdemes gyűjteni és melyik részét kell otthon megszártanod. A munkafüzet végén lévő **TUDÁSTÁRBAN** pedig elolvashatod, melyik gyógynövényről mit kell tudni.
Ha pedig te is ültetnél otthonra gyógynövényt, a munkafüzet végén találsz olyan **kis JELOLTÁBLÁKAT**, amiket a növény mellé tehetesz. Egyik oldalán a növény nevé, másikon a legfontosabb információkat találsz. A táblákat egy botra rögzíted, hogy kiemelkedjenek a fábólól, így látod, mit hová ültetted.

6

KERESD MEG A HÁROM KÜLÖNBSEGET!



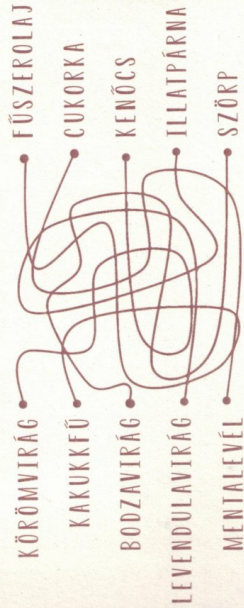
7 RAJZOLD LE AZ ELŐZŐ FELADATBAN TALÁLT KÜLÖBSÉGEKET!



A gyógynövény sokig éláll, ha jól megszárad. A nap a leszedett gyógynövényeknek nem tesz jót, szárítani ezért szellős, árnyékos helyen érdemes. Fogarasi Böske például a mestergerendán látogva szárította a gyógyfüveket. A megszárított füveket összemorzsolva vagy aprítva, üvegben vagy vászonzsákban tárolhatjuk, így akár egy évig is felhasználhatók lesznek.

8 MI LEHET BELÜLE?

A gyógynövényeket nagyon sokféleképp felhasználhatjuk, például teát, illóolajat, krémet, illatszert is készíthetünk belőlük. Fogarasi Böske nehezen tud dönteni, miből mit készítsen. Segíts neki kibogozni, melyik növényből mit lehet, és ird tde ezeket:



9 RECEPTEKESŰ

Böske anyósa is javasasszony volt, aki azért, hogy ne tudja mindenki lemásolni a receptjeit, a könyvébe egy-egy tréfas utasítást csempésztett. Segíts Böskeének megkeresni ezeket, és húzd alá a receptekben a hibát, nehogy véletlenül valamit elromsolt!

Körömvirág főzetés

Gyűjts 2-5 marék kinyílt körömvirágot. Főzd össze pár percig 25 dkg tisztá, nem sózott disznószárral. A főzetet 24 órán át pihentetni kell, a legjobb, ha hároméves kálifűgyökök fészkebe teszed éjfélkor az üveget. Másnap kicsit melegsítsd fel, majd szard le a főzetet.

A kész krémet tedd egy tiszta üvegbe, és hagyd megszilárdulni. Hűvös helyen tárold.

Kakukkfűves fűszerolaj

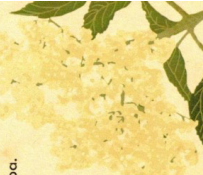
Egy 1-2 dl-es, jól zárható üvegalacokot tölts fel olívaolajjal (lehet napraforgó olaj is). Törj 2-3 friss, zsemege hajlamos kakukktű ágat. Ezeket mosd meg alaposan, és csépegtesd le.

A teljes szárításához használj egy fekete macska farkának első harmadát. Ezután tedd az olajba az ágakat, és zárd le az üveget. Érteld hűvös helyen egy-másfél hélig. A fűszerolaj az érlelés után azonnal használható.

Bodzavirág

Gyűjts a bodza virágzásának idején nagy, egészséges virágokat! Legjobb, ha az első tavaszi holdtölte utáni hetedik pénteken látz neki a szőrp készítésének. 5 literes üvegbe 25 szőp, egészséges bodzavirágot tegyél.

Adj hozzá 3 kanikára vágott citromot és 3 gr citromsavat is. Tedd 2-3 napra hűvös helyre az edényt. Naponta keverd át az azó hozzávalókat, ezután szűrd le a levét. Tegyéi bele 2,5 kg cukrot és kevergesd olvadásig. Ezután ömsd át a szőrpöt zárható üvegalacokba.





Mentás cukorka

Egy lábasban felteszünk fűt 1 bögrényi (kb. 2 dl) mentaszirupot 2 bögrényi cukorral. Forrás után, mikor a keveréknek egységes állaga lett, még egy bögre cukrot teszünk hozzá, és megvárjuk, amíg felolvad.

Ezután hozzákeverünk egy kanál keményítőt. Ízlés szerint tehetünk hozzá citromlevet, reszelt gyömbért, lepkehálóval fogott lágy tovaszi szellőt vagy százegegy tyúkképest is.

A kész masszából kikandálalal pötyöket mérünk zsírpapírra. Ha megszáradtak a pötyök, fel lehet szedni késsel a cukorkákat. Porcukor megszórásával megakadályozhatjuk a cukrok összeragadását.

Levendula pártva

Keress egy vékony anyagból készült kis zsákokat, vagy varrhatsz is tetszőleges méretűt. A zsák anyaga lehet pamut, szarén, vászon vagy selyem. Töltsd meg a levendula szárított, lemorzsoltt virágzattal. Tölthetsz hozzá más száraz fűszernövényt, szárított gyümölcsöket vagy gyógynövényt is. Végül hűzd össze, vagy varrd be a zsák száját.

Mielőtt használnád, menj el egy útkereszteződéshez, a zsákok vedd bal kézbe, pörgess meg hetvenhétzer a fejed felett és közben mormold a következő varázsigét:

Műlik a fájdalom, tejjik a zsák.

Teát készíthetünk friss és szárított növényi részekből. A gyogyteakészítés során általában **FÜRKÉZTETŐ** készítenek. A vizet előbb felforraltjuk, majd a fűzről levéve adjuk hozzá a gyógynövényt. Lefedve öt percig állni hagyjuk, majd leszűrjük. 2,5 dl forrázathoz 2 kávéskanál növényi részrel számoljunk.

A magas vitamintartalmú növényekből (pl. csipkebogyó) **ÁZTASSAL** készítenek teát. Maximum 30 °C-os vízbe tesszük a növényt, 4-12 órát áztatjuk, majd leszűrjük. 2,5 dl vízhez 2 evőkanál boglyóval számoljunk.



10 SZÁMVETÉS

Bőke a mozgalmas nap után aludni tér. Lefekvéskor felidézi, mi mindent csinált aznap. Tedd sorba az emlékeket, a számokat a buborékok előtti karikába írd bele.



11 TUDÁSPROBA

Bőkéhez másnap reggel többen tanácsért jöttek.

Segíts neki kiválasztani, melyik gyógynövényt ajánlja a betegség gyógyítására.

1. Egy idős férfinak fáj a gyomra, melyik gyógynövény **NEM** segít neki?
 - a. lándzsás útifű tea
 - b. cikcafark tea
 - c. citromfű tea
2. Egy kisfiú elesett, lehorzsolta a lábát, mivel kenje be?
 - a. mezei zsurlóból főzött teával
 - b. körömvirág krémmel
 - c. levendulalajjal
3. Egy idős asszony napok óta nem tud aludni, mit készítsen?
 - a. bodzateát
 - b. mentateát
 - c. citromfű teát

12 MESTER - NEVEK

Régebben nagyon sok mester dolgozott növényi és ásványi festékekkel. Ma már ezeket a foglalkozásokat nem is ismerjük, de sokak vezetéknévében találkozhatunk velük. Találd ki, ki mivel foglalkozott!

Ruházkodásra alkalmas bőrök szabásával, varrásával és kikészítésével foglalkozik.

S - Ű - - -

Bőr kikészítő, egyszerűbb lábbeliket varró mester.

- Í - - - R

Az előbbiek vetélytársa, ő is bőr készített ki, és egyszerűbb lábbeliket (pl. bocskor, bakancs, saru) varrt, de foglalkozott régebbi lábbelik javításával is.

V - R - - -

Kalapokat készített.

- A - - - P - - -

A textiliák, bőrök, bútorok díszei mellett középkori kastélyok és templomok mennyezetét is díszítették növényi és ásványi festékekkel. A fabútorzatot és a deszkázott mennyezetek ozottt farábláit, a kazettákat a festéshez is jól érő asztalok „virágozták”. Ők leggyakrabban csak Képiró Jánosnak nevezték magukat.



VIRÁGOZÁS:

A virágozás régi kifejezés, különböző sík felületek festésével vagy karcolással való mintázást jelenti.

FESTŐNÖVÉNYEK

Hűsévét közeledtével sokan gyűjtik a vöröshagyma héját, hogy szép piros tojásokat fessünk vele. De nemcsak a hagyma héja alkalmas festésre. Vannak olyan növények, amiket ha megfogunk, azonnal megfogják a kezünket. Olyanok is, amikből festőanyagot nyerhetünk. De nemcsak növényekből, hanem földből is különböző kővekből is lehet festéket készíteni, ilyen ún. növényi vagy ásványi festékeket használtak a textilek díszítésére, a bútorok festésére, de sok helyen a világban a test vagy a haj festésére is.

Vannak olyan festékek, amiket különböző állatokból pl.: rovarokból, csigákból, tetvekből készítenek, a legismertebb ilyen festék a bíbor, amit csigákból nyertek.



Festőnövényeknek azokat a növényeket nevezzük, amelyekben nagy mennyiségű színyanyag van, amit vízben főzssel vagy más eljárással ki lehet venni a növényből, és meg lehet velük tartósan színezni más anyagokat. Ezek a festékek azonban a bőrünkről idővel lekopnak, ugyanígy az anyagban is kifakulhatnak, így fontos volt, hogy rögzítsék, tartóssá tegyék a színt, ehhez különböző fémvegyületeket használtak, például limsót vagy rézgalteát. Ilyen festőnövény például a tölgylevele gubacsra, ebből készült a tinta; vagy a vadmalma, vadkörte héja és a sáfrány, ami sárga színt ad; a szurokfű gyökereiből vagy a lencséből kék, a fűzfaleveleiből például zöld festéket nyerhetünk.



Papírra vagy fára úgy tudunk ásványi és növényi festékekkel festeni, ha a „fa kőméné”, az ún. mézgát tesszük a festékbe. A mézga vagy mocskaméz az egyes fák kérgeiből kicsurgó mézserű folyadék.

13 A szemai református templom is festett kazettás. Menj be a templomba és másold le egy-két neked tetsző mintát, majd tervezd te is egyet a templomban található minták alapján!

A szemai templomban a festett kazettás karzat; a lelli pásztor helye az ún. Mázesszék és a padok előlapjai 1787-ben készültek. A mester nevét és az építés idejét az egyik karzat írott kazettáján láthatjuk.

GYÖGYNÖVÉNY - TUDÁSIÁR

A tudástárban a foglalkozáson elhangzottakat kiegészítő információkat találasz az egyes gyógynövényekről. Jó böngészést!

BODZAVIRÁG
A bodzavirág virágából tea és szörp is készül. Teája megfázás esetén javasolt, ugyanis segíti a betegség gyors lefolyását, valamint gátolja a fertőzések kialakulását. Mandula- és torokgyulladás ellen régen tejjel leforrázva ajánlották. A bodzavirág nagyon finom csemegé is. A friss bodzavirágot morzsoljuk bele a palacsintaszébe, majd süssük ki a palacsintákat. Bodzalekvárral vagy fűzőtt, bodzavirágos krémmel tálaljuk.

A bodzavirág avaránál borságyban, jellepázesen, pulka, szivacszerű része, a bodzából kiválasztják, vagy ha ezt kizárólag, egy uszeges, fűzős káposztából. Ebből régen fűzőt és gyógyfűt készítették. (pl. Bodzavirágos, készítették).

CICKAFARK
Vadon termő növény a cickafark, kedveli a meleg, erdő széli helyeket. Általában gyulladáscsökkentő, köhögés enyhítésére, fertőtlenítésre, görcsös fájdalmak oldására alkalmazzák. Javítja az emésztést, csillapítja a belső vérzést is. Elsősorban teaként fogyasztják. Külsőleg olajjal vagy forrázatával a nehezen gyógyuló bőrbetegségeket vagy szemgyulladást kezelik. Ütőfürdőként elsősorban nőknek ajánlott.

CITROMFŰ
A citromfűvet Európában először szerzetesek termesztették a kolostor kertekben. Azóta a konyhakertek egyik kedvenc növényévé vált. Erősíti az idegeket, jó hatással van a szívre, oldja a görcsös fájdalmakat. Serkenti az emésztést, és gyakran alkalmazzák tejfűzés, állományosság, alvászavarok esetén. Nyugtató hatású teáját este érdemes fogyasztani.

CSALÁN
Szinte mindenütt megtalálható vadon termő gyógynövény. Gyógyhatása gyökereinek és leveleinek van. Javítja a vesék működését és a vérkeringést. Izületi fájdalmakra teaként és borogatásként is használható. Sok hajlító termék is tartalmaz csalánkivonatot, mert erősíti a haját.

LÁNDZÁS ÚTIFŰ

Mezőlőn, réteken, erdőszéleken gyakori növény. Egész Európában, sőt, csaknem az egész világon elterjedt. A lándzás útifűből készült főzetet leggyakrabban megfázás és az ezzel járó tünetek kezelésére alkalmazzák. Enyhíti a torokgyulladást, csillapítja a köhögést és megakadályozza a további fertőzésekkel okozó baktériumok terjedését a legenyegült szervezetben. Friss levelel mehezen gyógyuló sebrek szokásos tenni: fertőtleníti, összehúzza, bezárja a sebet, elősegíti a vérárvadást.

LEVENDULA

Termeszett gyógy- és fűszernövény. Virágát még a teljes virágzás előtt gyűjtik. Nyugtató és szorongást csillapító hatású. Oldja a görcsös eredetű fájdalmakat, javítja az emésztést. Illóolaja a haláméakra dörzsölve megszünteti a fejfájást. Fürdővízbe csepegetve nyugtató hatású, számos kozmetikai cikk alapanyaga. Moly-, kullans- és szúnyogriasztó hatása is ismert.

MENTA

Vízparancnok, nedves réteken nő ez a fűszer-, és gyógynövény, amely a konyhakertekben is gyakran megtalálható. Kőmlyen felismerhető jellegzetes, mentolós illatáról. Hatóanyagainak köszönhetően jó görcsoldó, valamint az emésztést is segíti.



Az egyik mentafajta, a Magyarországon is őshonos bugás macskamentánéval onnan kapta, hogy a leveleiből kiszabaduló illóanyag verébhívteli mértékben vonzza a macskákat.

MEZEI ZSURLÓ

Az egyagos talajt, nedves réteket, ártereket kedvelő gyomnövény. Halványzöld, vékony hajtásait gyűjtik június-júliusban. Teáját a vese betegségeknek kezelésére fogyasztották, de izületi gyulladás gyógyításra is alkalmas.



A mezei zsurló kavaszos talajokon, szarvaszelen, kúvászos talajszíven, Régen-bádog-és sárgapálos edényes talajviszonyok között, ismer-eseb mások elnevezése: sárgafű.

ORVOSI ZSÁLYA

Mediterrán tájakon őshonos gyógynövény, Magyarországon csak konyhakertekben találkozhatunk vele. A virágzó növény leveleit gyűjtik májustól szeptemberig. Teája segíti az emésztést, étvágyjavító, segíti a vér tisztulását, gátolja a fertőzések terjedését a szervezetben. Különböző nyírgyulladás, fogínyvérzés, fogluzulás ellen határos.

A csodát előbb faszavattal szőve, mint gyógyítással. A csodaszavatt csodáim, olyan erős, mint a vasam. A faszavattban és faszavatt időkben a faszavatt, lent, helytelenül elnevezett.

CSIPKEBOGYÓ

A csipkebogyó a vadrózsa gyógyhatású áhtermése, amelyet sokféle célra használnak fel. Kiváló immunerősítő, hiszen a csipkebogyó tartalmazza a legtöbb C-vitamint az összes vad és kerti gyümölcs közül. Gyógyteaként fogyasztva növeli a szervezet ellenálló képességét. A tea mellett szörp, lekvár is készülhet belőle.

A csipkebogyó C-vitamin-tartalma tízszer nagyobb, a citroménál.

GYERMEKVIÁNCFŰ

A pitypang mindentel megélő növény, amit a köztudatban gyomnövénynek tartanak. Pedig remek mélyvédő gyógynövény, a levele salátába is kiváló. Föld feletti részét, leveleit, bimbóit egyaránt gyűjtjük. A leghasznosabb a virágzása idején gyűjteni, ekkor éri el legjobb gyógyító hatását. A leveleiből főzött tea segíti a máj és a vesék működését, tisztítja a vért, a pitypangos borogatás enyhíti az izületi fájdalmakat.

KAKUKKFŰ

A kakukkfű konyhakertekben nő, fűszerként és gyógyításra is használják. A növény friss, zenge hajtásából teát főznek, ami sokféle betegség ellen alkalmazható. Különböző eredetű görcsös fájdalmak, megfázás, étkezési miatti panaszok és asztma kezelését segíti.

KAMILLA

A kamilla vagy orvosi székfű Magyarországon főként az Alföld szikes területén, mezőkön, legelőken található meg. Gyógyhatása virágának van, amelyet akkor gyűjtünk, amikor a kamillamező fehér színű, vagyis a fehér virágzárak teljesen vízszintesen állnak. Teája segíti a légzéssel kapcsolatos betegségek gyógyulását. A virágzatot forró vízzel leöntik, és az így kapott főzettel a gyulladt szemet borogatják. Kezelnek vele sebeket, de jó arc- és hajápoló is.

KÖRÖMVIRÁG

Nápszarú kerti gyögy-, dísz- és festőnövény, bár vadon is előfordul. Sárga szirmoleveleit gyűjtjük, melyek május végétől a fagyok bedőléig virágoznak. Általában a bőr felületén keletkezett sérülések kezelésére alkalmazzák (kiseb sebek, rovarcsípések, napégés). Il- letve sajtot, vajjal festettek vele, ehhez a sárga szirmolevelet kell konyhasóval eldörzsölni.

CITROMFŰ	Hogyan lehet elkészíteni? • Teaként, belsőleg • Illóolajként	Milyen panaszra jó? • Szívnyugtató, görcsoldó • Idegnyugtató, alvási a zavarogató
KAKUKKFŰ	Hogyan lehet elkészíteni? • Teaként, belsőleg • Ázárta, fürdőként	Milyen panaszra jó? • Gyomorpanaszok • Idegnyugtató
KÖRÖMVIRÁG	Hogyan lehet elkészíteni? • Forrázatként, belsőleg • Kencsként, virágát aprítva, dizsónázzal keverve	Milyen panaszra jó? • Emésztési panaszok • Sebek, lábgyulladások
LEVENDULA	Hogyan lehet elkészíteni? • Teaként, belsőleg • Illóolajként	Milyen panaszra jó? • Gyomorpanasz, influenza • Serkenti az idegrendszert, sebek kezelésére
MENTA	Hogyan lehet elkészíteni? • Teaként, belsőleg • Illóolajként	Milyen panaszra jó? • Gyomorpanaszok • Tisztítja a légutakat
ORVOSI ZSÁLYA	Hogyan lehet elkészíteni? • Teaként, belsőleg • Főzetként, külsőleg	Milyen panaszra jó? • Májpanasz, gyomorfájás • Felfújás, tovaképzés
ROZMARING	Hogyan lehet elkészíteni? • Teaként, belsőleg • Illóolajként	Milyen panaszra jó? • Gyomorpanaszok, idegrendszeri problémák • Külső gyógyítás, zombifájások
SZUROKFŰ	Hogyan lehet elkészíteni? • Teaként, belsőleg	Milyen panaszra jó? • Étvágygerjesztő, idegnyugtató, bakteriális, köhögéscsillapító

ROZMARING

Népszerű dísz-, fűszer-, gyógy- és illatszernövény. Májustól júniusig gyűjthik virágát és levelét. Kiváló étvágygerjesztő, emésztést javító, fürdővízbe téve frissítő hatású. Segíti az idegrendszer és a vérkeringés helyes működését. Használják különböző görcsös fájdalom enyhítésére, illetve bakteriális fertőzésének megakadályozására is. Ismert jó görcsoldó, bakteriális tulajdonsága is.

A tisztaság, frisség és szelídség jelképéül a rozmaring a menyasszony, borsos éseze, néha a labadalamba, fiatal legények kalapjánál és a udvarházaiból elengedhetetlen dísz.

KONYHAKERTI GYÓGY- ÉS FÜSZERNÖVÉNYEK JELÖLŐ TÁBLÁI

SZUROKFŰ

A szurokfű, vagy más néven oregánó kedvelt gyógy- és fűszernövény. A mediterrán konyhában gyakran használják paradicsommárárs fűszerezésére. Konyhakertekben termesztik, de vadon is megterem. Erdőszélek, hegycsúcsok közelében gyűjthető. A szárított leveléből készített tea étvágygerjesztő, idegnyugtató, bakteriális, köhögéscsillapító hatású.

Há kedved támad otthon is gyógynövényeket termesztani, ezeket báran ilterheted kertbe vagy a konyhaablakba is. Fűszernövényként is használhatók. A róblét, miután kivágtad a fűszert, ragasd rá egy-egy hurkapóácsra és szórd az elterített magok mellé, hogy könnyen megismerd, mi micsoda!



Utazás egy piros esernyővel – Elméleti és gyakorlati közelítés a képkönyv műfajához

Merényi Hajnalka, Koósné Sinkó Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Absztrakt

Tanulmányunk fókuszában egy olyan műfaj áll, amely Magyarországon alig ismert: a silent book (wordless picture book), azaz a képkönyv. Elméleti közelítésünket a műfaj többféle lehetséges megnevezésének és az emögött álló ontológiai sajátosságoknak a bemutatásával kezdjük, majd kiemeljük a képkönyvek történetének néhány fontos mozzanatát. Röviden kitérünk arra, milyen tényezők állhatnak amögött, hogy ez a műfaj a mai napig alig van jelen a magyar könyvkiadásban, és ezzel szembeállítva rávilágítunk a képkönyveknek az elsősorban az angolszász országokban tapasztalható népszerűségére. Nagyobb részt külföldi szakirodalom alapján igyekszünk megmutatni, hogy esztétikai érdemein túl milyen gyakorlati haszonnal jár(na) a gyerekek számára a képkönyvek forgatása (vizuális nevelés, érzelmi nevelés, anyanyelvi nevelés). Végül pedig egy foglalkozástervben könnyen megvalósítható ötleteket kínálunk egy képkönyv gyerekekkel való közös megismeréséhez, élményteli feldolgozásához. Ingrid és Dieter Schubert *The Umbrella* című könyvéhez.

Kulcsszavak: képkönyv, a képkönyvek fejlesztő hatásai, szöveg és vizualitás, képolvasás, foglalkozásterv

Tanulmányunk első, nagyobb részében a Magyarországon kevésbé ismert képkönyv műfajának néhány elméleti és ezekből fakadó gyakorlati jellemzőjét járjuk körbe. Ezt követően kiemelünk egypár, az az utazás témakörébe tartozó „olvasmányt”, és az egyikhez – Ingrid és Dieter Schubert: *The umbrella* – egy kisiskolások körében használható, drámapedagógiai eszközökre támaszkodó foglalkozástervet is közreadunk.

Mielőtt a műfaj elemző bemutatásához fognánk, érdemes megállni az elnevezésénél. A „képkönyv” megnevezés használatával Révész Emese javaslatát követjük, ő az, aki néhány évvel ezelőtt ezzel a találó szóval magyarította a műfaj angol elnevezéseit (Révész, 2020). A nemzetközi szakirodalomban kétféleképpen nevezik ezeket a könyveket: az angolszász országok kutatói több évtizede *wordless picture book*ként emlegetik, németül ennek a szó szerinti megfelelőjét használják (*Bücher ohne Worte*), az olasz szakirodalom



a *silent book* megnevezést ismeri (a spanyol pedig ennek fordítását, a *libro silenciosot*). Mindkét angol kifejezés valamiféle hiánymegjelölést tartalmaz: az egyik a szavak hiányára fókuszál, a másik pedig a csendesség hangsúlyozásával a mesélés, a hangok hiányára utal. Ezzel szemben nagyon szerencsés a magyar „képkönyv” megnevezés, amely a „képeskönyv”-höz viszonyítva nem hiányként mutatja a szövegnélküliséget, hanem mindenféle előzetes ítélet nélkül azt jelzi számunkra, hogy az adott könyvben a képek uralkodnak.

A képkönyv műfaja

Dowhower definíciója szerint a képkönyv az az „irodalmi műfaj, amely összefüggésbe hoz fogalmakat, gondolatok vagy eszmék sorozatát rajzolja meg, információt közöl, szórakoztat és interakcióra hív, valamint/vagy egy történetet mesél el illusztrációk sorával, írott szöveg nélkül.” (Dowhower, 1997, idézi Le Roux, 2012, p. 2). A teljes szövegnélküliség nem szigorú követelmény: Richey és Puckett megengedő módon már 1992-ben megkülönböztetett a műfajon belül „szöveg nélküli” és „majdnem szöveg nélküli” képeskönyveket (*wordless picture books, almost wordless picture books*) (Richey & Puckett, 1992, idézi Serafini 2014). A képkönyv tehát olyan könyv, amely (szinte) kizárólag képek sorával gyönyörködtet, szórakoztat vagy/és közvetít üzenetet, és amelyben az olykor megjelenő kevéske szöveg szerepe az, hogy támogassa a képeket, megerősítse a narratív sorrendiséget, és felhívja a figyelmet a képi elbeszélés egyes aspektusaira (Serafini, 2014).

Ha nagyobb keretek között akarjuk elhelyezni a képkönyv műfaját, akkor a gyermekirodalmi műfajok között a képeskönyvek egyik altípusának tekinthetjük, szélesebb nézetben pedig – kilépve a gyermekirodalom köréből – olyan rokon műfajok között helyezhetjük el, mint a művészkönyvek, a böngészők és a szöveg nélküli képregények (*graphic novel*) (Révész, 2020). A böngészőktől jellemzően abban különbözik a képkönyv, hogy az utóbbiban a képek egy gondolati vagy történeti folyamatot rajzolnak ki, a böngészők egyes lapjai között viszont nincs meg ez a lineáris összefüggés (Goda, 2021). Számos képkönyv megjelenésében is hasonlít a képregényekhez: azaz egy oldalon több kis képkockát találunk (például Shaun Tan: *Érkezés*, Alison Jay: *Bee and me*), bár dominánsan egy könyvoldal egy jelenetet vagy egy jelenet több, egymást követő mozzanatát mutatja meg a történetből.

A képkönyv a világban és Magyarországon

Ha a képkönyvet nem mint gyermekirodalmi műfajt nézzük, és úgy tekintünk rá, mint csak képekkel való (üzenet)közvetítésre, akkor a gyökerei a messzi múltba nyúlnak vissza: a barlangrajzok, szentképek, ikonok, üvegablakok, táblanyomatok és kártyák mind műfaji előzményeinek tekinthetők (Goda, 2021). Könyv formátumban való megjelenése a 20. század előtti időkben még szórványosnak mondható (bár 1777-ben már gyermekeknek címezve is

megjelent egy Angliában: Thomas Berwick: *A new year's gift: for little masters and misses*, Le Roux, 2012, p. 9). Beroná meglátása szerint a képkönyvek ideje az első világháború után jött el, amikor is Európában a „művészi kísérletezésnek egy dinamikus időszaka bontakozott ki, és olyan alkotások születtek, amelyek szembementek a rendezettséggel és a természetessel” (idézi Le Roux, 2012, p. 10). Ebből az időszakból leginkább felnőtteknek szóló képkönyveket említ a szakirodalom (Frans Masereel: *Az ember útja*, Lynd Ward: *Mad man's dream*, lásd Goda, 2021), a gyermekeknek szóló könyvek majd csak az 1960-as években kezdenek elterjedni, akkor is leginkább az Egyesült Államokban és Nagy-Britanniában. 1960 és 1995 között az angolszász országokban közel 1000 képkönyv jelent meg (Crawford & Hade, 2000), főként annak köszönhetően, hogy az iskolai oktatásban felfedezték és szakirodalmi segítséggel támogatták a műfajban rejlő fejlesztési lehetőségeket. Read és Smith 1982-ben írja, hogy „a legutóbbi két évtizedben az Egyesült Államok és sok más ország is vizuálisan dominált lett” (Read & Smith, 1982, p. 929), ezért egyre fontosabb, hogy megtanítsuk a gyerekeket a képi jelek olvasására – ennek nagyszerű eszközét látja a szakirodalom a képkönyvekben.

A kontinentális Európában a képkönyvek egészen a 2000-es évekig inkább kuriózumszámba mentek, és bár az utóbbi 10–15 évben a számuk jelentősen megnőtt, ismertségük és elismertségük még mindig lényegesen alatta marad annak, amit az angolszász országokban tapasztalhatunk. Ugyanakkor a bevándorló gyerekek hirtelen megnőtt száma miatt egyre nagyobb az igény az efféle könyvekre, amelyeknek jelentős szerep jut a kulturális és nyelvi oktatásban. Talán ennek is köszönhető, hogy 2014-ben itt Európában indult útjára egy évente meghirdetett nemzetközi képkönyvpályázat, amely olasz kezdeményezésre született, ezért az ott használatos műfaji megnevezést használja névként (*Silent Book Contest*). Ezen a pályázaton lett döntős 2017-ben Maros Krisztina könyve, a *Milyen színű a boldogság?*, amelyet a Pagony Kiadó ugyanazon évben jelentetett meg Magyarországon.

Hazánkban ezt megelőzően egyetlen képkönyv jelent meg (Bányai István *Zoom* című könyve 2005-ben), a műfaj tehát lényegében ismeretlen volt a gyerekkönyvek piacán. A kiadó minden bizonnyal ezért is nem merte egészen szöveg nélkül megjelentetni a boldogságról szóló képkönyvet, és felkérte Szabó T. Annát arra, hogy rövid verses szöveggel mintegy támogassa meg Maros Krisztina képeit. Kelemen Réka meglátása szerint, mivel a szöveg tipográfiaileg beleolvad a vizuális környezetébe, a könyv akár szöveg nélkül is kezelhető (Kelemen, 2022). 2018-ban a Vivandra Kiadónál jelent meg Rofusz Kinga *Otthon* című képkönyve, ez már valóban teljesen szöveg nélkül. És ezzel a három címmel végére is értünk a Magyarországon megjelent képkönyvek felsorolásának (vannak ugyan a Silent Book Contestben kiemelt illusztrátoraink – Máray Mariann 2020, Bertóthy Ágnes 2021 –, de könyveik Magyarországon egyelőre nem jelentek meg). A könyves szakma úgy látja, hogy a magyar olvasóközönség (még?) nincsen felkészülve a képkönyvekre: „idegenkedünk a szövegnélküliségtől, ez ellentmond szöveggéközpontú kul-

túránknak” (Kelemen, 2022, p. 81). „Túlságosan szövegközpontúak vagyunk – mondja Révész Emese is – sokkal inkább, mint a világ nagy részében.” (Révész, 2022, p. 86). Pedig a képkönyveknek számos, jól látható előnyük van, többek között az, hogy nyelvtől függetlenül értelmezhetőek, ezért nemzetek fölöttiek (Révész, 2022). „Nem kell félni azoktól a könyvektől, amelyekben sok a kép. Bizonyos érzelmi tartalmakat sok esetben a képek sokrétűbben vissza tudnak adni, mint a szövegek.” (Révész, 2022, p. 89).

Sajnos Magyarországon nem csupán a könyvpiacról hiányoznak a képkönyvek, hanem könyvtárakban is alig hozzáférhetőek¹, pedig megfelelő könyvtári gyerekfoglalkozások segíthetnének a szülőknek abban, hogy megismerjék a műfajt, és esetleges kezdeti idegenkedésüket legyőzve felismerjék az értékeit, nyitottá váljanak rá. Ezzel megteremtődne a befogadó közönsége egy-egy bátrabb kiadói vállalkozásnak.

Mit tudnak a képkönyvek, és mi mit tudunk kezdeni velük?

A képkönyveket a szakirodalom – érthető módon – leginkább a befogadói oldal felől közelíti meg (kik olvassák?, hogyan olvassák? miért jó, ha olvassák?), és ritkán találkozunk a szerzői nézőponttal. *Children's picturebooks. The art of visual storytelling* című (Morag Styles-szal közösen írt) könyvében Martin Salisbury, aki maga is illusztrál gyerekkönyveket, ezt írja a képkönyvekről: „részletes tervezést igényelnek, mivel a szerző egyszerre lesz rendező, színpadi rendező és színész is a színházi előadásban” (Salisbury & Styles, 2020.) A feladat komplexitása mellett ugyanakkor a képkönyv alkotója szabadságot is kap: egyfelől nem kell szöveghez alkalmazkodnia, másfelől pedig az értelmezésben az olvasóra is hagyatkozhat, aki a szöveg hiánya miatt társ-alkotóként van jelen a folyamatban (Louie & Sierschynski, 2015, p. 108.). Erről így vall egy interjúban David Wiesner, számos nagyszerű képkönyv alkotója (például *Tuesday*, *Flotsam*, *Hurricane*): „Minden néző a maga módján olvassa a könyvet. Az olvasó integráns része ennek a történetmeselési folyamatnak. Egy képkönyv szerzőjeként nem kell azzal foglalkoznom, vajon az olvasó minden egyes részletet úgy értelmez-e, mint én. Az én nézőpontom nem érvényesebb – és nem is kevésbé érvényes –, mint bármelyik nézőé.”² (Idézi Crawford & Hade, 2000, p. 68).

A képolvasás öröme

Révész Emese mondja egy interjúban, hogy Magyarországon a képkönyveket azzal próbálják „mentgetni”, hogy pedagógiai hasznuk van, mintha a pusztá

¹ Nagyobb gyűjteménye van képkönyvekből az egri Bródy Sándor Könyvtárnak (ezt kiállítás formájában utaztatják is az országban), illetve egy kisebb kollekciónak elérhető az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum állományában.

² Az idézetben meghagytuk a „viewer” szót, tehát „néző”-nek fordítottuk, de a saját szövegünkben „olvasók”-nak nevezzük a képkönyvek nézegetőit, a folyamatot pedig olvasásnak (képolvasásnak).

esztétikai gyönyörűség, amit szerezhetnek, nem volna elégséges érv mellettük (Révész, 2022, p. 88). Nodelman hasonlóképpen vélekedik: „A kép pusztán nézése is örömförzés, ez a gyermekeknek még természetes... Minden gyermek természetesen »ártatlan« tekintetű, ösztönösen spontán élvezet lel a képek szín-, forma- és textúrávilágában” (Nodelman, 2005). A gyermeki fejlődés szoros kapcsolatban van a képekkel – ennek igazolására Salisbury idéz gyermekekkel végzett kutatást, és az ötéves Amy megjegyzését emeli ki egy ponton: „Mindig emlékszem a képekre. A szavakat néha elfelejtem.” (Salisbury, 2020). „Feltételezzük – írja Nodelman –, hogy a képekkel természetesebb és közvetlenebb módon lehet kommunikálni, mint a szavakkal.” (Nodelman, 2005). A gyermekek tehát a képkönyvvel való találkozásban ösztönös örömet élnek át a képek nézegetése révén, és az illusztrációkból való történet-rekonstrukció és bármiféle értelmezés már egy másodlagos, általában a helyzet (szülő, pedagógus) által támasztott igényre adott válasz a részükről (különösen kisebb gyermekekre igaz, akiknek még nincs gyakorlatuk a képek alapján való önálló mesélésben). Természetesen a történet újraalkotásában és hangos elmesélésében is öröme telhet a gyermekeknek, de fontos tudni, hogy a képkönyvet „egyáltalán nem kell szükségszerűen kihangsúlyozni, sőt pont a csendessége is lehet erénye.” (Révész, 2022, p. 87).

A képolvasás feladata

Amikor már beszélni kezdünk a könyvről, „a nyelv belép a csendbe” (Nagy, 2021, p. 41). Mert igaz ugyan, hogy a „a világ értelmezésének képessége azzal kezdődik, hogy képesek vagyunk értelmezni a vizuális információkat” (Serafini, 2014), de maga az értelmezés már a nyelv segítségével, a nyelv világában történik. Az értelmezés igényétől válik a képolvasás feladattá. Nodelman (1988) úgy véli, hogy a képkönyvek esetében az olvasónak fontos felismernie, hogy egy probléma vár megoldásra, vagy egy kirakós képet kell kiegészítenie, olyan értelemben, hogy történetet kell alkotnia az illusztrációkból.” (Idézi Le Roux, 2012, p. 16).

Amikor a gyerekek értelmezni próbálják a vizuális szöveget, egyfelől korábbi ismereteikre és tapasztalataikra támaszkodnak, másfelől támpontokat kaphatnak az olvasási esemény kontextusából (Crawford & Hade, 2000.) Crawford és Hade saját kutatásukból idéz egy példát annak illusztrálására, hogyan befolyásolják az értelmezést a gyerekek korábbi ismeretei: egy olyan jelenetet, amelyben a kép egyik szereplője begyűjti a tojást a tyúkoktól, a 4 és 5 éves olvasók úgy meséltek el, hogy „valaki beteszi a tojást a tyúk helyére”, illetve „tojást ad enni a tyúkoknak” (Crawford & Hade, 2000, p. 74). A tyúk és a tojás kérdéskörén túl is sokat tehetünk azért, hogy a gyerekek magabiztosan, minél több biztos pontra támaszkodva értelmezzhessék a képeket. Arbucke (2004) arra hívja fel a figyelmet, hogy „a képolvasás egy kognitív képesség, és ahhoz, hogy helyesen értsen egy képet, a nézőnek ismernie kell bizonyos konvenciókat” (Idézi Le Roux, 2012, p. 17). „A vizuális narratíva eszköztárát

meg kell tanulni olvasni, értelmezni, ahogy az írott szöveg esetében tennénk, csak itt éppen olyan fogalmakkal dolgozunk, mint képkivágás, kompozíció, fókusz, színek, ritmus stb.” (Kelemen, 2022, p. 81). Amikor közös képnézegetéssel, beszélgetéssel tanítgatjuk a gyerekeket a színekre, formákra, irányokra, a kép–nyelv fordításra, nagyon fontos képességekhez segítjük hozzá őket. Arizpe szerint a képkönyvek olvasóinak képeseknek kell lenniük:

- hangot adni a képi történéseknek
- szöveg segítsége nélkül értelmezni érzéseket, gondolatokat
- elfogadni a többértelműséget, hogy nem mindenre van egyértelmű magyarázat
- elfogadni a többféle olvasat lehetőségét (idézi Serafini, 2014).

Képtől a jelentésig

Ha egy gyerek szabadon nézegethet egy képkönyvet (akár képeskönyvet), megteheti ezt – korától és könyves tapasztalataitól függően – akár a jelentésalkotás igénye nélkül is, pusztán a képekből fakadó örömeért is. Ilyenkor a képolvasás nem szükségszerűen lineáris, egyes képek egy-egy domináns eleme magára irányítja a gyerek figyelmét, más képek akár ki is maradhatnak a lapozgatás közben. Ha a gyereket arra kérjük, hogy mesélje el, mit lát, mi történik a könyvben, akkor rávesszük őt, hogy a képekből jelentést alkosson, és ez már gondolkodási technikában, stratégiában összetett feladat. Lysaker és Hopper figyelte meg, hogy a hatéves Maya hogyan dolgozik egy ilyen folyamatban (Lysaker & Hopper, 2015). A kislány az első átlapozás után keresgélve nézegette az egyes oldalakat, meg-megállt, felnézve, és időnként visszalapozott. Mesélés közben többször javította magát, ha egy-egy képnek, mozzanatnak új lehetséges magyarázatát, olvasatát fedezte fel. Heath szerint a képkönyvek olvasása közben lejátszódó jelentésalkotási folyamat három kognitív tevékenységi pilléren nyugszik: választás, kapcsolatteremtés és projekció (idézi Louie & Sierschynski, 2015). Megfigyelései szerint az történik, hogy miközben „nézünk egy vizuális egységet, kiválasztjuk azokat az elemeket és jellemzőket, amelyek továbbsegítik a mentális munkánkat; azt, amit látunk, összekapcsoljuk a memóriánkkal; majd a vizuális térből belevetítjük mindezt saját analógia- és történetalkotó képességünkbe” (Louie & Sierschynski, 2015, p. 108).

Bár a képek mintegy magukért beszélnek, és a vizuális kötőelemek nagyon sokszor megmutatják az összefüggéseket az egyes képek között, jellemző, hogy maradnak „hiányok” az eseménysorban vagy a karakterfejlődésben, és ezeket a képolvasó a képzeletével és a tapasztalatai mozgósításával tölti ki. Bosch (2014) úgy látja, hogy a képkönyvek meglehetősen sokat várnak el az olvasóiktól: érteniük kell a sorrendiséget; tudniuk kell értelmezni a mozdulatokat, arckifejezéseket, formákat, színeket; meg kell találniuk az összefüggéseket az egyes képek között; sok képet kell őrizniük a rövid távú memóriájukban, mert nem tudhatják,

melyik lesz fontos a későbbiekben; fel kell ismerni, hogy időnként szükséges lehet visszalapozni; és el kell tűrni a többértelműséget, valamint azt, hogy nem minden kép egyformán fontos az elbeszélésben (idézi Louie & Sierschynski, 2015, p. 108).

Az jól látszik tehát, hogy míg a gyerek eljut a képtől a jelentésig, számos intellektuális tevékenység zajlik le benne, tehát a gondolkodása fejlődik. De mi mindenre van még fejlesztő hatással a képolvasás a jelentéskötéssel és a történetmeséléssel együtt – erre a kérdésre az alábbi rövid fejezetben kísérrelünk meg válaszolni.

A fejlesztés lehetőségei a képkönyvekben

Annak ellenére, hogy a minket elérő információk 80%-a vizuális forrásból származik (Debes állítása 1970-ből, idézi Read & Smith, 1982, p. 931), a vizuális műveltséghez (*visual literacy*) szükséges képességek fejlesztése alig-alig történik meg nyomon követhető, rendszerszerű formában az általános iskolákban (Read & Smith, 1982). A szerzők természetesen az amerikai iskolákra vonatkoztatják állításukat, de sajnos a magyar intézményi nevelés tapasztalatai is hasonlóak. Holott a képi intelligencia fejlesztése alapvetően örömelvű tevékenységekkel már az óvodában is végezhető. Minél korábban kezdjük a képekkel való tudatos ismerkedést, a színek, formák, elhelyezés, perspektíva értelmezését, annál természetesebben és könnyedebben tájékozódunk majd a világban. Ahogy Révész Emese mondja: „a képnézés vagy a könyvnézés összetett, élvezetet is nyújtó tanulási folyamat, a világ befogadásának és megértésének egyik lehetséges útja” (Révész, 2022, p. 88).

Egy másik lehetséges út a világ megértéséhez és befogadásához: az olvasás. A szakirodalomban számos tanulmány hangsúlyozza a képkönyveknek az olvasás előkészítésében, később pedig az olvasási hajlandóság fokozásában és az olvasási készség fejlesztésében betöltött szerepét. Read és Smith úgy látja, hogy képnézegetés és a vizuális műveltség fejlesztése azért szolgál(hat)ja az olvasóvá nevelést, mert „a vizuális kommunikációban érvényesülő gondolkodási technikák (...) hasonlóak az olyan, olvasáshoz szükséges képességekhez, mint a szekvenciák felismerése; a fő gondolat azonosítása; következtetések levonása; ítéletalkotás (véleményalkotás)” (Read & Smith, 1982, p. 930).

Az olvasással szorosan egybefüggően a képkönyvekkel való „munka” jelentős hatással van a gyerekek nyelvi fejlődésére, hisz – ahogy Britton mondja – „az olvasás és az írás a beszéd tengerén (tengernyi beszéden) lebeg” (idézi Louie & Sierschynski, 2015, p. 105). Ha a kisgyermekkorra gondolunk, a szülő és a gyerek közös könyves élményei (tehát a szöveges gyerekkönyvek olvasása is) mind fejlesztik a gyerek szókincsét, beszédkészségét, kifejezőkészségét, ugyanakkor egy amerikai kutatás érdekes jelenségre hívta fel a figyelmet. 2013-ban O’Neill és Nyhout 25 anya bevonásával azt vizsgálta, hogy változik-e és mennyiben a nyelvhasználatuk, amikor képeskönyvet és

amikor képkönyvet „olvasnak” a gyerekekkel. Az eredmények azt mutatják, hogy jelentősen megnőtt az anyák megszólalásában a komplexebb nyelvi formák gyakorisága, amikor képkönyvet olvastak, tehát nem korlátozták őket a képeskönyv adott mondatai (O'Neill & Nyhout, 2013).

A nyelvi fejlesztés révén a képkönyvek sikeresen használhatók már óvodáskorban mindenféle, nyelvvel kapcsolatos fejlesztésben (szókincsfejlesztés, a beszédbátorság támogatása, a történetmesélés képességének fejlesztése), valamint bátoríthatják az önálló alkotást (Goda, 2021). Iskolás korban mindezek mellett jótékonyan hatnak a fogalmazáskészésre, segítik a helyes mondatformák elsajátítását (Goda, 2021), csoportos feldolgozási formák esetében pedig a társas készségeket is erősítik (Swan, 1992).

A képzelőerő fejlesztésében is segít, hiszen a gyermeknek sajátos fantáziával kell kiegészítenie, megfejtene a szöveg nélküli könyvek egyéni, saját személyére szabott üzenetét. És ezekben az a legkreatívabb, hogy kétszer nem fogjuk őket ugyanúgy mesélni!

Utazás képekben

Ahogy már korábban említettük, Magyarországon alig egynéhány képkönyv van kereskedelmi forgalomban (Maros Krisztina, Rofusz Kinga és Bányai István műveiből az utóbbiból már csak antikvár példányok érhetőek el), és a könyvtári hozzáférés is erősen korlátozott, meglehetősen nehéz tehát annak a dolga, aki érdeklődik a műfaj iránt. Szerencsére magyar nyelven is találhatunk már annotált ajánló bibliográfiát, és online számos angol nyelvű felsorolást/ismertetőikkel bővített listát (ezek közül válogatást közlünk a tanulmány végén). Ha már címek alapján tudunk keresni, akkor a YouTube oldalán sok képkönyvet megtalálunk (lapozós-mesélős vagy – jobb esetben – lapozós-néma formában, olykor zenei kísérettel).

Az izgalmasan sokszínű kínálatból három könyvet emelünk most ki, amelyek az utazás témakörében születtek (mindhárom könyv megnézhető a videómosztó oldalon, a linkeket alább megadjuk majd).

Linde Faas *Come with me!* című képkönyve egy kisfiú és egy kislány képzeletbeli utazását mutatja: a kislány ajándékokkal érkezik az ágyban fekvő beteg kisfiúhoz, és az ajándékba hozott kék luftballonnal varázslatos módon kiemelkednek a szobából, és útra kelnek. Járnak az égen a madarak között, a vízben halakkal barátkoznak, megnézik a Déli-sarkon a pingvinek vonulását. Akármerre mennek, mindig rajzokkal kísérik az élményeiket, és ezek a rajzok jelennek meg a történet végén a gyerekszoba falán: a korábban sápadt, színtelen szoba színes és eleven lesz a gyerekrajzoktól.

Aaron Becker *Journey* című könyve is földön, vízen és levegőben utaztatja a hőst, és ugyancsak a képzelet segítségével, de az előzőhöz képest ez egy hosszabb, több rétegű történet. A földi szféra az utazás kereteként jelenik meg: barna-fehér, dagerrotípszerű világ (csak a gyermek játékszerei színesek: piros mind), itt él a főhős kislány magányosan. Am egyszerűen csak talál a szobá-

jában egy piros ceruzát (zsirkrétát?), amivel ajtót rajzol a szoba falára, és az ajtó mögött egy színes, izgalmas világban találja magát. Vízben és levegőben átélt kalandjai során a varázsceruza segíti őt, azzal tud kiszabadítani fogságából egy madarat, amely aztán viszonzásul megmenti a kislányt és visszasegíti a saját világába. Ez a világ – bár színeiben felismerhetően ugyanaz – mégsem magányos hely többé: a gyerek játszótársra talál a madár segítségével, és a történet végén már együtt játszanak.

És legvégül – azért utolsóként, mert ehhez a képkönyvhöz készült az alább olvasható foglalkozásterv – Ingrid és Dieter Schubert *The umbrella* című képkönyvéről szólunk. A könyv címlapján egy a történetből kiemelt pillanatképet látunk: napsárga háttér előtt az égen egy borzos kis fekete kutya kapaszkodik egy nyitott, piros esernyőbe, és kíváncsian nézi az égre nyújtózó zsiráfot, az meg őt. Ez a kíváncsiság és a bátorság indítja útjára a kiskutyát egy viharos őszi napon: egy fának támasztva áll ott egy piros esernyő, és – szemben a macskával, ami óvatosabban, hátrahúzódva figyel – a kutya bátran az ernyőért nyúl. Ekkor a szél felkapja és széttárja az ernyőt, az utazás megkezdődik. Száll a kiskutya évszakokon és földrészeken keresztül (Afrikában, ahol zsiráfokat, elefántokat, vízilovakat és flamingókat lát, nyár van; amikor a fókák között ér földet egy hegycsúcson, a telet ismeri meg). A szél viszi őt mindenfelé az ernyővel, de többször az állatok is segítik: az elefánt megmenti, majd ormányával fújja neki a szelet, a vízből pedig – ahol az esernyő csónakként szolgálja a kis utazót – a bálna által kifújtt vízoszlop lendíti újra a levegőbe. Végül beesteledik, a szél hazasegíti a kiskutyát. A záróképen azt látjuk, hogy a bátor vándor otthagyja az esernyőt és peckesen elsétál, de már ott áll az ernyő mellett egy reménybeli újabb utazó, a felbátorodott kismacska.

Foglalkozásterv Ingrid and Dieter Schubert *Az esernyő* című képkönyvének feldolgozásához a drámapedagógia eszköztárának felhasználásával

Ajánlott életkor: 8–9 év

Helyszín: tanterem vagy szabad tér

Létszám: kb. 20 fő

Szükséges eszközök: piros esernyő, csomagolópapír, íróeszközök, a képkönyv megfelelő oldalai nyomtatva

1. Egy képzeletbeli utazás - irányított képalkotás

Egy utazásra hívlak benneteket, helyezkedjete el kényelmesen, csukjátok be a szemeket!

Képzeld el, hogy repülsz, és bárhová elmehetsz, ahová csak szeretnél! Bármilyen különleges járműved lehet, tehát indulj bátran!

Mivel teszed meg az utat?
Hová utazol?
Milyen tájat látsz magad körül?
Kivel vagy mivel találkozol az utad során?

Jól nézz meg mindent, majd érkezz vissza, és mesélj az élményeidről a csoportodnak!

Csoportos megosztás

Volt-e közös az élményeitekben? Emeljétek ki a közös jegyeket!

Közös megosztás

2. Mi az, ha nem ez? - fantáziajáték

Körbeadok egy esernyőt, mely a játékban nem egy esernyő, hanem bármilyen más használati tárgy lehet. Bármit csinálhattok vele, kinyithatjátok, becsukhatjátok, majd mondjátok el, hogy milyen ötleteitek vannak, szerintetek mi lehet ez, mire hasonlít. Ebben a játékban nincs rossz megoldás!

Az ötletek közös megosztása

Most képzeletben kapaszkodjunk bele ebbe a piros ernyőbe, és indulhat a nagy utazás!

3. Helyszínek megidézése

Csoportonként egy-egy helyszínt kaptok a meséből, melyet arra a helyre jellemző hangokkal, színekkel, illatokkal és tapintási élményekkel kell jellemeznetek. Csak arra a helyszínrre jellemző szavakat, kifejezéseket írjatok a csomagolópapírra, a többi csapat pedig kitalálja majd a helyet.

A csoportok a képkönyv aktuális képeit kapják meg.

1. Afrika
2. tenger
3. dzsungel
4. sarkvidék

Az érzékelhető tulajdonságok meghallgatása után közösen beazonosítjuk a helyszíneket.

4. Szívesen lennék, sohasem lennék

Csoportokban fogtok továbbra is dolgozni azzal a helyszínnel, melynek megkaptátok a képeit. Mindenki mondja el, hogy ott mi lenne szívesen, majd

azt, hogy mi nem lenne semmiképpen. Említhettek tárgyakat, élőlényeket egyaránt.

A mondatkezdések kötöttek:

Szívesen lennék....

Sohasem lennék....

Csoportos megosztás két körben

5. Állóképek készítése szerepekbe lépéssel

A képkönyv oldalai és a fantáziátok segítségével jelenítsétek meg ezt a helyszínt!

Az állóképekben legyen jelen a kiskutya és az esernyő is!

6. Mire gondolhat a kiskutya? – belső gondolatok kihangosítása

Az állóképet látva mondjuk ki, hogy mit gondolhat a kiskutya abban a pillanatban!

Egyéni ötletek kihangosítása, meghallgatása

A négy állóképet a mesében lévő sorrendben nézzük meg, mindegyik után egyenként meghallgatjuk a kihangosításokat, majd a végén megismerkedünk a teljes mesével.

7. Ajándék a nagy útról...

A kiskutya zsebében négy ajándék lapul az otthoniak számára. Beszéljétek meg párokban, hogy szerintetek mit hozott a különböző helyszínekről!

Közös megosztás

8. Naplóbejegyzés

A kiskutya fáradtan tért nyugovóra, de a naplójába az egymondatos bejegyzést nem felejtette el leírni.

Mit írhatott erről a napról? Fogalmazzátok meg, majd írjátok le!

Közös megosztás

Az utazós képkönyvek videólinkjei:

Linde Faas: Come with me!

<https://www.youtube.com/watch?v=-dyuSOSK0iw>

Aaron Becker: Journey

<https://www.youtube.com/watch?v=AoIA9DebV70>

Ingrid és Dieter Schubert: The umbrella

<https://www.youtube.com/watch?v=EWu3ikrpvEw>

Szakirodalom-ajánló

- Abrahamson, R. F. (1981). An Update on Wordless Picture Books with an Annotated Bibliography. *The Reading Teacher*, 34(4), 417–421. <https://www.jstor.org/stable/20195261>
- Afoma: *Wordless Picture Books Worth “Reading”* <https://readingmiddlegrade.com/wordless-picture-books/>
- Képkönyvek kicsiknek és nagyoknak – életkori ajánló bibliográfia és irodalomjegyzék. (2021). In K. Goda & R. Péterfi (Ed.), *Szöveg nélküli képkönyvek. Elmélet és gyakorlat.* (pp. 167–181), Oktatási Hivatal – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Nézve olvasd!* – Módszertani ajánló és szöveg nélküli képkönyvek (óvodásoknak). https://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=501
- Reese, C. (1996). Story development using wordless picture books. *The Reading Teacher*, 50(2), 172–173. <https://www.jstor.org/stable/20201735>
- Swan, A. M. (1992). Wordless picture book buddies. *The Reading Teacher*, 45(8), *Exemplary Practices in Literacy Instruction*, 655. <https://www.jstor.org/stable/20200950>

Irodalom

- Crawford, P. & Hade, D. (2000). Inside the picture, outside the frame: Semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66–80. <https://doi.org/10.1080/02568540009594776>
- Goda, B. (2021). Bevezetés a szöveg nélküli képkönyvek (silent bookok) alkalmazásába. In Goda, K. & Péterfi, R. (Eds.), *Szöveg nélküli képkönyvek. Elmélet és gyakorlat.* (pp. 13–39). Oktatási Hivatal – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Kelemen, R. (2022). Az egyetemes emberi élet memoárja. *Kortárs*, 9, 80–84.
- Le Roux, A. (2012). *The production and use of wordless picture books in parent-child reading: an exploratory study within a South African context.* Stellenbosch University, <http://hdl.handle.net/10019.1/20177>
- Louie, B. & Sierschynski, J. (2015). Enhancing English learners’ language development using wordless picture books. *The Reading Teacher*, 69(1), 103–111. <https://doi.org/10.1002/trtr.1376>
- Lysaker, J. & Hopper, E. (2015). Kindergartner’s emergent strategy use during wordless picture book reading. *The Reading Teacher*, 68(8), 649–657. <https://doi.org/10.1002/trtr.1352>
- Nagy, N. (2021). Mesék szavak nélkül: olvasási stratégiák képkönyvekhez. In Goda, K. & Péterfi, R. (Eds.), *Szöveg nélküli képkönyvek. Elmélet és gyakorlat* (pp. 39–51). Oktatási Hivatal – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Nodelman, P. (2005). Decoding the Images: how Picture Books work. In Hunt, P. (Ed.), *Understanding Children’s Literature*, Routledge. Magyar forrás: A KÉPEK

- DEKÓDOLÁSA. Hogyan olvassuk a képek könyvek illusztrációit? Mesecentrum, 2023.01.09. <https://igyic.hu/esszektanulmanyok/perry-nodelman-a-kepek-dekodolasa.html>
- Nyhout, A. & O'Neill, D. K. (2013). Mothers' complex talk when sharing books with their toddlers: Book genre matters. *First Language*, 33(2), 115. <https://doi.org/10.1177/0142723713479438>
- Read, D. & Smith, H. M. (1982). Teaching Visual Literacy through wordless picture books. *The Reading Teacher*, 35(8), 928–933. <https://www.jstor.org/stable/20198128>
- Reese, C. (1996). Story development using wordless picture books. *The Reading Teacher*, 50(2), 172–173. <https://www.jstor.org/stable/20201735>
- Révész, E. (2022). Interjú. *Mese*, 1(2), 82–91.
- Révész, E. (2020). Maros Krisztina: Milyen színű a boldogság? In Révész E. *Mentés másként* (pp. 547–551). Balatonfüred Városért Közalapítvány.
- Salisbury, M. & Styles, M. (2020). *Children's Picturebooks: the Art of Visual Storytelling*. Laurence King Publishing .
- Serafini, F. (2014). Exploring Wordless Picture Books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24–26 <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>



Merényi, H. & Koósne Sinkó, J.

Travelling with a Red Umbrella – A Theoretical and Practical Approach to the Wordless Picture Book Genre

Our study focuses on a genre that is hardly known in Hungary: the silent book (wordless picture book). We begin our theoretical approach by presenting the various labels by which the genre is known and the ontological features behind them, and then highlight some important moments in the history of wordless picture books. We briefly discuss the factors that may explain why this genre is still barely present in Hungarian publishing, and contrast this with the popularity of the genre especially in the English-speaking world. Based largely on foreign literature, we attempt to show the practical benefits of wordless picture books for children (visual education, emotional education, mother tongue education), in addition to their aesthetic merits. And finally, we offer ideas for an activity plan that can be easily implemented in order to explore a particular wordless picture book with children (Ingrid and Dieter Schubert's *The Umbrella*).

Keywords: wordless picture books (silent books), the developing effects of “reading” wordless picture books, text and visual literacy, “reading” pictures, a plan for children’s activity, *The Umbrella*



Merényi Hajnalka: <https://orcid.org/0000-0002-1890-4425>



Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének céljai, feladatai, feladatainak megvalósulása az elmúlt három évtizedben

Rádli Katalin

KIM, Felsőoktatási Képzési Főosztály

Absztrakt

Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének 2023. évi találkozóján a történeti visszaemlékezés mellett fontos annak számbavétele, hogy az átalakuló oktatásban, azon belül a felsőoktatásban milyen jövője lehet az egyesületi munkának. Milyen kihívásokban segítheti a képző intézmények összefogódzását, az egyesületi munkában az egyéni szerepvállalást.

Kulcsszavak: visszaemlékezés, átalakuló oktatás, felsőoktatás jövője

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének Alapszabálya szerint az egyesület céljai, feladatai a következők:

„4.1. A tagság számára olyan szervezet létrehozása, amely az óvó- és tanítóképző intézmények, azok dolgozóinak sajátos szervezeteit, szakmai tevékenységét koordinálja, érdekeit képviselje és propagálja.

4.2. Az intézményi és oktatói tevékenység tekintélyének, társadalmi-, anyagi- és erkölcsi elismerésének, jelentőségének szervezett előmozdítása.”

„7. Az Egyesület feladatai

7.1. Képviselétének biztosítása a felsőoktatás különböző szintű szervezeteiben.

7.2. Megfogalmazza, képviseli és sajátos eszközeivel érvényesíti a tagok, pártoló tagok szakmai, szervezeti érdekeit.

7.3. A szakmai tagozatok révén feltárja azok működésének tartalmi, pénzügyi és egyéb gondjait, előmozdítja azok megoldását.

7.4. Részt vesz az intézmények közötti együttműködési formák elmélyítésében, új formák bevezetésében.

7.5. Az intézmények fejlesztése és fejlődése érdekében részt vesz közös akciók szervezésében, koordinálásában.



7.6. Tájékoztatja a tagságot érintő tartalmi-szakmai, szervezeti, gazdasági és jogi változásokról.

7.7. Évenként hírlevelet ad ki.

7.8. Tagság érdekében együttműködik:

- az államigazgatási szervekkel, megyei, helyi önkormányzatokkal,
- szakmai szervezetekkel,
- tudományos intézményekkel,
- régiókba tömörülő felsőoktatási egységekkel,
- érdekvédelmi szervezetekkel.”

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényt módosító 1990. évi XXIII. törvény megszüntette a felsőoktatásban a tantervi irányelveket. Az oktatás, képzés decentralizálásával, a felsőoktatási intézmények szakmai autonómiájának kereteit tovább tágítva – az oklevelek hazai és nemzetközi összevethetőségére, elismertettségére figyelemmel – a képzés kimenet felől történő szabályozására került sor az 1993. évi felsőoktatási törvény előkészítéséhez is kapcsolódóan. A kilencvenes évek elején kezdett formálódni a szakalapítás, szakindítás rendszere. A felsőoktatás fejlesztésével összhangban – a kimenet felől történő szabályozást érvényesítve – át kellett tekinteni a már létező szakrendszert. Megkezdődött a képzés legitimálása, az oklevelek hazai és nemzetközi ekvivalenciáját biztosító képesítési követelmények megfogalmazása, kormányrendelet szintű elfogadtatása.

1991 őszén a Művelődési és Közoktatási Minisztérium szakterületenként szakmai bizottságokat hozott létre valamennyi, a felsőoktatásban oktatott szak képesítési követelményeinek kidolgozására, párhuzamosan a felsőoktatási törvény és a terület távlati fejlesztési koncepciójának munkálataival. A képesítési követelmények közül elsőként született meg *a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről szóló 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet*. A tanító- és óvóképzés területén a bizottságokban való közreműködésre a szakterületi bizottság felkért közoktatási és tanárképzési szakembereket egyaránt. A testület (kibővülve szaktárgyi albizottságokkal) egyeztetette az írásos előterjesztéseket. Javaslatait konszenzussal igyekezett meghozni. A szakterület a képzési követelményeket külön *Útmutató*-ban tette közzé.

A képesítési követelményeket kormányrendelet határozta meg. Eelrendelte, hogy a képzés az 1995/1996-os tanévben az új képzési rend szerint induljon. A képesítési követelmények kidolgozását követően tíz hónap állt rendelkezésre a programajánlat kidolgozására. A Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói kollégiumának megbízásából, a Tanítóképző Főiskolák Országos Tantervfejlesztő Bizottságának irányításával szakmai testületekben készült el a négyéves tanító szak programja 1995-ben.

Hunyady Györgyné a program bevezetőjében megfogalmazta, hogy a program tartalmi kidolgozását meg kell előznie számos szakmai döntésnek. Ezt a tantervfejlesztő bizottság tagjai, az intézményi képviselők vállalták magukra mindvégig azzal a nehézséggel küzdve, hogy döntéseik nem sérthetik

meg az intézményi autonómiát, de meghozataluknak csak akkor van értelme, amennyiben valamennyi főiskola önként elfogadja magára nézve kötelezőnek. Javaslataik kettős megfontolásból születtek: milyen kötelező előírásai vannak a kormányrendeletnek, s milyen további megállapodások szükségesek az átjárhatóság és a diplomák egyenértékűségének érdekében (Hunyady Gyné, 1995).

A program meghatározta a műveltségterületek célját, követelményeit, a tantárgyi programokat, a témakörökre bontott új tartalmakat. Ez utóbbi esetben nem egyszer A és B változatban. Továbbá melléletek készültek az egyes tantárgyak oktatási kereteiről, a szemináriumok-, a gyakorlatok feladatáról, témaköreiről, módszereiről, az ajánlott szakirodalomról.

A négyéves képzés bevezetésének folyamatát – minőségbiztosítást végezve – az Országos Tantervfejlesztő Bizottság kísérte végig. A szakmai háttérrel az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének szakosztályai adták.

Itt van körünkben Demeter Katalin, aki részese volt a minden hallgató számára szükséges társadalomismeret és az az ember és társadalom műveltségi terület Donáth Péter vezetésével folyó hosszú szakmai egyeztetésnek. Sajnos sokan már nincsenek köztünk olyan szakemberek, mint Bálványos Huba, Sulyok László, Bollókné Panyik Ilona, Hunyady Györgyné vagy Bors Irén, akikről e szakmai munka során személy szerint rengeteget tanultam a tanítóképzés készség- és képesség fejlesztéséről, a képzés integratív jellegéről, a szakmódszertanokról, valamint az iskolai gyakorlatok előkészítéséről. Milyen fontos kérdéssé vált a képzésben a természetismeret megjelenítése, aminek egyik szakembere a szakmai egyeztetésekben, később szakirányú továbbképzések kidolgozásában, Véghelyi Józsefné volt.

A közös intézményi- és oktatói munka a szakmai munka összehangolását, a képzés országos és intézményi szintű megerősödését eredményezte. A munka kereteit Tanítóképző Főiskolák Országos Tantervfejlesztő Bizottsága adta, amelyet a Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma azért hívott újra életre 1994-ben, hogy a képesítési követelmények korrigálása után segítse az intézmények felkészülését a képzés megújításában. Működése révén biztosítsa, hogy a helyi tantervek tegyék lehetővé a hallgatók számára az intézményváltást. A Magyarországon kiadott tanítói oklevelek legyenek egymással megfeleltethetők. Hozzájáruljon a képzés minőségi megvalósulásához. A szakmai munka pedig országos szintűvé az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének szakosztályaiban válhatott.

Hasonló szakmai út párosult az óvodapedagógus képzéshez is az 1990-re főiskolai szintűvé váló képzésben a tantervi irányelvtől a képesítési követelményeken át a képzési és kimeneti követelmények kidolgozásáig, valamint a pedagógus-továbbképzési rendszer megteremtésében. Ugyanez a szakmai együttes munka adott meghatározó szerepet a nemzetiségi tanító- és a nemzetiségi óvodapedagógus szakok tartalmi fejlesztésében, a képzési idő növelésében, vagy a középfokú képzés tradícióinak őrzéseként, a képzések gyakorlati jellegének megőrzésében.

Az országos szintű együttes munka tette napjainkig kikezdzhetetlenné a tanító szak és az óvodapedagógus szak képzési elveit, valamint a képzés minden más képzéstől eltérő szerkezetének megőrzését, ennek felsőoktatásban történő elfogadtatását. A kilencvenes évektől mindkét képzés tekintetében meghatározó szerepe volt intézményeinknek, és az azt magas színvonalon, okosan képviselő szakembereinknek, oktató kollégáinknak.

A jövő tekintetében egyaránt nagy szükség van a közös szakmai munkára, a képzési programok tartalmi fejlesztésére, a tanító- és óvodapedagógus képzés érdekképviseletére, a szakmai érdekvérvényesítésre, és mindehhez felkészült, képzett, a területen tudományos munkát végző és -felmutató generáció pályára állításában.

A 2012. évi Nemzeti alaptanterv 2020. évi megújítása során nélkülünk alakul át a természetismeret környezetismeretté a természettudomány és földrajz tanulási területen. Vajon mennyire érti ma a köznevelés egy ilyen dokumentum vagy a kerettantervek készítésénél a képzés lényegét, integratív jellegét? Mennyire veszi figyelembe a gyermek sajátosságaihoz, az iskola kezdő szakaszának képességfejlesztő funkcióihoz való igazodást? A tantárgyakra, óraszámokra bontásnál, illetve a gyakorlati képzésben mennyire kerül előtérbe jelenleg a gyerek komplex-, tantárgyakon átnyúló tudása, sajátos világlátásának globális jellege, a gyermeki megtapasztalás elengedhetlen igénye, a fejlesztésre koncentráló attitűd szükségessége.

A felsőoktatási képzést meghatározó 2021. évi jogszabályi dereguláció során továbbra is megmaradt a pedagógusképzési terület szakjegyzéke kormányrendelet szinten, a képzési és kimeneti követelményeket a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről szóló 63/2021 (XII. 29.) ITM rendelet határozza meg. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelettel összefüggésben módosultak a tantárgypedagógiák és a műveltségterületek.

Szükség lenne most is ennek kapcsán program ajánlatokon közösen dolgozni.

„9.1.1. A szakképzettséghez vezető tudományágak, szakterületek, amelyekből a szak felépül: társadalomtudományok, pedagógia, pszichológia, digitális kultúra alapjai 44–55 kredit;

– szaktudományosan megalapozott tantárgy-pedagógiák a magyar nyelv és irodalom, a matematika, az etika, a közösségi nevelés, a természettudomány és földrajz (környezetismeret), a művészetek (ének-zene, vizuális kultúra, dráma és színház), a technológia (digitális kultúra, technika és tervezés), valamint a testnevelés és egészségfejlesztés (testnevelés) műveltségi területeken az általános iskola 1–4. évfolyamának nevelési-oktatási feladataira való felkészülés keretében 81–96 kredit;

– műveltségterületi modul

a) *tanító* szakképzettségénél: a Nemzeti alaptanterv alapján a kerettanterv szerint közvetítendő műveltség fő területei és tartalmi, mű-

veltségi területenként az általános iskola 1–6. évfolyamának nevelési-oktatási feladataihoz megadott témakörök ismeretei 21–25 kredit. Kötelezően választható műveltségi területek:

- magyar nyelv és irodalom
- idegen nyelv
- matematika
- történelem és állampolgári ismeretek (hon- és népismeret) és etika
- természettudomány
- művészetek (éneke-zene vagy vizuális kultúra vagy dráma és színház)
- technológia (digitális kultúra vagy technika és tervezés) vagy
- testnevelés és egészségfejlesztés;

b) nemzetiségi *tanító* szakképzettségénél: nemzetiségi nyelv és tantárgy-pedagógiája; nemzetiségi ismeretek és tantárgy-pedagógia; nemzetiségi irodalom, gyermekirodalom 36–42 kredit;

- a *tanítói* kompetenciák hatékony kibontakoztatását segítő, választható elméleti és gyakorlati tanulmányok – így szakmai idegen nyelv, műveltségterületi stúdiók, alternatív pedagógiák, szabadidő-pedagógia, gyermekvédelem – 10–12 kredit;
- gyakorlati képzési modul 40–50 kredit.”

A pedagógushiány felvetheti a tanítók továbbképzését, átképzését. Jelenleg a tanító újabb oklevelet adó tanári mesterszakon 4 félév alatt tanári diplomát szerezhet. De az elmúlt években a képző intézményekben már megjelentek a tanítók számára hirdett újabb műveltségterületi képzések azzal a szándékkal, hogy pótolják az általános iskola 5–6. évfolyamán a szakos tanári hiányt.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja is a felsőoktatás véleménye nélkül módosult 2011-től. Hol van az a megerősítő erő, amelyben Vekerdy Tamás a köznevelési tanácsban az óvóképzők szakembereivel képviseli az óvodák szerepét, funkcióját a nevelésben? 1996-ban a koragyermekkorai nevelés meghatározó szerepének szakmai szinten történő előtérbe kerülésével kivezetésre kerül az akkori közoktatás-irányítással a középfokú óvónői szak-középfokú iskola. Felsőoktatási szakképzésként nem valósíthatjuk meg a köznevelési intézmények asszisztensi feladataihoz kapcsolódó szakemberképzést, de 2019 után a felsőoktatási intézmény közreműködésével a szakképzésben „technikus” képzésként megjelenik oktatás. Ekkor a pedagógushiány következtében napirendre kerülhetett a középfokú végzettségűek foglalkoztatása az óvodában, de szakmai felkészültsége, tudása alapján óvodapedagógusi feladatok ellátására akkor válik képessé, ha megszerzi az óvodapedagógusi szakképzettséget. Így nő meg újra a szakemberképzés időtartama, amely ebből következően nem szolgálja a gyors pályára lépést.

A közös szakmai követelményrendszer kidolgozása, elfogadtatása, minőségbiztosítása adta az alapot a tanító és óvodapedagógus-képzés felsőoktatási képzésként történő elismertetéséhez. Két tendencia szakmai fellépést igényel.

A pedagógushiány vagy az egyetemek alacsony hallgatói létszáma, a más területeken oktatók továbbfoglalkoztatása több, ma már magán-, közalapítványi- vagy egyházi fenntartású intézményt a jelenlegi 18–20 képzőhelyünk mellett újabb képzőhelyek létrehozására, szakindításra motivál úgy, hogy közben a minimális személyi feltétel, a szakmai tudás, minősítettség a területen, az intézményi műhelymunka, a gyakorlati háttér hiányzik.

A másik irány, hogy a modellváltás következtében létrejött intézményekben a teljesítménykritériumok között el kell fogadtatni a pedagógusképzési szakembereknek az ember nevelésében, növelésében szükséges tudásának, gyakorlatban szerzett tapasztalatai átadásának ismereteit, a tanító- és óvodapedagógus-képzés régióban betöltött misszióját. A közalapítványi fenntartásban működő intézményekkel kötött megállapodásokban a preferált képzési területek között maradt a pedagógusképzési terület, amely kiindulási alapot adhat az egyes intézményekben is az elismerésre.

Napjainkban megint felértékelődik a régióban a köznevelési intézményekkel és fenntartóikkal, a saját gyakorló intézményeinkkel, a partner intézményi hálózattal való többirányú kapcsolat, továbbá a köznevelés, a felsőoktatás civil és szakmai szervezeteivel való együttműködés, a hallgatói felvételben és a hallgatók elhelyezkedésének segítésében.

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete fontos szerepet szánt a kommunikációs csatornák kiépítésének, honlap működtetésének vagy olyan kiadvány megjelentetésének, mint az ÓTE *Tükör*. Ebben az egyesület a fiatal oktatókat kívánta támogatni publikációik megjelentetésében. A tudományos fokozat megszerzésének feltétele – szakterületenként eltérő módon – publikáció megjelentetése. Ebben a folyamatban szakmai támogatás biztosítható a fiatalok tudományos előmeneteléhez, szakmai fórumokon való megismertetéséhez, amely a szakmai színvonal növelését biztosítja a területen, és egyúttal a köznevelésben.

A mai találkozó azt erősíti meg, hogy a képzők és az intézmények oktatóinak egyaránt fontos terepe lehet az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete. Ehhez kívánok a jövő tekintetében is eredményes munkát.

Irodalom

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete Alapszabálya <http://ote1992.hu/files/alapszab%C3%A1ly%202016-05-20.pdf> (2023.11.07.)

Hunyady, Gy. & Bollókné Panyik, I. (1995, Eds.). *A négyéves „tanító” szak programja*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Kiadója.

Képesítési követelmények a tanítói és óvodapedagógusi szakokra. Útmutató. (1992). Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából a Budapesti Tanítóképző Főiskola.

A tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről szóló 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet.

63/2021 (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

1986. évi 13. számú törvényerejű rendelet a Magyar Népköztársaság felsőoktatási intézményeiről.

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.



Rádli, K.

**Three decades in the life of
the Association of Teacher Educators and Teacher Trainers**

At the 2023 meeting of the Association of Teacher Educators and Teacher Trainers, in addition to looking back at history, It is important to take stock of the future of the Association's work in the changing education sector, including higher education. In what challenges can it help to bring educational institutions together and to promote individual involvement in association work.

Keywords: remembrances, transforming education, the future of higher education





Kulturális folytonosság – Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete első elnökének visszaemlékezései

Rosta István

professor emeritus

Absztrakt

Az egyesület első elnökének visszaemlékezései a kulturális képzés fejlődésének szellemében történtek, amit a Baján megalakult ÓTE (Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete) azóta is képvisel. Ezekben a történeti emlékekben lépésről lépésre vezet minket végig a szerző a csöppet sem egyszerű, folyton változó, de annál inkább eredményesnek mondható úton.

Kulcsszavak: Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, tanítóképzők

1992 áprilisától két éven keresztül láttam el az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének elnöki feladatait, úgy mint e szervezet időrendben első elnöke. A két évnél hosszabb periódust azért nem vállaltam, mert akkoriban érkezett a befejezést megelőző időszakhoz a kandidátusi munkám, ami sok időt és energiát igényelt. Egyik feladatként azt vállaltam, hogy feldolgozom az elődegyesület történetét az 1889. évtől kezdődő és az 1940-es évek végéig terjedő időszakra vonatkozóan. Arra gondoltunk az 1992. évi első közgyűlésen, hogy egy jó értelemben vett szellemi-kulturális folytonosság hasznára válhat az új egyesületnek is. Ezekből a történeti emlékekből elevenítenék fel most néhány részletet.

Több mint egy évszázada, 1889. április 16-án az alapszabály elfogadásával létrejött a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete. Századunk második felében, több évtizedes szünet után 1992-ben (szintén április hónapban) újra megindult a tanítóképzők egyesületi munka. Baján megalakult az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete az ÓTE. Az újjáalakult szervezetben az elnök megtisztelő kötelessége, hogy feltárja az évszázada működött elődök munkásságát.

A gyökerek visszanyúlnak egészen 1868-ig, Eötvös József híres népoktatási törvényéig.

„1886-ban a dévai tanári testület a *Magyar Tanítóképző* című közlőnyt megindította, a melynek felelős szerkesztője Hetey Gábor lett. El nem lehet tagadni, hogy ez a közlőny a tanítóképző tanárok közötti egyesülés eszméjének igen nagy szolgálatokat tett. (...) meg is történt az indítvány: alkossunk egyesületet. Ez a viszonyok éretlensége miatt nem történt meg azonnal; de azon élénk eszmecsere, a mely ezen lapban megindult, biztos előkészítője lett az ügynek.” (Magyar Tanítóképző, 1890, p. 469)

A *Magyar Tanítóképző* 1888. február 15-i számában ismét felvetették az egyesület eszméjét, majd 1888. augusztus 15-ére Losoncra közgyűlést terveztek, amely végül is 1889. április 14-től 17-ig teljesedett be. „1889. április 14-én virágvasárnapján kezdődött az állami tanítóképző tanárok emlékeztető gyűlése, a melynek legfontosabb eredménye az lett, hogy április 16-án 18 évi vajúdás után létrejött a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete. A csaknem húsz intézmény küldöttsége megválasztotta a vezetőséget. Az ideiglenes tisztikar a következőképp alakítottatott meg: elnök Péterfy Sándor, alelnök Hetey Gábor, titkár Nagy László, jegyző Felméry Albert, pénztárnok Zajzon Dénes.” (Magyar Tanítóképző, 1886, pp. 319–320)

Az 1889. április 16-án kelt egyesületi alapszabályt Péterfy Sándor elnök és Nagy László főtitkár írták alá. Az 1889. július 7-én történt alapszabályi jóváhagyás a miniszter helyettesítésében Berzeviczy Albert államtitkártól származik (Magyar Tanítóképző, 1890, p. 97).

„Ettől az időtől kezdve minden a tanítóképzésre vonatkozó, fontosabb kérdésben a közoktatási kormány az Egyesület meghallgatásával döntött.” (Szakál, 1934, p. 95). Az egyesület hivatalos lapja a *Magyar Tanítóképző* lett. Gróf Csáky Albin mint segítő társat üdvözölte az új országos egyesületet (Szakál, 1934, p. 103). Az egyesület működésének jelentős hatásairól tudunk 1912-ből, 1917-ből, 1920-ból, 1928-ból. Vagyis a dualista korban alakított egyesület több évtizeden át, még a két világháború közötti Magyarországon is eredményesen töltötte be hivatását.

A Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete az első közgyűlést 1890. augusztus 17-én, 18-án és 19-én tartotta meg. „...a tanítóképző tanárok az ország minden részéből és minden jellegű intézetéből mintegy hetvenen összegyűltek, valamint a tanfelügyelők és tanítók közül is többen megjelentek, a kik a tanítóképzést más téren és irányban, de lelkesen szolgálják vagy pártolják.” (Magyar Tanítóképző, 1890, p. 441). Az első közgyűlés helye az Akadémia képes terme volt. A reprezentatív helyiséget báró Eötvös Loránd akadémiai elnök az egyesületi elnökség kérésére adta át a közgyűlés céljaira. A kormányt Lévy Ferenc osztálytanácsos képviselte (Magyar Tanítóképző, 1890, p. 444).

Szakál János az 1934-ben megjelent magyar tanítóképzés-történeti munkájában a *Magyar Tanítóképző* periodika 47 megjelent kötetéről tesz említést. Ez az 1886 és 1933 közötti időszaknak felelne meg (Szakál, 1934, p. 103). (1933 éppen a csurgói tanítóképzés megszűnésének éve!) A kötetek azonban

természetesen 1933, 1934 után is megjelentek, egészen a folyóirat 1940-es évek második felében történt megszűnéséig, amikor nemcsak a folyóirat, hanem maga az egyesület is befejezte pályafutását, felszámolták, megszüntették.

A Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesületének 1896. évi IV. közgyűlésén (amelyet a kir. József-műegyetemen tartottak) tiszteletbeli egyesületi tagokká választották dr. Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztert, Zsilinszky Mihály államtitkárt és Fehér Ipoly pannonhalmi főpápat, „iskolaügyi életünk fenntisztelt kimagasló alakjait”. (Magyar Tanítóképző, 1896, p. 31).

Ebben az időben vetődött fel fokozottabban a tanítóképzés minőségi megújítása és tudományos szempontok szerinti további erősítése.

Dezső Lajos írta Sárospatakról 1896-ban a következőket: „Azt kell bizonyítanom, hogy nem kell attól tartani, mintha a magasabb képzettség akadályozná a tanítóképző tanárt »a népiskola völgyeibe« leszállásban.” Dezső idézettel illusztrált:

„Csekély tudásnál nincs veszélyesebb;

A Pieridák kútjából sokat

Meríts, vagy meg se izleld szent vizét!

Gyér kortyok abból elkábítanak

De bő ivás ismét kijózanít.”

(Pope S. Műbírálat (II. 15–19.)

(Magyar Tanítóképző, 1896, p. 15)

Hosszú kényszerű szünet után az 1989–1990-es rendszerváltás tette lehetővé, sőt szükségszerűvé hazánkban a civil szerveződések újrakezdését, működését. Az oktatáspolitikai változása, differenciálódása sok új szervezet igényét vetette fel. Ez érintette meg a pedagógusképző intézményeket is. 1992-ben az új vezetőség az alábbiak szerint alakult meg.

Elnök: Dr. Rosta István főigazgató 1992. április 4-től 1994. április 12-ig
(Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár)

Véghelyi Józsefné dr. tanszékvezető főiskolai docens, 1994. április 12-től (Budapesti Tanítóképző Főiskola),

Alelnök: Mihály Istvánné dr. főigazgató-helyettes (Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola, Szarvas)

Ügyvezető titkár: Dr. Eördögh Endre tanszékvezető főiskolai docens (Eötvös József Tanítóképző Főiskola, Baja)

Szaktanácsadó: Dr. Juhász Károly ny. főigazgató (Eötvös József Tanítóképző Főiskola, Baja)

Az Ellenőrző Bizottság elnöke: Dr. Lukács József tanszékvezető, főiskolai docens (Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd)

Irodalom

Magyar Tanítóképző, 1890. 5(1–10).

Magyar Tanítóképző, 1896. 11(1–10).

Szakál, J. (1934). *A magyar tanítóképzés története*. Hollósy János Könyvnyomtató.



Rosta, I.**Memoires about the
Association of Teacher Educators and Teacher Trainers**

The recollections of the first President of the Association were made in the spirit of the development of cultural education, which the ÓTE (Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete), founded in Baja, has represented ever since. In these historical memoirs, the author takes us step by step along a path that is not easy, ever-changing but all the more fruitful

Keywords: Association of Teacher Educators and Teacher Trainers



Semper reformanda

Szövényi Zsolt

nyugalmazott minisztériumi főosztályvezető

Absztrakt

„A változás elkerülhetetlen. A változás állandó.” Benjamin Disraeli hitvallását követi a történeti áttekintés, az oktatáspolitikai változásokat és azok hatását felelevenítve az ÓTE jubileumi ülésén. Az írás hangsúlyozza a nevelés kezdeti szakaszának fontosságát, az óvó- és tanítóképzés fejlesztésének kiemelt szerepét.

Kulcsszavak: Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, tanítóképzők

Visszaemlékezésemben az 1980-as évtized második felének történéseiről szólok, mert az óvó- és tanítóképzésben ezekben az években indultak el olyan kezdeményezések, amelyek a rendszerváltozást követően értek, érthettek be, és ezekben az években különböző minisztériumi osztály és -főosztályi szervezetekben működve voltam közvetlen irányító gazdája a pedagógusképzésnek. Bár az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete is 1992-ben alakult meg, az egyesület alapításának előzményei visszanyúlnak a nyolcvanas évekre, kiváltóképp az 1988-as budapesti tanácskozásra. *Az oktatáspolitikai alakulása*

Az 1981-es *felsőoktatáspolitikai határozatot* követően kidolgoztuk a pedagógusképzés fejlesztésének programját (1984) amelyet a többi felsőoktatási képzési ágazat fejlesztésének terveivel együtt, alapvetően a gazdasági korlátok miatt a Minisztertanács csak „munkaanyagként” fogadott el (1986).

Az *oktatásról szóló 1985. évi I. törvény* tartalmában már a nyitás, a korszerű felsőoktatás irányába mutatott: az egyetemi és főiskolai intézményhálózattal, az intézményi tanácsok és szakmai testületek összetételével és jogosultságaival; képzést részeleteiben szabályozó dokumentumok kidolgozásának intézményi hatáskörbe kerülésével; a tartalmi, szervezeti változásokat előkészítő úgynevezett képzési kísérletek engedélyezésével vagy a hallgatói önkormányzatok működésével, a rugalmasabb képzési-tanulmányi renddel. Az oktatási törvény előkészítése során már felmerült az önálló felsőoktatási törvény megalkotásának igénye, de a törvény még együtt szabályozta a köz- és felsőoktatást.



A közoktatás tartalmi változásai mellett a felsőoktatásban, az óvó- és tanítóképzésben kihívást jelentett a rugalmas iskolakezdés, az iskolafokok közötti átmenetek feszültségeinek oldása, a képző intézményektől független közoktatási kompetenciával rendelkező Megyei Pedagógiai Intézetek hálózata, a kötelező pedagógus továbbképzés feladatai, amelyekben már osztozni kellett a képző felsőoktatási intézményekkel.

A minisztériumi irányító feladatok változásáról

A társadalompolitikai változások a személyes érintettségen és elköteleződéseken túl a minisztériumi munka szellemiségét is érintették. A nyolcvanas években az egyközpontú, ideológiai, centrális irányítás modelljét lassan felváltotta a minisztérium és az intézményi együttműködés eredményezte szakpolitikai gondolkodás, amely nem nélkülözte a paternalista vonásokat.

Az óvó-, tanító- és tanárképzésben a nyolcvanas években már hagyományosan jól működtek a *főigazgatói kollégiumok*, amelyek visszatekintve, a párbeszédet, a demokratikus irányítást támogató, a kölcsönös tisztelet alapján működő intézmények voltak. Az államigazgatás rendszerében a tárca és az intézmények között „transzmitter” szerepe volt a kollégiumoknak, és ez mindkét irányban jól működött. Továbbá a kollégiumi ülések változó színhelyeikkel az intézmények és vezetőik közötti kapcsolat erősítését egyaránt szolgálták. Személyes és közvetlen jellegük, a találkozások oldott légköre, a széleskörű információcsere, a jó gyakorlatok terjedésének lehetőségét biztosították. A kollégiumi rendezvények rendszeres vendégei, előadói voltak a közoktatási terület vezetői, akik megfogalmazták a „felhasználó” közoktatás igényeit és kritikáját. Így válhattak a vezetői kollégiumok szemlélet- és jövőformáló testületté.

Az egyetemi képzésben és a főiskolai tanárképzésben működő *szakbizottságok* rendszere szintén a minisztérium irányítása alá tartoztak. A szakmai testületek a képzési tartalmak - a tantervek, programok, jegyzetek, tankönyvek, kutatások - koordinátorai voltak, vezetőik az intézmények oktatói, tanészakvezetői közül kerültek ki. A minisztérium szaktudományi referensei voltak a kapcsolattartók, akik esetenként a szakbizottságok titkáraiként inkább segítők, mintsem irányítók voltak a szakmai testületeknek.

A kollégiumok és szakbizottságok azáltal, hogy a képzésben érintett intézmények képviselője teljeskörű volt, a horizontális kapcsolatok révén – ha nem is szabályozva – a szakmai vagy az intézményi érdekképviselőt feladatát is ellátták.

Változások az óvó és tanítóképzésben

A pedagógusképzés tartalmi felismerése volt (amelyet a fejlesztési tervek is tartalmaztak), hogy az egyetem és főiskolai szintű tanárképzés egységes szemlélete mellett az óvó- és a tanítóképzésre egyaránt figyelni kell. Az óvó-

és tanítóképzés közös alapja a gyermekiszemélyiségközpontú fejlesztőpedagógia, míg a tanárképzésekben a szaktárgyak rendszerén keresztül történő nevelés-oktatás jelölte az egység irányát.

Eközben mind a tanító, mind az óvóképzésben erős nosztalgiahullám érződött a középfokú képzés iránt, amelyre rá is erősítettek a hetvenes években tapasztalt demográfiai felfutás okozta hiány enyhítését szolgáló óvónői szak-középiskolák. A fejlesztési terv minőségőrző gondolata volt, hogy a pedagógusképzés bármely ágában csak a felsőoktatási diploma adjon működésre felhatalmazást.

Az óvó- és tanítóképzős kísérletek egyaránt szolgálták a tartalmi közelítést, a kapcsolódást a gyógypedagógiai feladatokhoz, a szakkollégiumi képzés műveltségi területi átalakítását vagy a konduktorképzés segítségével a főiskolai szint elérésében, de ebben az időben a képzési idők növelésének tervéről sem mondtunk le. Gondolkodásunkat a felsőoktatási képzési idő(k) növelésében meghatározta a demográfiai folyamatok átfutása az alsófokú nevelés-oktatás rendszerében. Így kerülhetett egyidejűleg sor az óvóképzés háromévre történő felemelésére és a négyéves tanítóképzés előkészítésére. Az oktatási törvény az intézeti szintű képzések megszüntetésével, nekünk kedvezően, kényszerpályára is helyezte az óvóképzést. Az engedélyhez kötött képzési kísérletek pedig megadták a lehetőségét a képzési tartalmak átalakításához, a fejlesztéshez, a négyéves és az egyetemi fokozat irányába nyitott tanítóképzési modell kifejlesztéséhez.

Mindezeket a feladatokat a képző intézmények, közösségek olyan időszakban vállalták, amikor az óvó- és tanítóképzők, a tanárképző főiskolák alig egy évtizede integrálódtak a minisztériumi felsőoktatásirányítás rendszerébe. A tanítóképzés egy évtizede lépett át az intézeti rendszerből a főiskolai szintre, és miközben a képesítésnélküliség következtében a hallgatói létszámok drasztikus növelése, a speciális tanítóképzés terhei nyomasztották a tanító- és óvóképzést, valamint az általános iskolai tanárképzést.

Az oktatási törvény hatálybalépését követően az óvó- és tanítóképzés területén alapvető változás állt be a tartalomszabályozásban: a központi tanterveket felváltották a minisztérium által kiadott tantervi irányelvek és az intézmények hatáskörébe kellett elkészíteni a tanterveket és az oktatási programokat.

Az 1987-ben kiadott *Tanítóképzés Tantervi Irányelvei* az ideológiai, idegennyelvi és testnevelési tantárgyak kötelező tartalmai és időkeretei mellett, intézményi szabadságot adtak a tantárgyak megválasztásában, az óratervekben, az arányokban, új tárgyak bevezetésében. A természetességgel fogadott intézményi tantervi önállóság mellett fogalmazódott meg a különböző intézmények által kiadott diplomák egyenértékűségének igénye. Ehhez szükség volt a nem közvetlen minisztériumi irányítású, intézményközi együttműködés kialakítására. Így a főigazgatói kollégium mellett 1987-ben megkezdte működését az Óvó- és Tanítóképzős Tantervfejlesztő Bizottság.

Fordulópont és szemléletváltás

A horizontális kapcsolatok erősítésének szellemében szerveztük meg 1988 márciusában a Budapesti Tanítóképző Főiskolán tanítóképző főiskolák tanészkezelőinek országos tanácskozását. Ilyen jellegű találkozásra 1959-ben, a felsőfokú tanítóképzés indításakor került sor.

Az 1988-as tanácskozás felsőoktatási aktualitását az intézményi képzési dokumentumok - a tantervek és tantárgyi programok - elkészítésének feladata adta. A képzés tartalmi-gyakorlati fejlesztésben pedig a képzési feladatok orientációs pontjaként a közoktatás változásairól, valamint az iskola eredményességének országos gondjáról tájékoztattak, amely szerint a korosztály 15–20%-a nem végzi el időben az általános iskolát, korosztályonként a tanulók 25–30%-a pedig elfogadhatatlanul alacsony szinten végzi el az általános iskolát, gondjaik vannak az írás, az olvasás és a számolás terén. A közoktatási téma előadója Kelemen Elemér, a tárca alsófokú oktatásért felelős főosztályának vezetője volt.

Pusztai Ferenc felsőoktatási miniszterhelyettes megnyitó beszédében Eötvös József Népoktatási Törvényét követő neveléstörténeti példákra – például az Egyetemes Tanügyi Kongresszus tanítóképző szakosztályára, az egyetemes tanítói gyűlésekre, tanítóegyesületekre, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületére és hivatalos közlönyére a Magyar Tanítóképzőre – hivatkozva köszöntötte a résztvevőket. Az idézett példák a történeti előzmények felidézésével a kontinuitás szükségességére hívták fel a figyelmet, másrészt szándék és ösztönzés volt az autonóm szerveződések hagyományának folytatására, továbbvitelére.

A nyolcvanas évek végén, a társadalmi változások korában a demokratizálódás jegyében fogalmazódott meg az intézményi autonómia megteremtésének, - ezzel együtt a civil szerveződések - igénye. Ugyan a Polgári Törvénykönyv (1959. IV. törvény) tartalmazta a civil szerveződések lehetőségét, de csak 1989 januárjában fogadta el az Országgyűlés az egyesülési jogról szóló 1989. évi II. törvényt.

Ezekben az években a minisztériumi gyakorlat szerint az országos tanácskozások tartalmi előkészítése mellett a beköszöntő beszéd tervezetének előkészítése a szakfőosztály feladata volt. Akkor Bollókné Panyik Ilona tanítóképzős tanárral –, aki főosztályunk külső munkatársa is volt -, ösztönző szándékkal tettük a miniszterhelyettesi megnyitó beszéd elejére az eötvösi reformok időszakából, a tanítóképzős civil szerveződésekkel idéző hivatkozásokat. Azért hivatkoztam az 1988-as tanítóképzős tanácskozásra, mert azt gondolom, hogy az ott felvetett történeti folyamatosság vállalását tükrözi az ÖTE első elnökének, Dr. Rosta István főigazgatónak az Egyesület történetét összefoglaló, 1995-ben megjelent könyve.

A rendszerváltozás évei

1990 tavaszán megtörtént az oktatási törvény módosítása, a régi rend oktatáspolitikájának lebontása, és az új alapok lerakása, például az intézményalapítás állami monopóliumának megszüntetése. Az első, szabadon választott Országgyűlés, és az új Kormány programjában egyaránt szerepelt az (első) önálló felsőoktatási törvény megalkotása, melyet 1993. július 13-án fogadott el az Országgyűlés¹.

A törvényelőkészítő munka során, és annak szellemében az intézmények hívták életre, alakították meg Baján 1992-ben az ÓTE-t. A főigazgatói kollegiumok megmaradtak és tovább működtek, ugyanakkor a tárca által felügyelt szakbizottsági rendszer megszűnt. Ezekben az években az első kormányzati ciklus végére minisztériumi feladatkörömben is változás történt, a képzési követelmények általános feladatainak koordinálása mellett volt csak rátekintésem a pedagógusképzésre. Később újabb oktatáspolitikai kihívások vittek a gazdasági és törvényi szabályozás feladataihoz.

Az ünnepségen emlékezésemet a *semper reformanda* gondolatának felsőoktatási értelmezésével indítottam, most, az írott formában ezt a gondolatot a végére hagyom. Igen, a magyar felsőoktatás közel nyolc évszázados történetében a stabilitást, a folyamatosságot az értékörző konzervativizmus biztosította, de ugyanolyan súlyú volt a változás, amely az adott társadalmi környezetben mindenkor biztosította a további működést és a fejlődést. A rendszert változtató nyolcvanas-kilencvenes években, évtizedekben sem volt ez másként. Kellett, hogy a felsőoktatás aktorai érzékeljék a változásokat, szelektáljanak, építsék be a képzés rendszerébe az értékálló elemeket, teremtsenek fórumokat, szervezeteket, az autonóm formációáramláshoz, amelyek a fennmaradást, a jövőt garantálják.

Ilyen, a továbbélés, a *semper reformanda* garanciájának tekintem a jubiláló egyesületet, és hogy ma is vannak megoldandó feladatok. A kihívások érzékeltetésére az 1988-as tanácskozás közoktatási hivatkozásait aktualizálom: 2017-ben a munkaképes korosztály 17%-ának nincs meg az általános iskolai végzettsége, az iskolát időben el nem végzettek aránya 2021-ben az EU-ban 9,9% míg nálunk 19,5%, és a pandémiás, on-line évek tovább növelték a középfokon is az SNI-s tanulók számát. A nevelési-oktatási rendszerünkben, a tanulók teljesítményében megmutatkozó hiányok ismét az alapozó óvó- és iskolarendszert szólítják meg, újabb feladatokat adnak.

Úgy érzem, napjainkra sem vesztett időszerűségéből az 1988-as tanítóképzős tanácskozás miniszterhelyettesi köszöntőjében idézett, Eötvös József, 1870-es költségvetés tárgyalásakor elmondott gondolata:

„[...] most is azt mondom, fő és első teendő a népnevelés; mert meggyőződésem, hogy a magasabb tudomány kifejlődése csak ott lehetséges, hol ezen magasabb tudomány egy művelt népnek egészséges talaján nyugszik. Nem

¹ 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.

akarom, hogy a tudomány Magyarországon, mint egy karácsonyfa állítassék föl, fölékesítve mindenféle csecsebecsékkel, különben pedig arra teremtve, hogy elszáradjon; én azt akarom, hogy a fa gyökeret verjen a hazában, s erre nézve mindenekelőtt szükséges, hogy a talaj legyen előkészítve.”

Igen, nemcsak a tudomány, hanem a gazdaság világában is az iskola kezdő szakaszának és az óvodai nevelésnek, fejlesztésnek kitüntetett szerepe van a jövő megalapozásában. Ahogyan azt Eötvös József tette, erre mindig figyelmeztetni kell önmagunkat és környezetünket.

Kívánom, hogy az egyesület megválasztott új vezetősége az eltérő fenntartásban, különböző intézményi szerveződésben működő, ugyanakkor azonos hivatású óvó- és tanítóképzés önmagára találva élessze újjá a közösséget teremtő egyesületi munkát, segítse az óvó- és tanítóképzés értékeinek továbbvitelét!

Isten éltesse a jubiláló Óvó- és Tanítóképzők Egyesületét!

Szövényi, Zs.

Semper reformanda

'Change is inevitable. Change is constant.' Benjamin Disraeli's creed is quoted in this historical overview of educational policy changes and their impact at the anniversary session of the ÓTE. He stressed the importance of the early stages of education and the priority given to developments in this direction.

Keywords: Association of Teacher Educators and Teacher Trainers, Hungarian teacher and kindergarten teacher training





Az óvó- és tanítóképzők szakmai érdekvédelmi szervezetének megalakulása

Fátrai Klára

Eötvös József Főiskola, nyugalmazott főigazgató, főiskolai tanár

Absztrakt

Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének (ÓTE) 30. jubileumi ünnepségén mondott beszédet a bajai Eötvös József Főiskola nyugalmazott főigazgatója, főiskolai tanára. Viszsaemlékezései a kezdeti időkre olyan múltat idéztek fel, ami okán méltón lehetünk büszkéek a magyar tanító- és óvóképzésre és bátran léphetünk a fejlődés további útjára.

Kulcsszavak: Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, tanítóképzők

Kedves Kollégák, Tisztelt Jelenlévők!

Örömmel köszöntöm az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületét annak 30. jubileumi ünnepségén. Megtisztelő feladatomban ezen a napon röviden felidéztem egyesületünk megalakulásának körülményeit.

Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete az 1889-ben létesült Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete jogutódjának, örökösének tekinti (tartja) magát, amely szervezet szerepét, súlyát az adta, hogy attól az időtől kezdve „minden, a tanítóképzésre vonatkozó fontosabb kérdésben a közoktatási kormány az Egyesület meghallgatásával döntött” (írja Szakál János, 1934, p. 95).

Ez a jelentős szakmai szervezet azonban az 1940-es évektől már nem tudta teljesíteni feladatát. A 20. század második felében a működésében beállt hosszú, kényszerű, több évtizedes szünet után az 1989–1890-es években vált lehetővé a civil szerveződések újrakezdése, működése.

A tanítóképzők és óvóképzők Főigazgatói Kollégiumának *bajai, 1991. május 2–3-i ülésén* dr. Dovala Márta kecskeméti főigazgató felvetette egy szakmai érdekvédelmi szervezet létrehozását, és ennek alapján felszólalásában Szövényi Zsolt Művelődési és Közoktatási Minisztériumfőosztályvezető egységes támogatással javasolta a tanítóképző és óvóképző főiskolák egyesületének megalapítását.

A kollégium szándéknyilatkozata alapján megbízta dr. Juhász Károly bajai főigazgatót a szükséges dokumentumok tervezetének előkészítésével.

A főigazgatók, valamint a Művelődési és Közoktatási Minisztérium képviselői *1991. november 7–8-i békéscsabai Főigazgatói Kollégiumi ülésén* dr.



Juhász Károly főigazgató előterjesztése alapján megvitatták a leendő alapszabály tervezetét, amelynek kialakításában dr. Zorn Antal bajai főtítkár-jogász közreműködött.

Ezt követően még számos tartalmi és jogi módosító indítvány tökéletesítette, segítette az előkészítő munka folyamatát. Az előkészítés időt igénylő, megfontolt, alapos munkát követelt felhasználva az eddigi hasonló jellegű egyesületek dokumentumait, tapasztalatait.

Kiemelkedő érdemei voltak ebben dr. Rádli Katalin Művelődési és Közoktatási Minisztérium-osztályvezetőnek, Leitner Sándor Főigazgatói Kollégium elnöknek, illetve dr. Dovala Márta főigazgatónak.

A szervezésben segítséget nyújtó intézmény-felelősök megbízását – akik a szervező munkát végzik – a főigazgatók egységesen vállalták.

Egyetértés született abban, hogy az egyesület önálló jogi személyként működjön, ne kötődjön sem állami szervezethez, sem szakszervezetekhez.

Az alakuló közgyűlést előkészítő ülést 1992. február 26-án az Eötvös József Tanítóképző Főiskolán tartották meg, amelyen az egyesület megalapításában részt vevő intézményi képviselők jelenlétével megerősítették, hogy az egyesület alapvető célja a tagság számára olyan szervezet létrehozása, amely az óvó- és tanítóképző intézmények, azok dolgozóinak sajátos szervezeteit, szakmai tevékenységét koordinálja, érdekeit képviseli és propagálja, az intézményi és oktatói tevékenység tekintélyét és erkölcsi elismerését előmozdítja.

Az alakuló küldöttgyűlés 1992. április 4-én a bajai főiskolán tartották.

A testület itt fogadta el, hogy az egyesület székhelye Baja legyen, elfogadták az alapszabályokat, és a küldöttközgyűlés egyhangú szavazással megválasztotta az egyesület első vezetőségét.

Igy ismét megindulhatott a tanítóképzős egyesületi munka, és 1992-ben a bajai főiskolán megalakult az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete a tanító- és óvodapedagógus-képzés hagyományainak és értékeinek megőrzése, továbbfejlesztése érdekében.

Az ÓTE székhelye: EJTIF Baja, Szegedi út 2.

Hatósági bejegyzője: Bács Kiskun Megyei Cégbíróság, Kecskemét

Tisztségviselők:

Elnök: Dr. Rosta István főigazgató-helyettes, Csokonai Vitéz Mihály TKF Kaposvár

Alelnök: Mihály Istvánné dr. főigazgató-helyettes, Brunszvik Óvóképző Főiskola Szarvas

Ügyvezető titkár: dr. Eördögh Endre tanszékvezető főiskolai docens, EJTIF Baja

Szaktanácsadó: dr. Juhász Károly ny. főigazgató EJTIF Baja

Ellenőrzőbizottsági elnök: dr. Lukács József, Illyés Gyula Főiskola Szekszárd

Adminisztratív ügyintéző: Tomaskovity Józsefné tanszéki titkár, EJTIF Baja

Pénzügyi ügyintéző: Szegi Pálné pénzügyi előadó, EJTIF Baja

A Baján működő titkárság végzi az egyesületi munka szervezeti-, gazdasági-, működési-, és szakmai intézkedési tevékenység feladatköreit.

A vezetőség meghatározta, hogy eredményes működéséhez a tanító- és óvóképzés tantárgyaihoz, területeihez kapcsolódó szakmai tagozatokat foglalkoztat, amelyekben az érdemi szakmai munka folyik. A tagozatok teljes önállósággal működnek, főbb tevékenységük a pedagógusképzés egységes képviselőjében, szakmai egyeztetésben valósul meg. Induláskor 9, majd később tovább bővülve 12 tagozat működött az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének keretein belül.

Megalakulása idején 17 főiskoláról nyilvántartott 292 természetes tag csatlakozott az egyesülethez és 13 pártolótag főiskola segítette az egyesület céljainak megvalósítását.

Kedves ünneplő jelenlévők!

Megtisztelőnek tartottam, és büszke vagyok arra, hogy főigazgatói működésem idején Baján történt az ÓTE megalakulása, s munkáját a későbbi években is lehetőségeimhez képesti maximális módon segíthettem.

A bajai főiskola több dolgozója látott el vezető tisztségviselői és ügyintézői feladatot:

Dr. Juhász Károly nyugalmazott főigazgató szaktanácsadói feladatot, Ráicsné dr. Horváth Anikó PhD fakultásigazgató főiskolai docens hosszú időn át volt az ÓTE ügyvezető titkára, dr. Eördögh Endre tanszékvezető főiskolai docens ügyvezető titkár, dr. Zorn Antal főtitkár-jogász, Szegi Pálné gazdasági előadó a gazdasági ügyintézői feladatokat, Tomaskovity Józsefné tanszéki titkár adminisztrációs feladatok elvégzését vállalta. A ÓTE-kiadvány címlapterve Klossy Irén tanszékvezető főiskolai docens grafikusművész elgondolásai alapján készült.

Közülük többen már nincsenek velünk a földi életben, de rájuk is jó szívvel emlékezünk, és mindannyiuknak tisztelettel megköszönjük odaadó, értékes munkájukat.

Fátrai, K.

The Association of Teacher Educators and Teacher Trainers

The retired director general and professor of the Eötvös József College in Baja, gave a speech at the 30th anniversary celebration of the Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete (ÓTE). Her reminiscences of the early days evoked a past that makes us proud of Hungarian teacher and kindergarten teacher training and gives us the courage to move forward on the path of development.

Keywords: Association of Teacher Educators and Teacher Trainers, Hungarian teacher and kindergarten teacher training





Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete a magyar óvó- és tanítóképzésért

Egyesületi visszaemlékezések¹

Cseh Sándor

Absztrakt

Jelen megemlékezésben a magyarországi tanító- és óvóképzés mérföldköveivel találkozhatunk. Folyamatos fejlődésnek lehetünk tanúi a pedagógusképzés területén. Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének fontos szerepet szántak ezen az úton, ami követte a változásokat és támogatta az óvodapedagógus és tanítói professzió alakulását.

Kulcsszavak: Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, tanítóképzők

Tisztelt Elnök Úr! Tisztelt Ünnepelet Egyesület!

Szeretettel köszöntöm valamennyi tagtársamat, akik pályafutásuk során úgy érezték, és jelenleg is érzik, hogy kötelességünk emlékezni azokra a tettekre, amelyek hozzájárultak, hozzájárulnak a magyar tanítóképzés teljességéhez és fejlődéséhez.

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének jogelődjét 1889. április 16-án, tehát 134 évvel ezelőtt Budapesten Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületeként, Péterfy Sándor vezetésével alapították. Az egyesület célja az volt, hogy szervezeti formában valósuljon meg a tanítóképzés népművelés ügyének figyelemmel kísérése, fejlesztése, a tanítóképző intézeti tanárok, tanítók szellemi- és anyagi érdekvédelmének előmozdítása (Véghelyi, 1996).

A szervezet önkéntességen alapult, a célkitűzéssel azonosulni tudó tagok szerveződésével jött létre. 1949-ig működött, amikor – mint oly sok intézmény – a betiltottak sorsára jutott. A rendszerváltozást követően, 1992. április 4-én, 43 év hallgatás után Baján az elszánt kezdeményezőknek köszönhetően – a teljesség igénye nélkül idézem fel neveiket: Szövényi Zsolt, Leitner Sándor, Juhász Károly – újjáalakult az óvó- és tanítóképzők érdekvé-

¹ Elhangzott 2023. március 29-én Budapesten az ELTE TÓK épületében tartott ÓTE emlékülésen.



delmi egyesülete. 1992-ben már megalakult a Tanárképzők Szövetsége. A két egyesület feladatrendszerében, amelyeknek a léte egy töről fakad, a magyar pedagógusképzés ügye egymásra talált és együttműködött. Ennek egyik bizonyítéka, hogy a rendszerváltozás utáni felsőoktatás megújulási dokumentumainak megalkotásánál már a két egyesület vezetői egymást segítették.

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének (ÓTE) működésében kimaradt évtizedekben, az intézményrendszerben megtörtént a felsőfokúvá válás, majd a tanítóképző intézetek főiskolává alakulása, rá 10 évre pedig az óvóképző intézeteké.

Az elődök által kijelölt úton a folytonosság igényével megalakult ÓTE szervezetére küzdelmes időszak várt. A képzés tartalmi, majd később a szervezeti, azaz az intézményrendszerben elfoglalt kérdései kerültek előtérbe. A felsőoktatásról rendelkező első törvény előkészületei, majd a 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról biztosította a képviselői testületek lehetőségét, így az újjáalakult egyesületnek megadatott, hogy az óvó- és tanítóképzésről a felmerülő kérdésekben állást foglaljon.

Ezek közül álljon itt néhány tény. Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének, amelynek szakmai tagozatai az újjáalakulás után megalakultak, döntő sikere volt a négyéves tanítóképzés bevezetése. E megújulásban a műveltségterületek létjogosultságot nyertek, azonosulva a Nemzeti Alaptantervvel. Ennek következménye, hogy a tanítói szakképzettséget szerzett hallgató egy választott műveltségterületen az 5. és 6. osztályban nevelési és oktatási feladatot láthat el. A műveltségterületi képzésből adódó tanítói jogosultság – talán nem szakmai síkon történő értelmezése – adott akkortájt félreértésre alkalmat.

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete hangsúlyozottan kiállt azon alapelv mellett, hogy a tanítóképzőknek nincs szándékában a műveltségterületi képzést „kistanárképzés”-ként beállítani és értelmezni. Ma már markánsan látható, hogy a tanítóképzés négyéves formája megfelel az előzetes elvárásoknak, kiállta az idő próbáját. A közoktatás szívesen alkalmazza - a tanárképzést nem korlátozva - a műveltségterületi végzettséggel rendelkező tanítót. Meg kell jegyezni, hogy az 1994-től bevezetett négyéves tanítóképzésre az eltelt 29 évben a felsőoktatás legstabilabb képződményeként tekinthetünk, hiszen a változtatások sokaságát stabilitással fogadta, számottevő módosítások nélkül a pedagógusképzés rendszerébe szervesen illeszkedett bez. Nem véletlen az, hogy a magyarországi felsőoktatás rendszerében 1994-ben az óvó és tanító szakokra irányulóan elsőként hirdették ki a képzési és kimeneti követelményeket. Ezek az eredmények igazolhatóan alátámasztják, hogy szakmai összefogással a célkitűzések elérhetőek, ugyanis a Főigazgatói Kollégium, a Tantervfejlesztő Bizottság és az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének harmonikus munkája példaértékű volt.

Az Egyesület sokat tett azért is, hogy a *jó tanítók* a rendszerben maradjanak, azaz ellenezte azt, hogy a *jó tanítók* kiemelésre kerüljenek, majd olyan felkészítést kapjanak, hogy a felsőbb korosztályok számára lássanak el ok-

tatási-nevelési feladatokat. Az egyesület, azt hangsúlyozta, hogy a tanító – szerepkörének ellátásából nem kilépve – kaphasson olyan további specifikus képzést és szakképzettséget, amellyel doktori képzésben egyaránt részt vehet.

A 2000. évi, a felsőoktatást érintő integrációs átalakítás az önálló óvó- és tanítóképzést érintette legnagyobb mértékben. Ugyanis az ez idáig önállóan működő intézmények – beolvadva az integráló intézménybe – karként vagy intézetként folytatták tevékenységüket. Ebben az új szerepkörben a helyzetkeresés, az új helyzethez történő azonosulási folyamat mind figyelmet, mind pedig energiát vont el az intézményektől. Az Egyesület az új helyzetben (vezetői fórumok más irányú figyelme mellett) a maga eszköztárával próbálta képviselni a képzési rendszer érdekeit, értékeit. E folyamatban arra is volt példa, hogy 2000-ben egy intézménybe kerültek az addig tanárképzést, valamint óvó- és tanítóképzést önállóan megvalósító intézmények.

Az egyesület az integráció utáni években kiemelten összehangolta tevékenységét az Intézményvezetői Kollégiummal, illetve az Országos Tantervfejlesztő Bizottsággal. A három szervezet összefogásának jó példái voltak a bolognai folyamatra történő 2006. évi átállást megelőző, előkészítő évek eseményei. Köztük 2003-ban a kreditrendszer bevezetése, amelyet a jól működő ÓTE szakmai tagozatai nagyban segítettek.

Mi váltotta ki az integráció utáni évek küzdelmes időszakát?

A rendszerváltás utáni gyors felsőoktatási expanzió a korosztály több mint 40%-ának felsőoktatási részvételét eredményezte. A tömegképzés adta körülmények a színvonal csökkenését eredményezték. E folyamat megállítása, a munkaerőpiaci igények, a felsőoktatás versenyképességének megjelenése, a körülöttünk – főként európai szinten – zajló nemzetközi folyamatok reformokat kényszerítettek ki, azaz reformokra volt szükség, amelyek során Magyarország az úgynevezett bolognai utat választotta. Ennek előkészítéseként társadalmi vitára került sor. Így készült el a *Fehér könyv – Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez (CSEFT)* című program. E programnak nagyszámú változata volt napirenden, köztük olyan változat is, amelyben az óvó- és tanítóképzés nem a felsőoktatás rendszerében valósult volna meg. A szakterület – köztük az ÓTE – erőteljes, határozott megjelenése, a pedagógusképzés egységes szemlélete ezeket a változatokat annullálta.

Az óvó- és tanítóképzést folytató intézmények egyik feszítő problémája volt már az 1990-es években is, az akkreditációs eljárások kezdetétől, hogy igyekezzenek a tudományos fokozattal rendelkezőket bevonni a képzésbe, illetve számukat folyamatosan növelni. Ez időben a publikációs felület hiánya is nehezítette a doktori tanulmányok teljesítését. Az ÓTE saját tudományos folyóiratának megjelentetésével segített a megoldásban. A *Tükörkép* publikációs felületet biztosított az intézmények oktatóinak. Majd a Tanárképzők Szövetségével közösen előteremtették azt a forrást, amellyel a Pedagógusképzés című szakmai folyóiratot ismételten újra lehetett indítani, ugyanis a folyóirat 1990-ben, majd 1994-ben már 1-1 számmal megjelent. Az újjászere-

vezett szerkesztőbizottságban mindkét szervezet tagokat delegált. A doktori képzésben résztvevőknek pedig jelentősen javult a publikációs lehetősége.

Az egyesület – a 12 szakmai tagozatán keresztül – az óvó- és tanítóképzés minden területére kiterjedő reflexiója érintette a tanítóképzés határon túli vállalásait, adaptálta és hangsúlyozta a felgyülemlett tapasztalatok sokaságát.

Az ÓTE az óvó- és tanítóképzés gyakorlati képzésben felhalmozott tapasztalatainak feltárásával, a gyakorlóiskolák problémáinak nyitottságával mintaadóan segítette a magyarországi pedagógusképzés rendszerét. Az egyesület szakmai tagozatai segítői vállalásaikat ebben az esetben is kiválóan megoldották.

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének példamutató az a szerepvállalása is, amely a jubileumok, a múlt tiszteletének hangsúlyozására irányul. Ugyanis a képzések evolúciójának folyamatában vannak olyan sarokkövek, amely nélkül jóval szegényebbek lennénk, a képzés nem mutatna olyan stabilitást, amelynek következménye, hogy a képzőhelyek karakterei ma, 2023-ban is jelen vannak. Ez történt az ezredfordulón, 2000-ben, amikor az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete és a Főigazgatói Kollégium által koordinált jubileumi rendezvényen az óvó- és tanítóképző főiskolák (integrált karok) a felsőfokúvá válásuk 40. évfordulóját, a tanítóképzők a főiskolává válásuk 25. évfordulóját, az óvóképzők a főiskolává válásuk 15. évfordulóját ünnepelték. E sorba tartozik a felsőfokú óvó- és tanítóképzés 50. évfordulója alkalmából 2009. október 16-án, a Magyar Tudományos Akadémián – a Főigazgatói Kollégium és az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete által – rendezett konferencia. A közelmúltban, 2019. június 25-én pedig az állami magyar tanítóképzés 150 éves fennállását, felsőfokúvá válásának 60 éves évfordulóját ünnepelte az MTA székházában rendezett konferencián.

Kedves Elnök Úr!

Mikor gratulálok az egyesület jubileumához, örülök és köszönöm, hogy az ÓTE munkájában több mint 20 éven át részt vehettem. Kívánok további sikereket. Bízom abban, hogy a jövő teret ad az egyesületi törekvéseknek, hiszen a szakmai kérdések sokasága a jövőben is megfogalmazódik. A választok a folyamatokban résztvevő oktatók, tanárok, tanítók tapasztalatainak összehangolásával fogalmazódhatnak meg hitelesen, gyorsan és szakszerűen. E munkához kívánok kitartó sikereket, erőt és egészséget. Isten éltesse az egyesületet, annak mindenkori tagjait!

Irodalom

Véghelyi, J. (1996). Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete. *Pedagógusképzés*, 21(1–2), 15–19.



Cseh, S.**History of The Association of Teacher Educators
and Teacher Trainers**

In this commemoration, we meet the milestones of Hungarian teacher and kindergarten teacher training. We are witnessing a continuous development in the field of teacher training. The 'Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete' has played an important role in this process, following the changes and supporting the development of the profession of kindergarten teacher and teacher.

Keywords: Association of Teacher Educators and Teacher Trainers, Hungarian teacher and kindergarten teacher training





Óvodáskorú gyermekek digitális eszköz- használatának, valamint a korosztály online jelenlétének vizsgálata

Gados Noémi¹ és Janek Noémi²

¹ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, gyermekkultúra mesterszakos hallgató
²Érdi Móra Ferenc Általános Iskola és EGYMI Utazó Gyógypedagógusi Hálózat

Absztrakt

Jelen kutatás az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatát, internetfogyasztással kapcsolatos ismereteit mutatja be. A vizsgálatban részt vevő gyermekek 2015 után születtek, az Alfa-generáció tagjaiként egy olyan világban nevelkednek, ahol a digitális eszközök csupán karnyújtásnyira vannak tőlük. A felmérés kifejezetten a gyermeki tevékenységekre, ismeretekre fókuszál, bemutatja azon szakirodalmi adatokat, eredményeket, melyek a téma mélyebb megértéséhez nélkülözhetetlenek. A kutatás legfontosabb eredményének a gyermeki tanulás sajátosságainak feltárása tekinthető, hiszen a gyermekek rendszeres digitális eszköz- használat nélkül is képesek fogyasztani a digitális tartalmakat. A kutatás eredménye alátámasztja azt a nézetet, hogy már kora gyermekkorban szükséges lehet a digitális edukáció, digitális kompenzáció.

Kulcsszavak: internet, okoseszköz, digitális, kisgyermekkor, kutatás óvodás gyermekkel

Bevezetés

Gyermekek a digitális környezetben

A 2010 után született gyermekeket Mark Prensky szavaival élve *digitális bennszülötteknek* nevezzük, hiszen ők már fogantatásuk pillanatában egy olyan világban találhatják magukat, ahol a digitális eszközök mindennapi életük részét képezhetik, ahol szüleik révén akár már magzati korban megjelenhetnek különböző internetes platformokon (Chapman & Pellicane, 2016). A digitalizálódás egy új korszakot hívott életre, melyhez a felnőttek a gyermekekkel együtt tanulnak meg alkalmazkodni. Az utóbbi tíz év technikai újdonságai alapjaiban határozhatják meg a mindennapokat, alakíthatják a gyermekek képességstruktúráját.

A KSH 2020-as felmérése alapján a magyar háztartások legelterjedtebb készülékei a televízió és a mobiltelefon. Ezen statisztika értelmében 100



háztartásra 144 televízió, és 174 mobiltelefon jut. Az „aktív háztartások” – olyan háztartások, melyeknek tagjai között legalább egy aktív kereső található (KSH, 2015) – ettől magasabb értékeket mutatnak, 169 tv-készüléket, és 232 mobiltelefont (KSH, 2020b). Ez azt jelenti, hogy a felmérés szerint a kisgyermekes családok átlagosan több, mint egy televíziót, és több, mint két mobiltelefont birtokolnak. Internethasználat szempontjából is elképesztő ugrás tapasztalható.

2011-től az okostelevisiók megjelenésével a televíziók is képesek lettek csatlakozni az internethez, mely új lehetőségeket nyitottak meg a felhasználók előtt: egyéni érdeklődési körüknek megfelelő internetes tartalmakra fizethettek elő, bejelentkezési fiókokat hozhattak létre, ezzel is korlátozva a gyermekek hozzáférését, megszüntethették a kábeltévé-előfizetésüket.

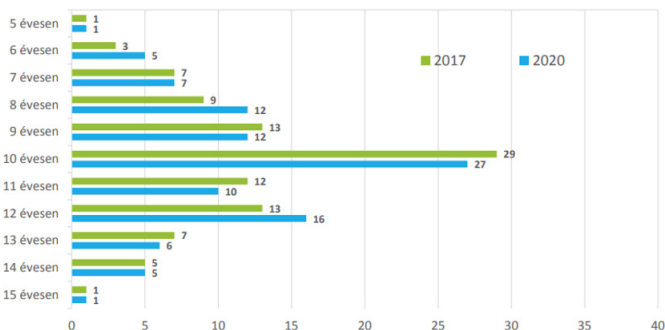
Mobiltelefon alatt nemcsak az internet-hozzáféréssel rendelkező, Android vagy iOS szoftverekkel működő okostelefonokat érthetjük, hanem a hagyományos, telefonálásra, üzenetküldésre alkalmas készülékeket is. A Psyma Hungary Kft az NMHH megbízásából nagymintás empirikus kutatást végzett 7–16 éves gyermekek és szülei körében, melyben olvasható, hogy 2020-ban a gyermekes háztartások legnépszerűbb médiaeszköze a mobiltelefon, melyből 66%-ban a gyermekek saját készüléket birtokolnak. A saját eszközök 12%-ban már az óvodáskorban megjelennek, melyeknek 95%-a okostelefon, 94%-a internetezésre alkalmas (NMHH, 2020). Az okostelefonnal pedig minden szolgáltatás elérhetővé válik: játék, zene, videó, tanulás, illetve kapcsolattartás. A grafikon is jól ábrázolja, hogy 2017 óta kismértékű növekedés tapasztalható a 6 évesek mobilkészülék birtoklásában. (1. ábra)

1. ábra

Saját használatú mobilkészülékek megjelenése a gyermekek körében: pontosan mikor kapta a saját készüléket

(forrás: Digital parenting kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel, 2020)

A saját használatú mobilkészülékek megjelenése a gyermekek körében: mikor kapta a saját készüléket (%-os arányok)



A mai okostelefonok, akárcsak az okostévék internet-hozzáféréssel együtt nyerik el valódi értelmüket, töltik be feltalálásuk funkcióját. A fejlődés kiteljesedése a kapcsolódás kiterjesztésével vált valóra. A gyermekek számára is egyet jelenthet a két fogalom, hiszen a digitális eszköz által érvényesül az internetes tartalom.

Gyermekek az online térben

Magyarországon az internet elindulásának időpontja 1991. október 7-éhez kapcsolható. Ekkor jegyezték be ugyanis az első hazai domainnevet, a sztaki.hu-t. Az évtized során a domain nevekszáma nőtt, 1996 végére a felhasználók száma elérte az 500-at (MTMI, 2015). Az évek múlásával egyre nagyobb teret kapott az internet, a szolgáltatók igyekeztek a kisebb településekre is eljuttatni a hálózatot. Ennek eredménye, hogy míg 2006-ban a felnőtt lakosság 60,3%-a vette igénybe naponta az internet adta lehetőségeket, 2021-re ez a szám elérte a 92,8% (KSH, 2022a). 2006 és 2021 között megkétszereződött a valaha már internetet használók száma is (KSH, 2022b). A KSH 2020-as felmérése szerint a hazai háztartások 88%-a rendelkezik internet-hozzáféréssel (KSH, 2020b), a Nemzeti Digitalizációs Stratégia célja pedig a következő tíz évben a 95%-os lefedettség (European Commission, 2021). Érdemes külön megemlíteni a gyermekes háztartásokat, ahol az ellátottság 98%-os lett, hiszen a koronavírus-járvány miatt az oktatás digitális alapokra helyeződött (KSH, 2020c).

Egy 2020–2021-ben végzett nem reprezentatív felmérésben óvodapedagógusok által kitöltött megfigyelési naplók alapján készítettek kutatást az óvodás korosztály okoseszköz-használati szokásairól. A 14 óvodai csoportban végzett, 250 gyermek részvételével zajlott vizsgálat arra az eredményre jutott, hogy az óvodások 80 – 90%-a napi gyakorisággal használ okoseszközt, 30–35%-ának saját okoseszköze van (MDGyS, 2021).

Láthatjuk, hogy a technika nagymértékű fejlődése beivódott a minden napokba, életünk szerves részét képezi. A digitalizálódás ugyanakkor természetes folyamatnak tekinthető, hiszen ahogy változik a világ, úgy fejlődik a technológia, mindezek pedig alkalmazkodnak az emberi igényekhez, ahogy az emberek is megtanulnak alkalmazkodni a digitális világhoz.

A digitális eszközök hatása az óvodáskorú gyermekekre

A hatásmechanizmusokat vizsgálva a túlzott fogyasztás lehetséges következményei negatív képet festenek a gyermeki felhasználásról. Agyunk tapasztalataink révén folyamatos változásokon megy át, gyermekkorban pedig különösen magas az agy plaszticitása, változóképesége (Barkovich et al., 1988, idézi: Csépe & Török, 2020). A kisgyermekkorban különösen nagy jelentősége van a közvetlen tapasztalatoknak és a környezeti hatásoknak, melyek kritikus hatással vannak az agy érési, fejlődési és újraszerveződési folyamataira (Petanjek et al., 2011, idézi Csépe & Török, 2020).

A digitális eszközök gyermeki figyelemre gyakorolt hatását értelmezve kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy az okostelefont rendszeresen használó gyermekek nem tipikusan, hanem más módon dolgozzák fel a látott ingereket. Míg általában az emberek először a globális egészre fókuszálnak, az egész alakzatot veszik szemügyre, és csak utána a részleteket, addig a sokat mobilozó gyermekek hajlamosak inkább a részletekre figyelni. Erre a jelenségre magyarázatul szolgál, hogy a digitális képernyőkön sem az egész képet látjuk, mindig csak egy-egy részletet (Konok et al., 2020).

A képzelőerőre gyakorolt hatás szintén elgondolkodtató, hiszen a gondolkodást, a tanulást, a jó problémamegoldó-készséget alapozza meg. Ahhoz, hogy fantáziánk fejlődni tudjon sok közvetlen tapasztalatra van szükségünk szűkebb és tágabb környezetünkről egyaránt. A sok előre legyártott képi, hangyi ingerek, melyek a digitális eszközökből áramlanak, nem igénylik a képzelőerő működését. Egy német kutatás az óvodáskorú gyermekek képernyőhasználatát állította összefüggésbe a gyermeki képzelőerővel. A tanulmány azzal az eredménnyel zárult, hogy a több médiatartalmat fogyasztó gyermekek rosszabbul teljesítenek a képzelőerőt mérő feladatokban. Ebből adódóan ki kell hangsúlyozni, hogy a képernyőhasználatot ésszerű keretek között, rövidebb időintervallumba érdemes igénybe venni, rendszeres meselovás, és szabadjáték mellett (Suggate & Martzog, 2021, idézi Alfa Generáció Labor, 2021).

Jean M. Twenge, amerikai pszichológus, generációkutató több éves kutatómunkát folytatott a 2000 után született gyermekekkel. Könyvében ezt a korosztályt *iGenerációnak* nevezi, ezzel is utalva az okoseszközök, a közösségi média nagyfokú szerepére. Alapvetően egy lassabban érő, a gyermekkort tovább megéllő generációról ír, akik a túlzásba vitt okostelefon-használat következtében a közösségi médiától függő, elszigetelt, depresszióra hajlamos fiatalokká válhatnak (Twenge, 2017). Ez a tény azért lehet veszélyes, mert az interneten tapasztalt kapcsolattartás nem tudja helyettesíteni a valódi, személyközi kommunikációt. Az érzelmek megtanulását, az interakciós képességeket, az empátia kifejezését a személyes találkozások tudják fejleszteni (Borba, 2016).

Magyarországon az Alfa Generáció Labor 2018 óta foglalkozik a 2010 után születettek világával. 2020-ban megjelent kutatásukban arra keresték a választ, vajon van-e különbség társas-kognitív, társas-érzelmi és figyelmi képességük tekintetében az érintőképernyős eszközöket használó és nem használó gyermekek között. Arra az eredményre jutottak, hogy a mobilszközött használó gyermekek tudatelméleti készségei gyengébbek nem használó társaikhoz képest, vagyis nehezebben megy nekik megérteni a másik fél nézőpontját, nehezebben tudják beleképzelni magukat az ő helyzetébe. Mindez magyarázható azzal a hipotézissel, miszerint az online tevékenység elveszi az időt a valódi világban tapasztalhatóktól, úgy mint a játéktól, mozgástól, társas kapcsolatoktól. Érzelemfelismerés terén azonban nincs különbség a két vizsgált csoport között (Konok et al., 2020).

A világ gyorsuló változása magával hozta az oktatás digitális irányba való elmozdulását. Az oktatás digitalizálása, a mobilkészülékek ez irányú felhasználása aggodalmat ébreszt pedagógusokban és szülőkben egyaránt. Ugyanakkor megfelelő oktatási környezetben hasznos ezen technológiák alkalmazása (Csépe & Török, 2020). „A technikai eszközök lehetővé teszik, hogy a gyorsan, sok információt hordozó téri-vizuális ingerekre épüljön az információátadás. Ehhez alkalmazkodik az agyunk is. Újabb lényeges váltás következik be az emberi gondolkodásban.” (Gyarmathy, 2012, p. 3.)

Kutatás bemutatása

A kutatás módszereinek bemutatása

A kutatás kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt tartalmaz, számszerűsített adatokat, megfigyeléseket, beszélgetések összegzését (a módszerekről bővebben Babbie, 2001). A szülői kérdőív 20 számszerűsített, zártvégű, 3 saját választ igénylő, nyíltvégű kérdést tartalmaz. A szülők számára készített kérdőívet három tematikus egységben fogalmaztam meg. Az első rész demográfiai kérdéseket tartalmaz, mely az életkorra, nemre, iskolázottságra, lakóhelyre vonatkozik (Csíkos, 2020). A második szakaszban arra kerestem válaszokat, milyen eszközökkel rendelkeznek a háztartások, mennyi időt töltenek a felnőttek az interneten, milyen tevékenységekre fordítják az idejüket. Kitér a szülők ismereteire, milyen, gyermekeknek szánt alkalmazásokat ismernek. Kíváncsi voltam továbbá arra is, hogy felhasználják-e a szülők az eszközöket a különféle nevelési helyzetekben, illetve mit tesznek, míg gyermekük eszközt használ. A harmadik kérdéskör kifejezetten a gyermekekre vonatkozott. Azt szerettem volna megtudni, milyen eszközöket birtokolnak a gyermekek, mit csinálnak vele, használat közben milyennek látják őket szüleik. A zárt végű kérdéseket a gyors válaszadás és az összevethetőség reményében alkalmaztam. Őt esetben azonban megadtam a lehetőséget a válaszadóknak, hogy a felsorolt alternatívákon túl saját nézőpontjukat is megoszthassák velem. Gondolataik kifejtésével mélyebb rálátásom nyílt a témával kapcsolatos vélekedéseikre. A kutatás ezen része megelőzte a gyermekek felmérését.

A gyermekekkel történő vizsgálat a korcsoport sajátosságai révén kvalitatív módszereket igényelt. A megfigyelés félig strukturált interjúval egészült ki, így adva teljes képet a gyermeki gondolatmenetről. A vizsgálat ezen része három egységből állt össze: egyrészt tartalmaz gyermekrajzokat, azok elemzését, másrészt képek, ikonok bemutatását, gyermeki felismerését, harmadrészt pedig egy okostelefon gyermeki működtetését, annak tapasztalatainak lejegyzését. A gyermekrajzok és ikonok vizsgálata félig strukturált interjúkérdésekkel kiegészítve módszer Janek Noémi 2019-ben lefolytatott kutatásának módszerein alapul.

Fontosnak tartottam hangsúlyozni, hogy a kutatásban való részvétel önkéntes, a résztvevők számára nem ártalmas. Mivel a gyermekek tudástartal-

mait nem különíthetjük el a szülők ismereteiktől, így a kérdőíveket sorszámmal láttam el, ezáltal egymáshoz tudom kapcsolni a két csoportot. Neveket viszont nem tartalmaz. A szülők írásos hozzájárulásukat adták a kutatásban való részvételhez.

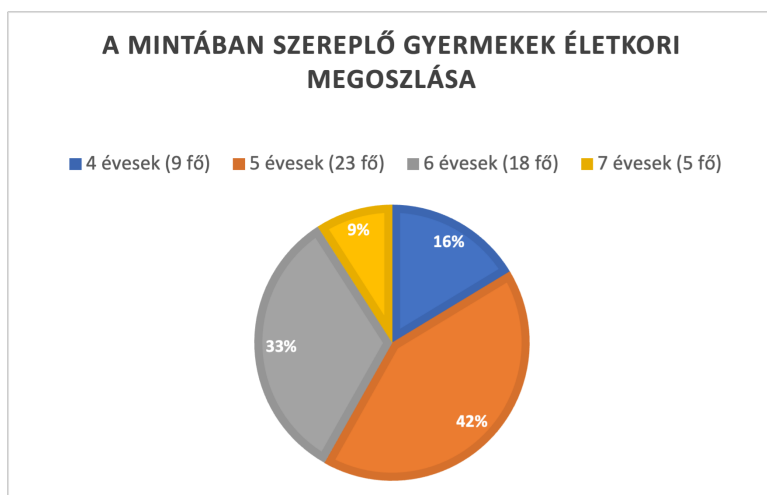
A kutatás célja a helyi jellemzők feltárása, az óvodáskorú gyermekek internet-, és digitális eszközhasználatának megismerése és a témával kapcsolatos ismereteik körülményeinek vizsgálása.

A minta bemutatása

Az aláírt hozzájárulások és kitöltött kérdőívek alapján $n=55$ gyermek és $n=55$ szülő vett részt a vizsgálatban. A szülőktől kérdőívet töltöttek ki, mely segítette feltérképezni a gyermekek háttértudását, valamint betekintést engedett a szülők szokásaiba. A mintában szereplő szülők 94%-a volt nő, az eredményekre tekintve ennek az adatnak nincs relevanciája. A gyermekek megoszlása sokkal kiegyenlítettebb, 54%-ban a lányok voltak túlsúlyban. Életkorukat tekintve a 4–7 éves korosztályal foglalkoztunk, 9 fő négyévesével, 23 fő öt évesével, 18 fő hatévesével és 5 fő hétévesével. Az öt és hatévesek korcsoportja az óvoda jelenlegi csoportelosztása miatt fordul elő nagyobb számban, hároméves gyermekek bevonását a feladatok miatt, valamint a járvány okozta tartós távollétek miatt nem tartottuk célravezetőnek.

2. ábra

A mintában szereplő gyermekek életkori megoszlása



A kutatás körülményeinek bemutatása

A) Gyermekekrajzok elemzése

Az óvodás korosztály sajátosságát figyelembe véve választottam módszerként a gyermekrajzot, mely megfigyeléssel és félig strukturált interjúval egészült ki. A csoportokból életkor szerint kihívtam kettő gyermeket, akiket egy „interjú szobába” invitáltam, ahol fehér papírok és színes ceruzák voltak kékészítve. Néhány kísérlet után rájöttem, hogy kettőnél több gyermeket nem tudok kellő alaposággal megfigyelni, hiszen rajzolás, majd a későbbiekben képnézetetés közben sokat beszélgettünk, és mondandójukat mindenképpen szerettem volna lejegyezni. A gyermekek egymás közötti interakciója hatással volt a készülő művekre.

Szerintetek, mi az az internet? Ezzel a kérdéssel indítottam a beszélgetést, a gondolatmenetet. A legtöbb gyermek azonnal válaszolt rá, majd a válaszokat képi formában is megjelenítették. Néhány esetben szükség volt segítő kérdésekre, mint például *Mikor hallottátok ezt a szót? Mire jó az internet?* Mivel semmiféleképpen nem állt szándékomban befolyásolni őket, így ügyeltem kérdezőkultúráim objektivitására. A gyermekek végig oldottan, természetesen viselkedtek, szívesen meséltek élményeikről.

A rajzok elkészülte után megbeszéltük, mit jelenítettek meg. Lehetőségem volt rá, hogy részletesebb kiderítsem, milyen eszközöket használnak a gyermekek, birtokolják-e ezek közül valamelyiket. Megtudtam mikor, kivel használhatják azokat, szó esett a hordozható okoseszközök házi szabályrendszeréről is. A rajzoltatás átlagban öt percet vett igénybe, azonban minden esetben a gyermekekre volt bízva, mikor van kész az alkotás. Mivel célom a gyermeki gondolatok megismerése volt, így nem avatkoztam bele a rajzolás menetébe, kivitelezésébe.

B) Ikonok vizsgálata

A rajzok elkészülte után megmutattam a gyermekeknek az általam összeállított ikongyűjteményt. Fontosnak tartottam, hogy addig ne mutassak nekik semmilyen képi ingert, míg saját benyomásaikat meg nem osztják velem, hiszen mindezek befolyásolták volna a szabad képzettársításokat. Félig strukturált interjúkérdéseim: *Mit látsz a képen? Felismered valamelyiket? Láttad már ezeket a képeket, ha igen hol? Mire jó, mit lehet vele csinálni?* Birtoklásra vonatkozó kérdéseket is feltettem, *A te telefonodon is van ilyen? Használtad már ezt valamire?*

62 ikont mutattam meg a gyermekeknek, melyek többsége internet-hozzáféréssel elérhető alkalmazást ábrázol. A képek forrásául a Play Áruházban fellelhető termékek márkajelzései szolgáltak. Ezek közül 22 telefonos alkalmazás, 10 streaming-szolgáltató, 3 mesecsatorna, 20 játék, 5 digitális eszközt jelölő piktogram, 2 darab pedig gyermekeknek szánt online oldal fejléce. A képek összeállításánál két nagyobb csoportot tudunk megkülönböztetni. Az

első csoport tagjai olyan tartalmakat foglalnak magukba, melyeket a gyermekek szülei rendszeresen használnak: Google termékek, közösségi média, streamingszolgáltatók, kapcsolattartást segítő alkalmazások. A második egység a szülők által megnevezett, gyermekeknek szánt alkalmazásokat, valamint a Google Play Áruház 2022. 03.07-i legnépszerűbb játékait foglalja magába. A játékok között egyaránt megtalálható gyermekeknek ajánlott, tanárok által jóváhagyott, valamint a korosztályra való besorolás nélkül legtöbb letöltéssel rendelkező szórakoztató tartalmak is.

Érdekeségként összeválogattam népszerű meseoldalak kezdőképernyőjének ikonjait. Abból a szándékból tettem, hogy megtudjam, milyen benyomásokkal, emlékekkel rendelkeznek az óvodások, ha csak egy kontroller képét, vagy a videót elindító háromszöget látják.

Természetesen az itt elhangzott beszélgetéseket, élményeket is lejegyeztem, olykor kérdéseket tettem fel, melyek segítettek megérteni a gyermekek digitális eszközökkel kapcsolatos tudásszintjét. A kérdéseket adekvátan alkalmaztam a gyermekek válaszaihoz. Az általam feltett kérdések hasonlóak voltak a rajzos feladatoknál tapasztaltakhoz, mintegy kiegészítették egymást. A képek nézésére, beszélgetésre legfeljebb 10 percet szántam, mert figyelembe vettem az életkori sajátosságokat, így a korosztály szándékos figyelemfenntartásának időtartamát.

C) Gyermekek tevékenységeik megfigyelése okostelefon-használat közben

Az ikonok nézése után következett egy okostelefon felhasználási lehetőségeinek értelmezése kisgyermekkorban. Egy Sony Xperia E5 típusú, érintőképernyős, oldalán háromgombos, elő- és hátlapi kamerával felszerelt, vezeték nélküli internethozzáféréssel rendelkező, SIM-kártya nélküli okostelefont vittem be a gyermeknek. (3. ábra) A telefont addig nem mutattam meg nekik, míg be nem fejeztük a képek nézegetését.

3. ábra

Kikapcsolt okostelefon

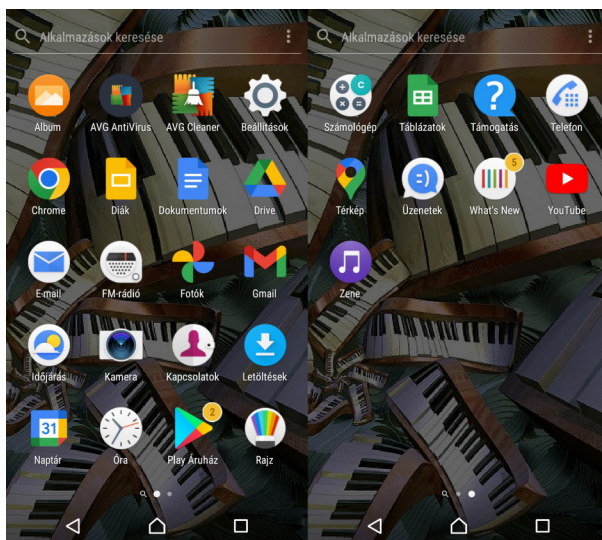


Mit láttok a kezemben? Szerintetek működik ez a telefon? kérdések hangzottak el az eszköz bemutatásakor. A telefont elsőnek kikapcsolt állapotban adtam át a párosnak, majd mivel kíváncsi voltam, mit tennének egy bekapcsolt telefontal, helyzetnek megfelelően, anélkül, hogy az óvodások látták volna annak működési elvét, bekapcsoltam azt. A képernyőzárát nem kapcsoltam ki rajta, amennyiben a gyermekek valamit el szerettek volna érni, fel kellett tudniuk oldani a képernyőt. A későbbiekben nem tettem fel kérdéseket, csak megfigyeltem a gyermeki tevékenységeket.

A kezdőképernyőről szándékosan eltávolítottam minden alkalmazást, így a bekapcsolást követően, a zár feloldása után, csak akkor vált elérhetővé az eszköz tartalma, ha belépnek a menübe. A készüléket 2016-ban gyártották, ma már nem kapható ez a modell. Régimódinak is nevezhető, hiszen az alkalmazások elérése eltér a ma gyártott társaitól. Visszaállítottam gyári beállításokra, mely azt jelenti, hogy csak az eltávolíthatatlan applikációk álltak rendelkezésre (Google termékek, Antivírus program, Fényképezőgép, Zenelejátszó, Számológép, Híváskezdeményező, Üzenetküldő stb.) (4. ábra).

4. ábra

Okostelefon gyári alkalmazásai



Bekapcsolt állapotban nem volt internetelérés, és ezt a kísérlet ideje alatt én nem is kapcsoltam be, a lehetőség persze adott volt (képernyő lehúzásával, Wi-Fi jel érintésével lehet felcsatlakozni). Erre a részre legfeljebb 10 percet szántam. A legtöbb esetben ennyi idő elegendő volt a gyermekek ismereteinek feltérképezésére, 2 esetben azonban beavatkozásom révén vettem véget az eszközhasználatnak. Nem állt szándékomban elérni, hogy minél több időt töltsenek a képernyő előtt, pusztán érdekelt, mennyire látják

át a gyermekek a telefon működési elvét, mit kezdenek vele, ha szabad kezdet kapnak. Rugalmas időtartamot tűztem ki célul, de 15 percnél több időt senki sem töltött a készülék bűvöletében. Megfigyeltem és leírtam minden gyermeki megmozdulást, egymás közötti interakciót. A *Mit csinálnak? és Meddig?* kérdéskör értelmezése adta elemzésem fő szempontjait. A kutatás befejeztével átvezettem a gyermekeket valamilyen mozgásos tevékenységbe (trambulín, hintaló, mászó alagút, ülőforgó).

Kutatási kérdések

A kutatásommal az alábbi fő kérdésekre keresem a válaszokat:

- Hogyan jelenik meg a kontroll a mintába került gyermekek eszközhasználatában?
- Mit gondolnak a gyermekek az internetről?
- Milyen internetes tartalmakat ismernek a gyermekek?
- Milyen ismereteik vannak a gyermekeknek az okoseszközökről?

A kutatás eredményeinek bemutatása

Hogyan jelenik meg a kontroll a mintába került gyermekek eszközhasználatában?

A szülői kérdőív és a gyermeki válaszok együttesen adnak feleletet a kérdésre. Eszközhasználat tekintetében különbséget kell tenni birtoklók és fogyasztók között. A gyermekek (elmondásuk szerint) 38%-ának (55 gyermekből 21 gyermek) van saját digitális eszköze, így ők több lehetőséggel rendelkeznek digitális képességeik gyakorlására. *„Este a tévére alszom el. Elindítok egy mesét, a Turbót, arra alszom. Reggel Spongyabobot nézek”* (fiú 6 év, 2 hó) A kérdőívben erre vonatkozó kérdés közvetve szerepel: *Kérem jelölje be, mely eszközök találhatóak meg gyermeke hálósobájában, alvásra használt helyiségében!* Úgy gondolom, lehet összefüggés a saját eszköz birtoklása és a hálósobában található készülékek között. Ebből adódóan elképzelhető, hogy a gyermekek közel 40%-a állandó felügyelet nélkül fogyasztja a tartalmakat. Én három esetben találtam problémára utaló megnyilvánulásokat. Egy gyermek olyan tartalommal találkozott a Netflixen, melyet nehezen dolgoz fel. *„Ha anyukám nem veszi észre bekapcsolom a csúnyákat. Van, amikor félek, mert horrorfilmet is bekapcsolok.”* (fiú 5 év, 3 hó). Két gyermek pedig alvási problémákat említett, mert olyan sokáig telefonozik a saját készülékén. *„Sokat játszom a telefonon, késő estig, ezért nem tudok reggel felkelni. Olyan sokat telefonozok, hogy a többi játékkal nem is játszom.”* (lány 5 év, 9 hó) *„Anyá nem szól, ha telefonozok. Akkor szoktam aludni, amikor 2-2-0-0-át mutat a telefon.”* (fiú 7 év, 1 hó)

55 gyermekből 23 gyermek (41,8%) tett említést a testvérrel való közös birtoklásra vagy a szülők telefonjának használatára. *„Ez a Tomos játék. O. azt mondta [12 éves], hogy van benne kamera, és meg tudnak találni”* (lány

6 év, 6 hó) „*Ez H-nak [7 éves] van letöltve, megkapta anyja régi telefonját. Ha nincs tánc, szoktam vele játszani.*” (lány 5 év, 9 hó) „*Minden reggel elkérem anyja telefonját és játszom a csibéset.*” (fiú 6 év, 8 hó) Közös televíziózásról, videónézésről 3 gyermek számolt be. „*Apával szoktam játszani a tévéjátékkal, meg szoktam katonás filmeket nézni.*” (fiú 4 év, 9 hó) „*Anyja meg én nagyon szeretjük a kislányos zenét.*” (lány 6 év, 10 hó) „*Anyával múltkor csináltam kertészkedős videót a telefonnal.*” (fiú 5 év, 9 hó) Úgy tűnik a szülők elindítják nekik a mesét, játékot, és közben más tevékenységet folytatnak. Mindezt alátámasztják a szülői kérdőívben kapott válaszok. (1. táblázat)

1. táblázat

Mit szokott tenni, míg gyermeke a digitális eszközöket használja? – szülői kérdőív válaszai

Válaszok	Százalékos arány (55 válasz esetén)
Házimunkát végzek	39%
Mivel csak akkor használhatja, amikor ottvagyok mellette, így őt ellenőrzöm.	22%
Könyvet/újságot olvasok.	11%
Dolgozom.	8%
Pihenek	8%
Kedvtelésből böngézek az interneten.	6%
A fenti felsorolásnak megfelelően változó.	1%
Együtt is használjuk vagy kezeljük őket. (saját, egyedi válasz)	1%
Megbeszéljük, hogy mit szeretne nézni, játszani; milyen zenét szeretne hallgatni. (saját, egyedi válasz)	1%
Én indítom el a mesét, de nem mindig vagyok ott végig mellette. (saját, egyedi válasz)	1%
Tanulok, leginkább online. (saját, egyedi válasz)	1%
Nem használ a gyermekem digitális eszközöket.	1%

Az eszközökbe telepített programokról, illetve gyermekzáról nem beszéltek a gyermekek. A képek felismerése utal erre, hiszen a YouTube Kids alkalmazás számos olyan megoldást felkínál, mellyel védhetjük a gyermekeket a káros tartalmaktól. A gyermekcsatornát azok a gyermekek ismerték fel, akiknek a szülei is tettek rá említést. Egy gyermek beszélt a televízióban rejlő profilokról, melyek a védelmet segítik. „*Nekünk okos tévénk van, mindenkinek van saját ikonja. A miénk [testvérekkel] a kuka.*” (lány 5 év, 6 hó) (5. ábra)

5. ábra*Belépési profilok (gyermekrajz)**(forrás: gyermekrajz, lány 5 év, 6 hó)*

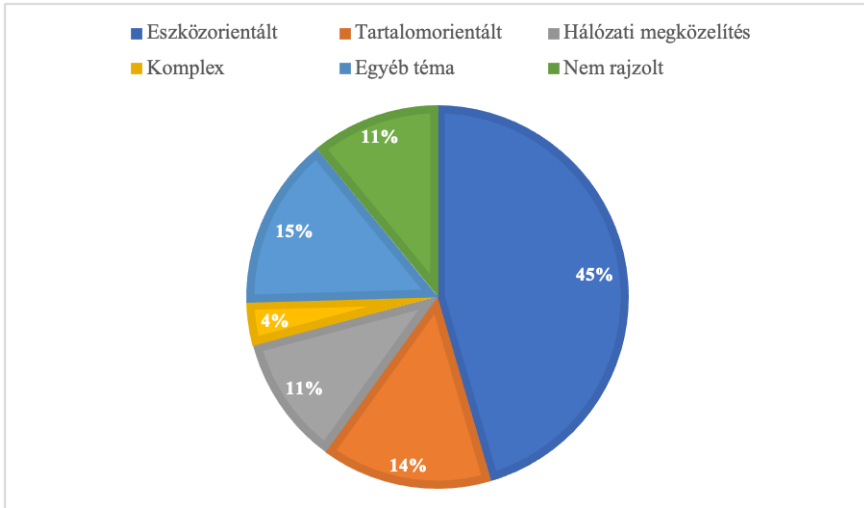
Az okostelefonok használata viszont több esetben is határozott tiltásként jelentek meg. „Már nem játszhatok a telefontal, mert sokat nyomkodtam. Otthon szabad fürdés előtt fél órát Xbox-ozni.” (fiú 6 év, 6 hó) „Ez apa telefonjára van letöltve [Angry Birds]. Én el vagyok tiltva a telefonozástól.” (lány 5 év, 10 hó)

Mit gondolnak a gyermekek az internetről?

Az óvodások internetről alkotott fogalmi ismereteire leginkább a rajzoltatásból, beszélgetésből lehet következtetni. A rajzok témáját tekintve 5 csoportot tudtam megkülönböztetni: eszköz, tartalom, hálózat, komplex ismeret, egyéb. (6. ábra)

6. ábra

Gyermekrajzok téma szerinti csoportosítása (forrás: saját ábra)



Eszközt 25-en rajzoltak, legtöbbször televíziót. Az esetek felében (13 gyermek) fontosnak tartották, hogy a készüléket kábellel együtt, „töltővel” rajzolják le. (7. ábra)

7. ábra

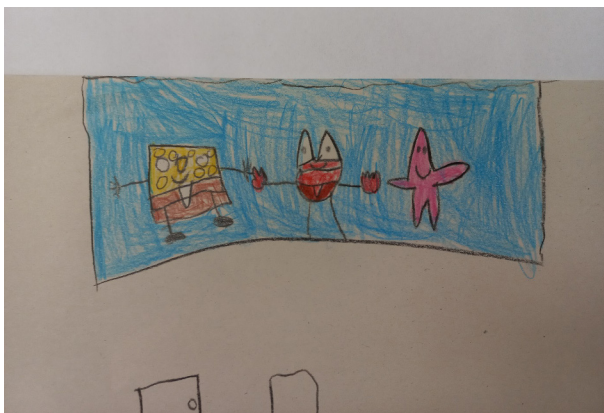
Eszkőorientált megközelítés (telefon) (forrás: saját ábra)



A tartalmi megközelítés játékok, mesét, zenelejátszást, keresést foglal magába. (8. ábra)

8. ábra

Tartalmi megközelítés (Spongyabob Kockanadrág) (forrás: gyermekrajz fiú 6 év, 2 hó)



Hálózat alatt minden olyan megoldást értek, melyek konkrétan az internet külső, belső megjelenését jelentik: Wi-Fi jel, dekóder, antenna, áramellátás. (9. ábra)

9. ábra

Wi-Fi-jel (forrás: gyermekrajz, fiú 6 év, 10 hó)



A komplex képeken együttesen jelennek meg az eszközök, a hálózat és a felhasználási lehetőség. Minden olyan mű, melyet nem lehet besorolni, egyéb kategóriába tartozik. 6 gyermek nem ábrázolt.

Önmagukban a rajzok nem szolgálnak elegendő információval. Azok, akik eszközt rajzoltak, birtokolhatnak valós tudást az internet felhasználásáról. „Az interneten barátoknak lehet írogatni és még szülinapkor is fel lehet köszönteni.” (lány 5 év, 8 hó), „Az internet megmutatja a dolgokat. Például megkeressük vele az éttermet, ahol tudunk enni.” (lány 6 év)

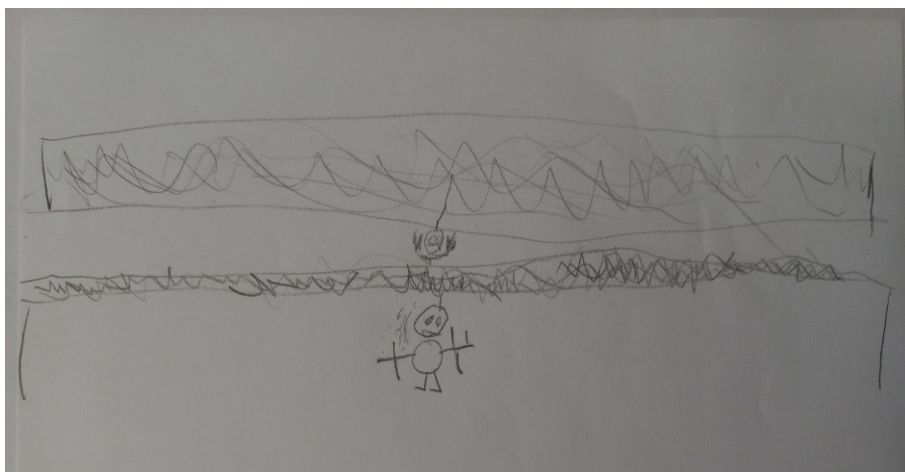
Abban az esetben is találunk fogalmi ismereteket, amikor a gyermek nem az internethez köthető rajzot készített. „Az internetet be lehet kapcsolni. A töltőből jön ki és belemegy a telefonba.” (lány 5 év, 1 hó) „Van egy hosszú ízé, ami belemegy egy dobozba.” (lány 4 év, 10 hó)

Olykor az internet hiánya magyarázta az internet létezését. „Így pörög a telefon, mert nincs internet [kezével körkörös mozgást végez]. Jön egy bácsi, átcseréli a boxot és akkor lesz internet.” (fiú 5 év, 11 hó) „Azt tudom, mikor nincs, mert apa szokta mondani, elment az internet. Olyankor nem tölt be a tv. (lány 6 év, 8 hó).

Több gyermek is tett megjegyzést rá, hogy az internet árammal működik, vagy az maga a világháló. „Az internet az, ami belemegy a tévébe úgy, mint az áram.” (lány, 5 év, 1 hó) „Nincs internet, biztos áramszünet van.” (fiú 4 év 10 hó) (10. ábra)

10. ábra

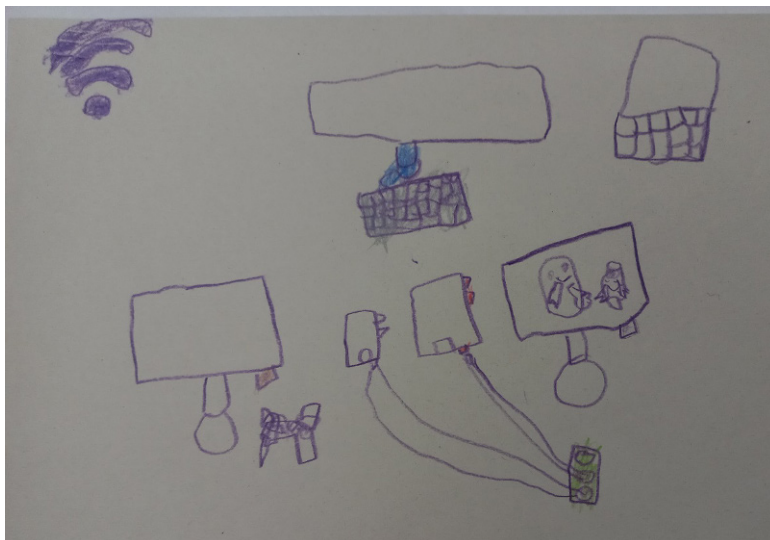
Hálózati megközelítés (az internet árammal működik) (forrás: gyermekrajz, lány 5 év, 1 hó)



A komplex rajzok összetett tudásról tettek tanúbizonyságot. „Az internet sok mindenre jó. Szoktak képeket nézni, írnak egymásnak a telefonon, tabon. Én a Barbapapát szoktam nézni. Lerajzolom, hogy töltőn van a tablet. Az Xboxunk is internettel működik. Le van töltve a Disneyland, Mancs Örjárat, Lucky.” (lány 6 év, 6 hó). „Az internet a Wi-Fi. Arra jó, hogy tudjunk rajta játszani, YouTube-ot nézni. Végig kell érjen a három internetkockán, mert csak akkor tudjuk nézni a videókat.” (lány 6 év 11 hó) (11. ábra)

11. ábra

Komplex rajz (forrás: gyermekrajz, lány 6 év, 6 hó)



A gyermekek közötti interakciókat is figyelembe kell venni, mert segítették egymás gondolatmenetét. Így azok is készítettek rajokat, akiknek elsőnek nem jutott eszébe semmi.

- „A Dörmögő Dömötörben most volt benne az internet és a húsvét. Nem tudom mit rajzoljak.” (fiú 5 év, 7 hó)
- „Én rajzolok egy telefont meg egy tévét.” (fiú 6 év, 1 hó)
- „Jó akkor én is. Meg egy tabletet!” (fiú 5 év, 7 hó)

Pusztán kérdés után a gyermekek 84%-a tudta kötni valamihez az internetet. Az igazi gondolatáramlást az ikonok bemutatása jelentette. Ekkor ugyanis a képek közül egy gyermek kivételével mindenki felismert valamit.

Milyen internetes tartalmakat ismernek a gyermekek?

A legismertebb alkalmazásnak a YouTube bizonyult, 10 gyermek nem ismer fel az ikont, 14-en ismerősnek találták és elmagyarázták, mire jó, 31-en pedig megnevezték. A vizsgálat során mind a YouTube, mind a YouTube Kids bemutatásra került, előbb látták a felnőtt változatot. Sokan a gyerekcsatornát is YouTube-nak nevezték, megemlítették, hogy már szerepelt a felsorolásban. „Ez már volt” (lány 4 év, 8 hó) „Ez is a YouTube csak el van dőlve.” (fiú 5 év, 1 hó) Hét esetben gyerek YouTube-nak nevezték a képet. Arra is volt példa, hogy már azelőtt beszéltek a gyerek változatról, mielőtt látták volna. „Ez a sima YouTube. Letörölte anyukám a tabomról, helyette gyerek YouTube van.” (fiú 6 év, 11 hó)

Ezt követték a televíziós tartalmak. A streaming szolgáltatók közül a Netflix-et és a HBO GO-t (áprilisban már HBO MAX) 23 gyermek azonosította tévé-meseként, vagy filmek és mesék gyűjtőhelyeként. 28 gyermek az internet-hozzáférés nélkül elérhető televíziós mesecsatornákat (Minimax, Boomerang, Disney, Baby tv) tudta ismereteihez kötni. 13 gyermek esetében beszélhetünk átfedésről, tehát az internet-hozzáférést igénylő és nélkülöző csatornákat egyaránt felismerték. „*Ez a Netflix Ilyen pirossal kezdődnek a filmek a tévén és azt mondja dö-döm.*” (lány, 5 év 1 hó) „*A Netflix-en reklám nélkül lehet mesét nézni a tévémen.*” (lány, 6 év, 11 hó) „*Van ilyen gomb a távirányítón [Netflix]”* (fiú, 5 év, 3 hó).

Érdekes, hogy a szülők megemlítették az Egyszervolt.hu-t, illetve a Kezrekes oldalát, de gyermekeik nem tudták mihez kötni a látott ikonokat. Úgy gondolom ebben az esetben megvan nyitva a videó a gyermekeknek, nem önállóan keresgélnek, és a mese képi ingerei köti le a figyelmüket, nem pedig a monitor bal felső sarkában található kép.

A gyűjtemény tartalmazott kifejezetten felnőtteknek kifejlesztett alkalmazásokat is, melyeket a gyermekek életkorukból adódóan nem tudnak kezelni. Megnevezni nagyon kevesen tudták az applikációkat (összesen 5 esetben fordult elő, TikTok és Facebook), felhasználási lehetőségükről 21 gyermeknek volt fogalma. Ezek az alkalmazások Facebook, Messenger, TikTok, Google, Waze, Snapchat, Instagram, Google Térkép, Viber, Whatsapp voltak. „*Ezzel magunkat fényképezzük, fejeket lehet rakni az arcokra.*” [Snapchat] „*Ide be lehet mindent írni. De lehet például más nyelven is keresni szavakat* [Google] (lány 6 év, 9 hó) „*Ezzel lehet hívni valakit, hogy kamerán lássa.*” [Messenger] (fiú 6 év, 6 hó) „*Ilyen van apa buszában, mutatja a térképet.*” [Waze] (fiú, 6 év, 2 hó) Számomra érdekes, hogy a gyermekek akkor is ismerik a felhasználási mechanizmusokat, ha nem is használhatják, hiszen szüleik nem engedik.

A Play Áruház szintén nagy ismeretségnek örvendett a gyermekek körében. 22 tudták, hogy játékok letöltésére alkalmas: 19-en általánosságban beszéltek róla, 3-an azonban saját tevékenységként írták le a szolgáltatást. Az ott található játékok közül a szülők elmondásának megfelelően megjelenik a Minecraft, TalkingTom, Pou, Angry Birds, Candy Crush. Noha a szülők fejlesztő játékokról is beszámoltak – például Helen Doron (n=4), Kangi Klub (n=3), ABC Kids (n=1), Kids Art (n=3), Montessori Preschool (n=2) –, megkérdezésük során a gyermekek csupán 7 esetben ismerték fel azokat. A mesei alapú játékokat több esetben (n=34) megnevezték az óvodások (Mancs őrjárat, Ricky zoom, Sonic), ezeket azonban nem játékként, hanem rajzfilmként definiálták. „*Ez a Mancs őrjárat, de a játék. Nekem már majdnem megvan az összes szereplő.*” (lány 5 év, 9 hó)

A játékkonzolok ikonját (Xbox, PlayStation) akkor ismerték fel, ha a háztartásban megtalálható, ez minden esetben beigazolódott. Időnként akkor is társultak hozzá emlékek, ha csak a baráti társaságban vagy különleges alkalmakkor volt jelen a készülék. Hasonló a tapasztalat a fejlcén látható piktoqramokkal. A gyermekek játéokra, videóra asszociáltak. „*Oké gomb. Arra jó,*

hogy elinduljon a videó.” (fiú 6 év, 1 hó) „Ilyen játékot láttam a szállodában. Lehet játszani a tévén focisat.” (fiú 6 év, 2 hó)

Az elmondottak alapján arra lehet következtetni, hogy a televízió a legnépszerűbb digitális eszköz a gyermekek körében. Ezt követi a tablet és a telefon. Azok a gyermekek, akiknek hagyományos televíziójuk van, és a szüleik korlátozzák az eszközhasználatot, kevesebb telefonos applikációt ismertek fel, mint a saját eszközt birtoklók vagy szülők engedélyével használók. Tartalomfogyasztás tekintetében a gyermekek által népszerű tevékenységek megegyeznek a szülők által engedélyezettekkel. Noha a mélyebb tudásért több ingerre van szükség, azoknak is van tapasztalata az okostelefonok kijelzőjéről, akik csupán megfigyelik azt. Az eszközök állandó jelenléte elegendő a jelképek felismerésére. *„Nem tudom, mi az az internet. Nekem nem adják oda anyáék a telefont. Ez a GPS [Waze alkalmazás], apának segít, ha vezet.” (fiú 5 év, 2 hó)*

Összegezve az eddigi hallottakat a gyermekek szerint az internet egy olyan eszköz, ami a tévén, tableten, telefonon van, árammal működik, lehet vele mesét, filmeket, videókat nézni, játékokat letölteni, kapcsolatokat fenntartani.

Milyen ismereteik vannak a gyermekeknek az okoseszközökről?

A gyermekek négyféleképpen cselekedtek amikor okostelefont adtam a kezükbe: 1) nem tudták, mit kezdjenek az okostelefonnal, 2) kevés ismerettel rendelkeztek az okostelefon működésével kapcsolatban, 3) képesek voltak használni az okostelefont, 4) összetett, az okostelefon használatával kapcsolatban sokrétű tudásról tettek tanúbizonyságot.

9 gyermek erősíti az első csoportot. Ők olyan gyermekek, akiknek a szülei nem engedik, hogy okostelefonnal játszanak, mesét nézzenek. Közülük egy gyermek fényképezőgépként helyettesítette be a működő telefont, egy társuk úgy tett, mintha telefonálna, ketten pedig a tükröződéssel foglalták le magukat. A fennmaradó 5 óvodás csupán ránézett, nem vette a kezébe a készüléket, semmilyen érdeklődést nem mutatott.

10 gyermek kevés ismerettel rendelkezett az okostelefon használatával kapcsolatban. Ez alatt azt értem, hogy ismerte a bekapcsológomb funkcióját (egy rövid nyomástól megjelenik a zárolt képernyő), de a telefont működésre nem bírta. Bekapcsolás után nem tudta, hogyan érheti el az alkalmazásokat. *„Én tudok telefonozni, de ehhez nem értek.” (fiú 6 év, 4 hó) „Anyáét így kell húzni, de ez nem működik” (lány 5 év, 5 hó)* Ebben a csoportban előfordul, hogy a gyermek saját eszközzel rendelkezik (2 esetben tablet, 1 esetben telefon), vagy használhatja a családtagjai telefonját (2 eset).

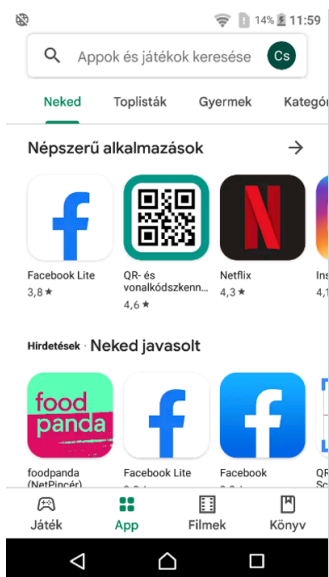
55 gyermekből 23 gyermek (41,8%) képes volt használni a telefont. A kikapcsolt készüléket működésre bírták, feloldották a képernyőzárat, alkalmazásokat találtak rajta. A legtöbben (18-an) a YouTube-ot, Play áruházat próbálták elindítani. Ekkor azonban szembesültek az internet hiányával. Ezt sokan meg is fogalmazták. *„Otthon, ha látom a mesejelet, rákattintok és elindul a mese. Nincs internet, ilyenkor nem jön a mese. Otthon is néha megőrül” (lány 4 év 10*

hó) „Nem működik, úgy látszik nincsen feltöltve.” (lány 5 év 9 hó) 10-en úgy képe-
sek a használatra, hogy nincs saját telefonjuk, de minden esetben engedélye-
zett számukra a tevékenykedés. 6 gyermek fényképeket és videókat készített.
Fotózás alkalmával mintha valami megváltozott volna bennük. Az eszközből
játék lett. Élvezték, hogy megörökíthetik egymást, a zárkózott gyermekekben
oldódott a gátlásosság. Sokkal együttműködőbbek lettek, érdeklődőbbé váltak.

55 gyermekből 9 gyermek (16,3%) felhasználói szintű ismeretekkel rendel-
kezik. Minden eddigieket képesek voltak véghez vinni azzal a különbséggel,
hogy felléptek az internetre. Egy addig sosem látott, sosem használt készüléket
kikapcsolt állapotban odaadtam nekik, és pár perc alatt játékokat töltöttek le
a Play Áruházról. A 9 gyermekből ketten nem birtokolnak saját okostelefont,
egyiküknek a szülőkkal való közös használat engedélyezett, másíruk 3 idősebb
testvérrel büszkélkedhet. Ezen gyermekeknél a szülők nincsenek állandóan
jelen használatkor, a telefonokba beépített programokat, valamint a megbe-
szélt szabályrendszert alkalmazzák. Írni-olvasni még nem tudnak, azonban a
Play Áruház ikonrendszerét, felépítésének elvét elsajátították (játék ikon, Top-
listák), így találták meg a saját eszközökön lévő kedvenc játékokat (Roblox,
Among us). (12. ábra) *„Nézd ezt a játékot. Van fizetős meg ingyenes. Minek
csinálnak fizetőset, ha ingyen is lehet vele játszani?” (fiú 6 év, 10 hó). „Ehhez a
játékhoz be kell lépni. Beírod, hogy mate1015?” (fiú 6 év 5 hó)* A saját eszközt
birtoklók közül két gyermek az óvodában nehezen alkalmazkodik a többiek-
hez, nagyon szórt a figyelme. A pedagógusok elmondása alapján néha úgy mo-
zognak, mintha még mindig a virtuális térben lennének. A vizsgálati időben
pedig igényelték volna a telefon további használatát.

12. ábra

Play Áruház kezdőképernyője (forrás: saját ábra)



Mindez számomra azt jelenti, hogy pusztán a látott inger is elegendő lehet ahhoz, hogy a gyermekek elsajátítsák az okoseszközök használatát. Sok alkalmazás ikonja sejteti a felhasználási lehetőségeket, melyeket ebben a korai időszakban (mintám alapján 4 év 8 hónapos kortól 7 év 3 hónapos korig) már képesek lehetnek megérteni a gyermekek. A felügyelet nélküli, saját okostelefon rendszeres használata viszont számos további kutatási kérdést vet fel: milyen tartalmak töltenek le a gyermekek? Találkoznak-e kifejezetten felnőtteknek létrehozott alkalmazásokkal? Hogyan dolgozzák fel ezeket az információkat?

Az eredmények megbeszélése

A kutatásban résztvevő gyermekek (n=55) okoseszköz-ismeretére hatással van a szülői attitűd. Kutatásunk eredményei szerint minél kevésbé kontrollálják a szülők a gyermekek eszközhasználatát, illetve minél több digitális eszközt birtokolhatnak, annál több ismeretük van a digitális világról, az internetről. A mintába került n=55 szülőből kontrollálás tekintetében négy szülő válaszolta az abszolút tiltást, 27-en állandó jelenléttel felügyelnek gyermekükre, 21-en az eszközökbe telepített alkalmazásokat használják, hárman pedig előre kialakított szabályrendszer szerint engedélyezik gyermeküknek az okoseszköz-használatot. Kontrollálástól függetlenül, pusztán kérdés után a gyermekek 84%-a tudta kötni valamihez az internetet. Az igazi gondolatáramlást az ikonok bemutatása jelentette számukra, ekkor ugyanis a képek közül egy gyermek kivételével mindenki, azaz a gyermekek 98 %-a (55-ből 54 gyermek) *rendelkezett ismerettel* az internetről, az eszközhasználatról.

A gyermekek internetről alkotott ismeretei elsősorban a mindennapi eszközhasználathoz köthetők, melyek közül a streaming szolgáltatók által közvetített mesék 46%-ban (n=23), videók nézése 90%-ban (n=45), a játékok letöltése 44%-ban (n=22), és a kapcsolattartás 48%-ban (n=24) jelent meg. Tartalomfogyasztás tekintetében összefüggés mutatkozott a szülői viselkedés és a gyermeki ismeretek között. Az óvodások megnevezni és valamilyen tevékenységhez kötni azokat az alkalmazásokat, szolgáltatásokat tudták, melyeket szüleik is engedélyeztek nekik. Kivételt képeztek a közösségi média alkalmazásai (Facebook, TikTok), melyeket a gyermekek 10%-a használat nélkül is képes volt megnevezni (n=5 fő). A gyermeki ismeretek feltérképezésekor egyetlen esetben fordult elő, hogy a szülői magatartás (okoseszköz-használat tiltása) gyermeki részről az internetes tartalmak ismereteinek hiányát eredményezte.

A YouTube Kids alkalmazás számos olyan megoldást felkínál, mellyel védhetjük a gyermekeket a káros tartalmaktól, ám az eszközökbe telepített programokról, illetve gyermekzárról nem beszéltek a gyermekek. A mintába került 55 gyermekből egy gyermek (2%) beszélt a televízióban rejlő profilokról, melyek a védelmet segítik.

A gyermekcsatornát azok a gyermekek ismerték fel, akiknek a szülei is tettek rá említést. A kapott eredmények alapján a kutatás egyik legfontosabb eredményének a gyermeki tanulás sajátosságai tekinthetők, hiszen a gyermekek rendszeres használat nélkül, pusztán a látott ingerek alapján is képesek fogyasztani a digitális tartalmakat. Az elsősorban vizuális ingerekre épülő eszközök felépítésükben hasonló sémákat alkalmaznak, melyek az írni-olvasni nem tudó gyermekek számára is követhető jelrendszert hoznak létre, így a kutatás tapasztalatai szerint akár tudatosan is képesek videókat elindítani, játékokat letölteni.

Irodalom

- Alfa Generáció Labor (2018). *Hogyan befolyásolja az óvodáskori képernyőhasználat a későbbi képzelőerőt?* <https://www.alfageneracio.hu/> (2022. 04. 12.)
- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Borba, M. E d. D. (2016). *Szelfimánia*. Jaffa Kiadó.
- Chapman, G. & Pellicane, A. (2016). *Netfüggő gyerekek*. Harmat Kiadó.
- Csépe, V. & Török, Á. (2020). Az okoseszközök használata kognitív idegtudományi nézőpontból. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 133–145. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.133.145>
- Csikós, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Eötvös Kiadó.
- de Vincentiis, R. (2019). *A mobiltelefonok rövid története 1973-tól napjainkig*. <https://musa.news.hu/una-breve-storia-dei-telefonni-cellulari-dal-1973-a-oggi/> (2022. 04. 10.)
- European Commission (2021). *Shaping Europe's digital future*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/broadband-hungary> (2022. 04. 10.)
- Gyarmathy, É. (2012). Egy átmeneti korszak nyúgei és áldásai. In *Digitális degeneráció 2.0. OFOE*. Underground Kiadó. <http://real.mtak.hu/8806/1/4.%20Digi2%20atmeneti%20kor%20nyugei.pdf>
- Henn, B. (2013). *Hogyan kell felkészülni a digitális átállásra?* https://www.hogyan kell.hu/Felk%C3%A9sz%C3%B4lni_a_digit%C3%A1lis_%C3%A1t%C3%A1ll%C3%A1sra (2022. 04. 10.)
- Janek, N. (2019). „Google-bácsi mindent tud” – eredmények és tapasztalatok az óvodások digitális eszköz- és internethasználatának vizsgálatáról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 95–110. <https://doi.org/10.31074/20192395110>
- Konok, V., Peres, K., Ferdinandy, B., Jurányi, Zs., Bunford, N., Ujfalussy, D. J., Réti, Zs., Kampis, Gy. & Miklósi, Á. (2020). Hogyan hat a mobileszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 13–31. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.13.31>

- Központi Statisztikai Hivatal (2015). *A háztartások életszínvonala, 2014*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszin/hazteletszin14.pdf> (2022. 04. 10.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2020a). *A háztartások információs- és kommunikációs eszköz-használatának főbb jellemzői*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/2020/01/index.html#avilghlhasznlatbanaziskolaivgzettszserinttovbbraisjelentsklbnsbtapasztalhat> (2022. 04. 10.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2020b). *Az aktív, a nyugdíjas és az egyéb inaktív háztartások tartós fogyasztási cikkeinek éves átlagos állománya jövedelmi ötödök (kvintilisek) szerint [100 háztartásra jutó darab]*. https://www.ksh.hu/stadat_files/jov/hu/jov0039.html (2022. 04. 10.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2020c). *Gyermekes háztartások*. https://www.ksh.hu/infografika/2020/internet_eleres.pdf?utm_source=kshhu&utm_medium=banner&utm_campaign=theme-informacio-kommunikacio (2022. 04. 10.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2022a). *Az internethasználat gyakoriságának megoszlása*. https://www.ksh.hu/stadat_files/ikt/hu/ikt0018.html (2022. 04. 10.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2022b). *Az internethasználók arányának alakulása a lakosságon belül az utolsó használat időpontja szerint*. https://www.ksh.hu/stadat_files/ikt/hu/ikt0017.html (2022. 04. 10.)
- Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája (2021). *Mit gondolnak az óvodások a digitalizációról*. <https://digitalisgyermekvedelem.hu/digimini> (2022. 04. 10.)
- Médiatanács, Médiatudományi Intézet (2015). *Az internet hazai megjelenése*. https://nmhh.hu/cikk/192602/Az_internet_hazai_megjelenese (2022. 04. 10.)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2020). *Digital parenting kutatás 7-16 éves gyermekekkel és szüleikkel*. https://nmhh.hu/dokumentum/224270/NMHH_PSYMA_7_16_eves_2021_KUTATASI_JELENTES.pdf (2022. 04. 10.)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2021). *Internetes közönségmérési adatok (2021. IV. negyedév)*. https://nmhh.hu/cikk/226391/Internetes_kozonsegmeresi_adatok_2021_IV_negyedev (2022. 04. 10.)
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Twenge, J. M. (2017). *iGeneráció*. Édesvíz Kiadó.



Gados, N. & Janek, N.

**Pre-schoolers' use of digital devices
and their knowledge of the Internet**

This research presents the useage of digital devices and the knowledge of Internet of preschool children. The children in this study were born after 2015 and are raised as members of the Alpha generation in a world where digital devices are within reach. The survey focuses specifically on children's activities and knowledge, presents the literature data and results that are essential for a deeper understanding of the topic. The most important result of the research could be considered as the peculiarities of child learning, since children are able to consume digital content even without regular use. It supports the view that digital education and digital compensation may be necessary in early childhood.

Keywords: Internet, smart device, digital, early childhood, research among pre-school children





Játsszunk, metsszünk, nyomtassunk!

Somogyi Zsuzsanna

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, rajz- és vizuális kultúra tanári mesterképzés hallgatója

Absztrakt

A neveléstudomány és a művészetpedagógia határterületén folytatott induktív jellegű kutatásom fő témája a sokszorosító grafikai eljárások – a papírmetszet, a linómetszet, valamint a kollázsnyomat – vizuális nevelésben betöltött szerepének értékelése és az alsó tagozatos gyermekek személyiségére gyakorolt fejlesztő hatásának vizsgálata volt. Játék, metszés és nyomtatás, ez a három szó magába foglalja a nyomtatott grafikai technikák lényegét. De milyen jelentőségük van a jelen felgyorsult képi világában ezeknek a hagyományos, pontos műveletiséget, türelmet és időt igénylő technikáknak? Mit tud velük kezdeni egy századmásodpercenként változó villódzó képeken felnövő gyermek? A Munkácsy Mihály Alapfokú Művészeti Iskolában végzett öt hónapos terepmunka során többek között ezen kérdések megválaszolására és az általam feltételezett fejlesztő hatás pontosabb azonosítására, felmérésére törekedtem. Vizsgálataim fókuszában a vizuális képességek (komponálás, absztrakció, képpalkotás, asszociáció) fejlődése mellett a technikák kognitív (figyelem, koncentráció) és szociális képességekre (együttműködés, türelem, elfogadás, önértékelés) gyakorolt hatása állt.

Kulcsszavak: vizuális nevelés, művészeti nevelés, sokszorosító grafika, személyiségfejlesztés, képességfejlesztés

A nyomtatás örömet szerez

Sok pedagógusnak és szülőnek ismerős lehet a ceruzáját görcsösen szorító, a vonalait a papírba véső, a papírt rádirozással átlukasztó gyermek képe. „Elrontottam!” „Hadd kezdjem újra!” „Megfordíthatom?” – záporoznak a kétségbeesett kérdések és jajszók. Rosszabb esetben mindezt megkerülve, hirtelen felindulásból a rajzoló már gyűri is a papírt és alkotása perceként belül a kukában landol. Ismerős viszont az a kép is, amikor a kisgyermek ujjá – kíváncsiság vezérelte szándékosággal vagy munka közben észrevétlenül – festékes lesz. Rányomja a papírra, észreveszi, hogy az ujjá nyomot hagy, elmosolyodik, aztán a sokszorosítás örömétől vezérelve addig nyomkodja az ujját (jó esetben) egy tiszta papírlapra, amíg a nyom egyre halványul, majd teljesen eltűnik. Sarkított párhuzam ez, de tömören összefoglalja azt a problémát és felvetést, ami a továbbiakban bemutatott kutatásom alapját képezi.

1. kép

A nyomtatás misztériuma



A gyermeki létről és cselekvésről Méreit idézve alaptételként elmondhatjuk: „A gyermeki világ lényegének, legfőbb vonásának és megismerésének kulcsa a játék. [...] A játék nem ok, nem cél, nem eszköz, hanem maga a gyermeki cselekvés” (Mérei, 1945 idézi Winkler, 2012, p. 9). A játék és az alkotás karonfogva járnak egymással: a gyerekek mindkét tevékenységben saját világot teremtenek, készségeik számtalan fajtáját fejlesztik spontán módon. Mondhatjuk, hogy minden alkotómunka játék is egyben, viszont a vizuális kultúra órán a fehér papír fölött tanácstalanul görnyedő, ábrázolási kedvét felső tagozatra (vagy már hamarabb) elvesztő gyerekek sokasága ezt cáfolni látszik. A konstruálási feladatoktól kezdve, a bábkészítésen át, a terepasztalig sokféle jó technikával, feladattal lehet felszabadítani ezeket a gyerekeket és fejlesztő munkát végezni, erre a hazai kutatások és a tantermi gyakorlat¹ is számos példát ad (Pataky, 2012; Gesibühl, 2021; Bércesi-Dienes, 2021). A jó gyakorlatok sorából figyelmem egy – a hazai közoktatásban – háttérbe szorult műfajra, a kisgyerekek korom óta ismert és kedvelt sokszorosító grafikai technikákra irányult, melyeknek játékossága, szabad variálhatósága, mégis komoly és pontos műveletisége, anyagba és foltba redukáltsága, tükrökép jellege olyan képességeket mozgósít, melyek a rajzórán hagyományosan használt (egyedi grafikai vagy festészeti) technikákban nem jelennek meg ilyen komplex módon. Mindebből az alkotó pedig csak annyit érzékel, hogy valami új és izgalmas feladatot végez, ami eltér a megszokottól: sokféle anya-

¹ például: Mészáros Zsuzska pedagógiai gyakorlata, Moholy – Nagy Vizuális modulok.

got ragasztunk és vágunk, karcolunk és metszünk, hengereket használunk, mindennek csúcscaként pedig megismerkedünk a présgéppel (amennyiben ez rendelkezésünkre áll). A tanító szakon írt záródolgozatom jelentette számomra az első jelentős lépést a nyomtatott grafikai technikák és a vizuális nevelés kapcsolatának vizsgálatában, jelen kutatáshoz is az akkor szerzett tapasztalatok, feltárt szakirodalom szolgált alapul (Somogyi, 2020).

Sokszor, sokféleképpen olvashatunk arról, hogy a „digitális bennszülöttek” (Prensky, 2001) és a „digitális bébik” (Pálincás-Purgel, 2019) kognitív és affektív képességeit miképpen befolyásolják a korai gyermekkortól kezdve használt elektronikus eszközök. Ezen eszközök fő mozgatója a vizualitás, mégpedig a rendezetlen, válogatás nélküli, tömeges, villódzó vizualitás, mely a gyerekek ingerküszöbét feljebb és feljebb tolja. A televízió és a vizuális kultúra órák által nyújtott képiség között húzódó szakadék miatt aggódó pedagógusok már a 90-es évek eleje óta jelen vannak (Nagy, 2021; Szűcs, 2005; Bakos, 1993). Hol tarthatunk akkor most e téren, a technológiai szingularitás² határain egyensúlyozva? Megoldási lehetőséget kínálhatnak a digitális képalkotás adta lehetőségek, a különböző médiumok és IKT eszközök beemelése a vizuális kultúra órákba, ezáltal a szelektálás, a célszerű eszközhasználat és a kritikus gondolkodás képességének fejlesztése, valamint az ízlésformálás egyaránt megvalósulhat. Mindez a koronavírusjárvány alatti digitális oktatás elrendelésével nemcsak testközelbe került, hanem elengedhetetlenné vált, a kényszerhelyzet miatt pedig a jó gyakorlatok tárháza is bővült (Biró, 2021; Klima, 2021; Nagy, 2021; Kárpáti & Nagy, 2019).

Az általam vizsgált technikák inkább abba az áramlatba illeszkednek, mely szerint az anyaggal való közvetlen kapcsolat, a minél több érzékszervi tapasztalás kiemelten fontos az alkotási manipulációk során (is) a virtuális világban növekvő nemzedék fejlesztéséhez. (A kettő persze nem zárja ki egymást, ahogy a hagyomány és az innováció sem.) Véleményem szerint azért lehet ebben a nevelőmunkában, „hídképzésben” kiemelt szerepe a nyomtatott grafikának, mert nincs még egy olyan képalkotási eljárás, mely ilyen módon késleltetné a megszülető mű látványát, ezzel türelemre nevelve és fokozva az alkotás izgalmát. „Hogy a nyomtatás már óvodás korban is örömet szerez (krumplinyomatok stb.), hogy *fejleszti a dekoratív érzéket*, aztán, hogy *az ábrázolás és mesterség – festkezés, vésés, karcolás, nyomtatás stb. összekapcsolása hasznos dolog a rajztanításban*: mindezt már felfedezte a modern európai, amerikai rajzpedagógia is.” – írja Székácsné Vida Mária a sokszorosító grafikai eljárásokról (Székácsné Vida, 1971, p. 76). Az alábbi idézet megfejtésére való vállalkozás is lehetne kutatásom tárgya. Mit jelent, hogy „hasznos dolog” a rajztanításban (vizuális kultúra oktatásban) mindaz, amit ezek a technikák képviselnek? Mely képességeket fejlesztek, milyen attitűdöket formálnak? Mi az, ami ebből mérhető? Hogyan gondolkodik minderről a mai vizuális kultúra tanár nemzedék? Mit

² Utalás a Ludwig Múzeum *Nem vagyok robot – a szingularitás határain* című nagysikerű tárlatára (2022).

mondanak a szakirodalmak, oktatási dokumentumok? Ilyen és ehhez hasonló kérdések szolgáltak ugródeszkaként, ezek megválaszolására törekedtem különböző módszerek alkalmazásával.

A kutatás módszerei, hipotézisei

Kutatásom alapvetően *kvalitatív terepkísérlet*³. Kérdésfeltevéseiben és módszereiben induktív jellegű. A vizsgálat kis létszámú mintán (N=33 fő), természetes körülmények között zajlott. A művészeti iskola tanulói csoportjai (a tanítványaim) saját óráik időkeretében, a vizsgálatról nem tudva végezték a feladatokat. Igyekeztem felismerni és feltárni a kutatás során felmerülő új kérdéseket, lehetséges vizsgálati szempontokat, így született meg például a *D. esete a linómetszéssel* című esettanulmány, amit terjedelmi okok miatt jelen írás csak néhány összegző mondatban tartalmaz. A vizsgálat közlésében, értékelésében sok esetben személyesebb hangvételt, részletezőbb, több háttérváltozót feltáró leírást alkalmaztam (Szokolszky, 2004. pp. 93–94.). Kutatásom során kevés statisztikai elemzést használtam, ugyanakkor egyszerűbb mérőeszközök (kritériumrendszer) felállítását megkíséreltem.

Munkamódszerem a szakirodalmi és dokumentumelemzések elvégzése után a résztvevő megfigyelés volt. Patton (2002) szerint a kreatív terepmunka azt jelenti, hogy testestől-lelkestől részt veszünk az élményben, és egész lényünkkel megértjük, mi történik. A kreatív belátás abból fakad, hogy közvetlenül benne vagyunk a vizsgált eseményben” (Corbin & Strauss, 2015, p. 68.) Az idézet remekül példázza az általam átélt folyamatot. Olyannyira, hogy esetemben a vizsgált folyamat kezdeményezése, irányítása is a befolyásom alatt áll. A kisgyerekek különösen érzékenyek minden szóra, mozdulatra, aminek kifejező vizuális feladatok esetén sok esetben a papíron is nyoma lesz. Többek között a háttérváltozók ilyen mértékű érzékenysége tette nehezzé az adatok objektív vizsgálatát. Ugyan egyetértek Balázsné Szűcs Judit véleményével, miszerint a gyerekrajz alapvetően nem vizsgálati anyagnak készül. (...) a gyerekrajz sokkal több náluk: kerek egész, megismételhetetlen csoda! (Balázsné Szűcs, 2008), viszont elismerem, hogy a képességfelmérésnek fejlődő gyakorlata van. Kiemelten Kárpáti Andrea és Pataky Gabriella ilyen jellegű munkáit tanulmányoztam, ezeket vettem alapul a kritériumrendszer kidolgozásához (Pataky 2012; Kárpáti, 2015). Ezt a két szemléletmódot ötvözve egyrészt kvantitatív módszerrel táblázatos pontrendszerben értékeltem a rajzi feladatokat, másrészt pedig a személyiséget és az egyedi munkát tartva szem előtt néhány választott gyermekmunkát szövegesen elemeztem. Reprezentativitásra nem törekedtem, ez a kis és kivételes mintából (művészeti iskola tanulói) adódóan nem is lehetett céлом. Ugyanakkor a gyerekcsoportokban tapasztaltak sok esetben általános érvényűek lehetnek.

³ A kísérleti személyek nem választottak, hanem adottak. Esetemben a hozzám beosztott művészeti iskolai csoportok (Szokolszky, 2004, p. 113).

A kutatás elején felállított hipotéziseim a következők voltak. A képességfejlesztésre vonatkozóan: (1) Az alábbi sokszorosító grafikai technikák: kartonmetszet, anyagmetszet, kollográfia; foltra redukált jellegükből és műveletiségükből adódóan az ábrázoló feladatokban *eredményesebben fejlesztik a gyerekek komponáló, redukáló, lényegkiemelő és asszociatív képességeit a vizuális kultúra órákon használt hagyományos grafikai technikákhoz* (ceruza, filctoll, zsírkréta) képest. (2) Ezen technikák alkalmazása során *a gyermek – az elemek esetlegességéből és szabad asszociációs lehetőségeiből adódóan – sokkal kevésbé nyúl a berögzött sémarendszeréhez, eredetibb, koherensebb kompozíciót alkot*. A nevelő hatásra vonatkozóan: A linóleummetszés növeli a gyerekek kitartását, feladattartását, türelmét, koncentrációs képességét az anyagalakítás jellegéből fakadóan, valamint a sokszorosítás ténye fejleszt számos szociális kompetenciát.

2. kép

Pillanatkép a vizsgálati feladat rajzos és sokszorosító grafikai megoldásából



A vizuális kifejezőképesség fejlesztésével kapcsolatos feltevéseimre vizsgálati feladatsort állítottam össze, melynek három feladatához kritériumrendszert dolgoztam ki, ami egyszerre alkalmas a vonalas rajz és a papírmetszet értékelésére, így adva összehasonlítási alapot. A feladatokat első (Előképző/1A) és második-harmadik osztályos (Alapfok/2D) gyerekek oldották meg. A feladatok megalkotásánál arra törekedtem, hogy egy- és több elemes, figurális kompozíciókat eredményező, a hat-kilenc éves gyerekek világához közel álló, könnyen érthető és átélhető témákat gyűjtsék, olyanokat, melyekhez feltehetően elég belső képpel rendelkeznek, mert a kompozíciós vonásokat és sémákat ilyen típusú feladatokon lehet jól vizsgálni. Elképzelt élményeken alapuló, illusztratív feladatok kerültek a vizsgálati feladatsorba, például: *Egy napom a dinoszauruszok földjén, A csodamadár, A holló meg a róka*. A megjelölt témát először „hagyományos”, egyedi grafikai technikákkal (grafit illetve színesceruza, filctoll, kréta) készítették el a gyerekek 15–20 perc alatt, majd ugyanazt a témát valamely sokszorosító grafikai technikával (papírmetszet, kollázsnyomat) kellett megoldaniuk.

A nyomódúcok elkészítési ideje 35-40 perc a kompozíció részletességétől függően, a nyomtatás legalább még egyszer ennyi idő. A sokszorosító grafikai feladatot minden esetben megelőzte egy anyagismereti próbafeladat, amikor a gyerekek az eszközökkel és az eljárással ismerkedtek meg. Ennek szükségességét a korábbi tapasztalataim és Bálványos Huba módszertani javaslata is megerősíti. „Bizonyos eszközhasználati képességek készségeit bírnia kell már ehhez (a kifejező feladat sikeres kivitelezéséhez) a gyermeknek” (Bakos et al., 2003, p. 51). A vizsgálatok elvégzésének és értékelésének jobb megértése érdekében az alábbiakban bemutatom a vizsgált képességek rendszerét és a felállított kritériumrendszer értékelési táblázataiból egy-egy szemléltető példát.

A vizsgálati feladatok értékeléséhez, ebből pedig a képesség – és személyiségfejlesztés tanulságainak levonásához szükséges volt a sokszorosító grafikai eljárások során mozgósított vizuális képességek rendszerének felállítása, melyhez a TÁMOP 3.1.9. táblázatát vettem alapul (Pataky, 2012, p. 75). Ebből emeltem ki az általam relevánsnak tartott és vizsgálni kívánt – tehát a grafikai és kifejező feladatok során mozgósítani vélt – képességelemeket, amit az 1. táblázat tartalmaz. Az így felállított rendszer elemei alkalmasak mind a vonalas rajzban megoldott („a”), mind pedig a nyomtatott grafikában készített vizsgálati feladatok („b”) értékelésére.

1. táblázat

A vizsgált képességek rendszere

Fő képesség neve, sorszám	Leírás, további képességelemek
5. formaalkotás síkban	megfigyelt és elképzelt formák megjelenítése (sémák)
8. absztrakció	lényegkiemelő, egyszerűsítő, redukálóképesség
14. képalkotás, komponálás	adott képmezőben koherens ábrázolás létrehozása, kiemelés, képelemek szervezése
18. kreativitás	fantázia, asszociációs képesség
19. anyagalakítás, eszközhasználat	anyagok és eljárások ismerete; alkalmazkodás a kifejezési célhoz, rendeltetéshez

A 2. táblázat az E/1. kódú vizsgálati feladat (*Egy napom a dinoszauruszok földjén*) részletes értékelési kritériumrendszerét tartalmazza. Egy-két képességelemnél eltérés tapasztalható „a” és „b” feladat esetében (bizonyos ké-

pességelemnek csak az egyikben releváns a vizsgálata, vagy eltérő szempont szerint mindkettőben), ezt minden esetben egyértelműen jelölöm a táblázat megfelelő helyén. A pontrendszer alapvetően ötfokú skálát használ, egyes képességelemek esetében háromfokút. A kritériumrendszer felállítása, vagyis az egyes képességelemekhez tartozó öt illetve háromfokú kritériumtartalmak meghatározása az alábbi kutatásokban alkalmazott kritériumtáblázatok segítségével történt: Gaul-Ács & Kárpáti, 2018; Kárpáti, 2015).

2. táblázat

Az E/1. kódú feladat – Egy napom a dinoszauruszok földjén – értékelési kritériumrendszere

1. képességelem: formaalkotás síkban					
Pontszám	1	2	3	4	5
emberábrázolás	sematikus: statikus pálcikaember (vonalas séma)	–	körvonalas séma	–	izületiben mozgó, karakteres, kifejező figura
élőlények ábrázolása	sematikus (astropomorfizált állatkarakter, egyediséget mellőző megjelenés)	–	részleteiben tartalmaz egyedi elemeket	–	sématoró, egyedi karakterű, kifejező
környezetábrázolás (háttér)	kizárólag sematikus elemekkel oldja meg („csúsföld”, „csúské”)	–	többnyire sematikus elemeket használ, de néhány részleteiben sématoró	–	sok sématoró, egyedi megoldást alkalmaz
2. képességelem: absztrakció					
lényegkiemelés	nem állapítható meg lényegkiemelés	a lényegkiemelés kezdeti törekvései megfigyelhetők, de egészében nem koherens	egyres esetekben túlzóan részletező, máshol indokolatlanul elnagyolt	ábrázolása lényegre figyelő, kisebb koherenciazavar tapasztalható	ábrázolás lényegre figyelő, következetesen ábrázol, koherens módon (azonos mértékben egyszerűsített, úrtí)
3. képességelem: képalkotás, komponálás					
térkitöltés	a tér nagyon levegős, a figurák elvesznek benne	az elemek a térhez képest kicsik	az elemek és a tér viszonya helyenként megfelelő, máshol nem	az elemek és a tér viszonya többségében megfelelő	a tér kitöltése a lehető legjobb
környezet és szereplők viszonya	a szereplők befoglaló környezete („háttér”) hiányzik	a szereplő befoglaló környezete erősen hiányos	a szereplők és a környezet viszonya nem koherens (szét hulló vagy túlzó sűfolt kompozíció)	a környezet és a szereplők arányaikban kielentőzők	a szereplők és a környezet együtt koherens rendszert alkot
figyelemirányítás	egysíkú kompozíció, egyensúly, hangsúlytalan elemekkel	egy hangsúlyos elem van, a többi elenyésző	vannak hangsúlyos és hangsúlytalan elemek, de a figyelemirányítás nem valósul meg	a figyelemirányítás többnyire megvalósul, de még nem következetes	a kompozíció fő-és mellékszereplői jól elkülöníthetők, a hangsúlyok használata (méretarány, kidolgozottság) helyes
ember-élőlény kapcsolatának megjelenítése	emberfigura nem szerepel a kompozícióban	–	az emberfigura független az állatfigurától	–	az emberfigura kapcsolódik az állatfigurához (pl. a hátán ül)
4. képességelem: kreativitás					
„a” feladatban: asszociációk a feladat témájához	nem alkalmaz új asszociációt (dinó vagy dinó és ember szerepel a képen)	asszociációi nem jól beazonosíthatók (környezetre utaló, egyéb szereplőkre utaló jeltek)	a témának megfelelő novényzet és új is szerepel a képen, alkalmaz asszociációkat, de azok nem mindig helytállóak (pl. repülő dinó helyett madár)	az asszociációi többnyire illeszkednek a feladat témájához, egy-két eredeti elem is megjelenik	több eredeti asszociációt is alkalmaz a feladat kapcsán (pl.: vízben élő vagy repülő dinó) mely élénkíti kompozícióját

„b” feladatban: asszociációk az anyaghoz	a rendelkezésre álló anyagokat forma-asszociációk nélkül alkalmazza (asszociáció nem beazonosítható)	anyag-forma asszociációi többnyire esetlegesek, formakarakterei többnyire nem egyértelműek	az asszociáció részben beazonosíthatók, részben esetlegesek	anyag-forma asszociációi többnyire beazonosíthatók	az anyagokat változatos, kreatív asszociációk alapján használja
---	--	--	---	--	---

csak a „b” feladat esetében:

5. képességelem: anyag-és eszközhasználat				
nalkalmazkodás az új anyaghoz	nem használta ki a technika adta új lehetőségeket (fóliák, fiktúrák)	törekedett a technika adta lehetőségek kihasználására		a technika adta új lehetőségeket következetesen alkalmazta teljes kompozíciójában, érdekes asszociációk jelennek meg benne

+ egy szempont érdekességképpen.

Mennyiben ragaszkodott a „b” feladatban az „a” feladatban készített kompozíciójához?	teljes mértékben igényezett utánozni (az anyag lehetőségeihez míltan sikult is)	részben utánozza, de változtatásokat is alkalmazott (elemek elhagyása, új elemek beemelése)	féllehető olyan elem a b) kompozícióban, amit az „a”-ból emelt át (arra emlékeztet)	teljesen eltekintett tőle, a „b” feladat kompozíciója nem emlékeztet az a)-ra
--	---	---	---	---

A kutatás eredményei

A fent leírt hipotézisek beigazolódása, illetve cáfolata mentén fejteném ki a vizsgálat eredményeit, melyeket saját megfigyeléseim és a kritériumrendszer szerinti értékelésből nyert adatok támasztanak alá.









A sokszorosító grafika fejlesztő hatása a gyerekek komponáló, redukáló, lényegkiemelő és asszociatív képességére


Az első hipotézisben szereplő állítás megfigyeléseim alapján mindenképpen beigazolódott, amit néhány kivételtől eltekintve a kritériumrendszer pontszámai is alátámasztanak. A 'komponálás' képességelem a 'terkitöltés', 'figyelemirányítás', 'környezet és szereplők viszonya', 'mozgalmasság' alpontokból tevődött össze, melyek – ha még az első dúckészítési feladatban nem is – a második, harmadik feladat esetén egyöntetűen és egyértelműen magasabb pontszámot értek el a 'b' feladatban. (Ez megfigyelhető a továbbiakban a „gyengébb ábrázolási készséggel rendelkező” gyermek alkotásában.) Érdekes, hogy *A holló meg a róka* feladatban már a 'formaalkotás síkban' pontszámai is magasabbak lettek 'b' feladat esetén, ami addig nem volt jellemző. Ez annak tudható be, hogy az Előképzősök számára ez volt a harmadik megoldandó dúckészítési feladat, a gyerekek már a teljes folyamat ismeretében, gyakorlottan készítették kompozícióikat.

A feladatok értékelése után megfigyeltem egy általánosítható jelenséget, amit a 3. táblázatban foglaltam össze.

3. táblázat

Az alkotótípusok és eredmények összefüggésének kísérleti megjelenítése

	CERUZARAJZ	PAPÍRDÚC
Fejlett ábrázolási készséggel és belső képrendszerrel rendelkező alkotó		
Gyengébb ábrázolási készséggel és belső képrendszerrel rendelkező alkotó		
(Negatív) sémák által erősen meghatározott alkotó		
Eredeti, kreatív alkotó		

 : a feladat eredményes, magas pontszámú megoldása

 : a feladat gyengébb, alacsonyabb pontszámú megoldása

Egzakt módon nehezen körülírható tárgy esetében, mint amilyen a gyermekrajz, egy ilyen jellegű táblázat megalkotása mindenképpen egyszerűsítő és sztereotipizáló, de úgy gondolom, hogy a tanulságot jól összefoglalja. A táblázatban szereplő kategóriákból vett egy-egy konkrét példával szeretném illusztrálni megállapításaimat.

1. Fejlett ábrázolási készséggel és belső képrendszerrel rendelkező alkotó

Egy-két fejlett ábrázolási képességű, „ügyeskező”, precíz és kifejező munkára törekvő gyerek esetében úgy tapasztaltam, hogy a kezdetben ismeretlen és talán bonyolultnak tűnő technika, a papírdúc készítése visszaesést eredményezett. A 3. képen szereplő munkák alkotója nem is volt elégedett nyomtatával és a két képet összevetve láthatjuk, mennyit vesztett kompozíciója a kifejező formáiból, részletgazdagságából.

3. kép

Első osztályos lány rajza és papírmetszete



2. Gyengébb ábrázolási készséggel és belső képrendszerrel rendelkező alkotó

A leglátványosabb fejlődés a rajz és a dúc-nyomat összevetésében ezeknél a gyerekeknél tapasztalható. Ezeket a képeket (4. kép) egy első osztályos, gyenge ábrázolási készséggel, fejletlen belső képrendszerrel rendelkező kisgyerek alkotta. Látható, hogy a rajzában bizonytalan, a figurái geometrikusak és nagyon kicsik, szinte elvesznek a papíron. Kétszer, háromszor is újra rajzolta a kompozíciót. Ezzel szemben a papírdúcán és nyomatán látható, hogy a foltokból való építkezés hogyan segíti a képmező kitöltését és a kifejező formák megtalálását.

4. kép

Első osztályos fiú rajza, nyomódúca és nyomata a Holló meg a róka című feladathoz

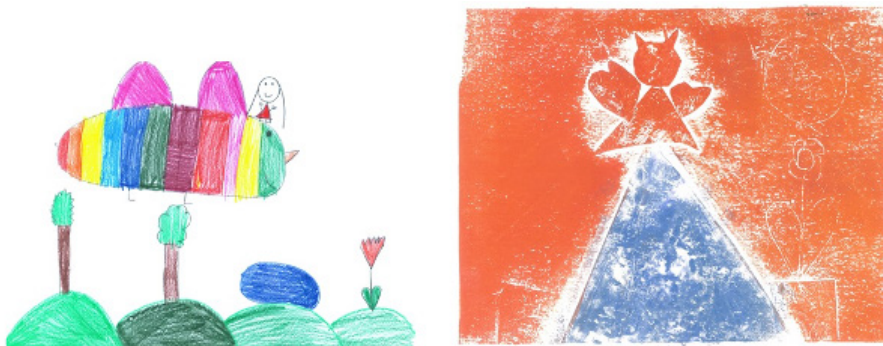


3. A negatív sémák által erősen meghatározott alkotó

A papírdúc a sémák felülírását bizonyos esetekben – egyszerűsítő, redukált jellegéből adódóan – erősíti. A kompozíciós sémákon (csikég, csikföld, napocska a sarokban) a legtöbb esetben nem változtat. Így az erre vonatkozó hipotézisem részben megcáfolásra került. Az általam vizsgált mintában egy kislány mutatott nagyon erős meghatározottságot a rajzfilmekben, reklámokban látott „puha és színes” képi világtól. Őt vizsgálva tapasztaltam, hogy a ceruzarajz és a dúc nem mutat különösebb eltérést, érdemi változást. Az 5. képen szereplő munkáiból látható, hogy ugyan teljesen más kompozíciót választott a dückészítésben, formái még mindig nagyon egyszerűek, a nagy üres felületeket sematikus karcolt virágokkal töltötte meg.

5. kép

Második osztályos lány rajza és nyomata a *Csodamadár* című feladathoz



Figyelemre méltó azonban két harmadikos lány királynő-karaktereinek különbsége a két feladatban. (6. kép) Míg rajzban a divat és a média által közvetített női szépségideálnak megfelelő sminkelt „tinikirálynőket” alkottak, a kollázsnyomatukban visszatértek a hagyományosabb, de kifejezőbb mesekarakterekhez.

6. kép

Harmadik osztályos lány *Szomorú királynői* (rajz, dúc, nyomat)

**4. Eredeti, kreatív alkotó**

Azok a gyerekek, akik egyedi grafikai, festészeti munkáikban is eredeti karaktereket formáznak, gazdag belső képi világgal és fantáziával rendelkeznek, mind a rajzi, mind a nyomtatott grafikai feladatban jól teljesítenek, hiszen ötleteiket, formakarakterüket a legtöbb esetben sikeresen írják át az anyagba, vagy a különböző papírok és anyagok hatására még kreatívabb megoldásokat hoznak. Ezt példázzák a 7. képen szereplő alkotások.

7. kép

Második osztályos lány rajza és nyomata a Csodamadár című feladathoz



A nyomtatás, mint közösségi élmény

A festékezést és nyomatkészítést már csak azért is misztikum lengte körül, mert ezt a fázist nem a szokásos helyünkön, hanem a műhelyben hajtottuk végre. Ilyenkor a gyerekek szabad vagy adott témájú rajzos feladatot kaptak, ketten-hárman pedig festékeztek, nyomtattak. (8. kép) Ez az a mozzanat, amit az összes gyerek türelmetlenül várt: „Ahh, alig vártam már, hogy ezt csináljam!” (kislány a festékező hengerhez jutva) „Zsuzsi néni, tekerhetem? Megfogjam? Segíthetek? „Akkor most én leszek Alíz asszisztense!” És peregnek a lapok, tekeredik a henger, ámuló szemek pedig ujjongva mondják: „Ezt most mi nyomtattuk nyomtató nélkül!” „Zsuzsi néni, ez nagyon szép!” „Nézd, Réka!” Ugyan kezdetben nehéz volt elfogadni, hogy csak két henger van, egy présgép, tehát mindenkinek ki kell várnia a sorát, de a feladatmegosztás és egymás segítése áthidalta ezt a problémát. Maga a dúckészítés és a grafikai nyomat is egyéni alkotás, ezt a gyerekek is így érzékelik. A két fázis közötti lépéseket viszont megannyi szorgos kéz végzi, együtt, közösségben. Nem tudom eléggé hangsúlyozni, mennyire pozitív hatással van ez a csoportdinamikára, a közösségformálódásra, az alkotás közösségi megélése mennyi pozitív energiát szabadít fel. Ezt látni, tapasztalni kell.

8. kép

A legizgalmasabb pillanatok: festékezés és nyomtatás



Görcsösség és kudarc helyett asszociáció és élmény

Az alkotómunka közbeni megfigyeléseim közül *A holló meg a róka* illusztráció készítésének mozzanatait hoznám példaképpen, ami az Előképzősök feladata volt. A vers felolvasása és képvetítés után (mely rókáról és hollóról készült fotókat, rajzokat és a vershez készült illusztrációkat is tartalmazott) a szokásos „a” típusú feladat következett: *Rajzold le a történet egy jelenetét!* – utasítással. A munka első öt-tíz perce a következő eredményt hozta: „Nem tudok rókát rajzolni!” A jobb megfigyelők, ügyesebb rajzosok a képanyagban látott rókaformákat próbálták utánozni. A gyerekek zöme: radírozott, radírozott, radírozott. Van, aki kétszer, háromszor újrakezdte (egy rajz kis híján a kukában landolt). Kilenc gyerekből kettő-három dolgozott elégedetlenkedés nélkül (leginkább azok, akik fejlett belső képrendszerrel és ábrázolási készségekkel rendelkeznek, vagy nem esnek kétségbe, ha valami nem lesz tökéletes).

A dűckészítéskor ezek a fenti mondatok nem hangzottak el. Ugyanakkor előfordult, hogy egy-egy gyerek segítségre szorult, mert a belelátóképessége nem volt elég fejlett. Elhangoztak viszont az anyaghoz fűződő asszociációk lelkes felismerései: „Zsuzsi néni, ez hasonlít a hollóhoz!” – mutogatott egy darab tortacsipkét az egyik kisfiú. (9. kép) A dűckészítés egyéni megsegítése után sikerélmény övezte a nyomtatást, az elkészült művekben mindenki gyönyörködött.

9. kép

Anyag-asszociációk első osztályos kisfiú munkáján



A linóleummetszés nevelő hatása

Bár már ezekből a leírásokból is kitűnik a vizsgált technikák személyiségre gyakorolt pozitív hatása, ezt a hipotézist a linóleummetszéshez kapcsolom a japán fametsző gyakorlat (Székácsné Vida, 1971) és Bakos Tamás tanulmánya (Bakos, 1993) alapján. A kitartás, feladattartás, türelem, koncentrációs képesség fejlődését feltételeztem. Mindezt vizsgálati feladatok nélkül, kizárólag résztvevő megfigyeléssel kutattam egy harmadik osztályosokból

álló csoportban. A fent említett szerzők megfigyeléseihöz hasonlóan én is megtapasztaltam azt az erőt, lelkesedést és kitartást, amit az anyag nehéz megmunkálása ellenére a gyerekek tanúsítottak a linómetszés során. Persze akadtak néhányan, akik többedik alkalommal már más technikát választottak, ezt a monoton munkát fárasztónak találták. Néhány hét után a figyelmem egy kislányra irányult, aki kezdetben hanyagságával, türelmetlenségével, majd a metszés iránti vonzalmával tűnt ki a társai közül, ezért megfigyelésem és a tanáraival való irányított beszélgetések alapján esettanulmányt írtam róla. Ez terjedelmi okok miatt jelen írásban nem kerül közlésre, tapasztalataimat a D. esete a linómetszéssel című esettanulmány záró bekezdésével foglalnám össze: „Előttünk áll egy szétszórt, hanyag gyermek, akinek első iskolai éveiben több kudarc-, mint sikerélménye volt. Alkotómunkáját viszont pozitív indulatok és siker övezi, így ebben kitartóbb, igényesebb, motiváltabb. Ez a folyamat pedig önmagát gerjeszti, pozitív irányba terelve a kislány iskolai teljesítményét is. Vajon közrejátszik a különös türelmet és fegyelmet igénylő linóleummetszés D. iskolai fejlődésében, melyet osztályfőnöke említ? Két–három metszet készítése és néhány hónapnyi megfigyelés után nem állíthatom, hogy a metszés és nyomtatás művelete idézte elő ezeket a pozitív változásokat. A munkájában elmélyült, a több héten át tartó vésegetésben az anyag ellenállása és a nyomtatás késleltetése ellenére is kitartó, az elkészült metszet és a présgépből kigördülő nyomat láttán ujjongó gyerek képe viszont biztosít affelől, hogy feltételezéseim helytállóak.”

10. kép

D. és a linómetszés



A vizuális kultúrát oktató pedagógusok kérdőíves felmérése

Kíváncsi voltam, mennyire ismerik és alkalmazzák a különböző szinteken vizuális kultúrát, képzőművészetet tanító tanárok a sokszorosító grafikai technikákat és milyen tapasztalatokkal, attitűddel rendelkeznek ennek kapcsán. Adatgyűjtési módszerként online kérdőívet szerkesztettem. Hipotézisem a következő volt: A sokszorosító grafikai eljárások kiesnek a hazai vizuális ne-

velési gyakorlat, így a vizuális kultúrát oktató tanítók és tanárok látószögéből. Feltételezett okokként a következőket fogalmaztam meg:

1. Nem ismerik a technikákat, vagy járatlanok az alkalmazásukban. (adott mintában *megcáfolva*)
2. Nem állnak rendelkezésre a megfelelő eszközök, szaktanterem. (adott mintában érvényes)
3. Idő-és eszközigényesnek illetve veszélyesnek tartják a technikák alkalmazását. (adott mintában érvényes)

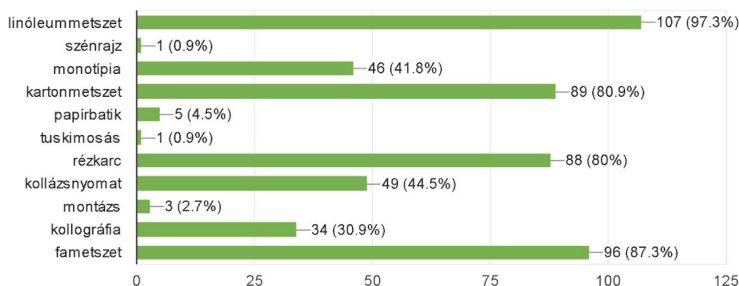
A kérdőívek terjesztéséhez a hólabda módszert alkalmaztam, mely elektronikus üzenetekben és online közösségi platformokon történt. A kérdőív általános (a pedagógusok iskolájára, szakjára, földrajzi adataira és végzettségére vonatkozó) és speciálisan a sokszorosító grafikát célzó kérdésekből állt. Zárt végű, feleletválasztós és nyitott végű kérdések is szerepeltek benne. A kérdőívet kiterjesztettem a középiskolai vizuális kultúra tanárokra, illetve magán rajzcsoporthoz vezető művészekre, művészeti iskolai tanárokra is. A kérdőív kitöltése körülbelül 5 percet vett igénybe. 2020.10.19-én kezdtem el terjeszteni, a kitöltést a 110. kitöltő után állítottam le az adatok értékelése miatt.

A beérkezett válaszok alapján úgy tűnik, hogy a legtöbb vizuális kultúrát oktató pedagógus (névről) ismeri a vizsgált eljárásokat (1. diagram), viszont közülük sokan akadnak, akik még soha nem, vagy nagyon ritkán alkalmazzák őket. (2. diagram)

1. diagram

A sokszorosító grafikai technikák ismerete

Jelölje be az alábbi eljárások közül azokat, melyek Ön szerint a sokszorosító grafikához tartoznak!
110 responses



2. diagram

A technikák alkalmazásának gyakorisága a válaszadók körében⁴

Milyen gyakran alkalmazza Ön a sokszorosító grafikai eljárásokat gyerekekkel?
110 responses



Mi lehet ennek az oka? Erre kerestem a választ az utolsó kérdésemben, melyben a tapasztalataik és véleményük rövid összefoglalására kértem a kitöltőket. Hipotézisemnek megfelelően nagyon sokan a szűkös időkeretet, a magas osztálylétszámot és a szaktanterem illetve grafikai felszerelés hiányát, valamint az ilyen jellegű feladatok körülményes előkészítését és megszervezését említették kizáró okként. A válaszokból kitűnik, hogy vegyes érzelmekkel állnak a témához, lehetőségeik, energiájuk és a technikák fejlesztő hatásának ismerete feszül egymásnak. Ez egy újabb szomorú kép az általános pedagógushelyzetről és hangulatról, a kérdőív témájától függetlenül. Egy pozitív és egy negatív példát emelnék ki a nyitott végű, véleménynyilvánításra alkalmas kérdés válaszaiból:

„Ezek a technikák rendkívül eszköz- és anyagigényesek. Sok időt emészt fel a nyomtatás, az anyagok beszerzése. A gyerekek nagyon élvezték, de sajnos már nincs rá energiám, motivációm.”

„A nyomtatás technikáival a kevésbé ügyes gyerekek is sikereket érnek el, a variációk, azaz a nyomtatványok sokfélesége hihetetlen kreatív energiákat tud felszabadítani. Ráadásul ez egy közös élmény. Együttműködést, egymás segítségét igényli.”

Összességképpen megállapíthatom, hogy a kérdőív kitöltőinek körében sokkal nagyobb arányban ismertek és használtak a szóban forgó technikák, mint amire számítottam. Épp ezért érdekes tény, hogy a közoktatást szabályozó dokumentumaink (Nemzeti Alaptanterv és Kerettanterv 2020) ugyan em-

⁴ A kérdés megfogalmazásában és a válaszlehetőségekben történt egy változtatás a kitöltés 3. napján, hogy árnyaltabb képet kaphassunk. (A használja-e Ön az alábbi technikákat: igen/nem kérdésfeltevés helyett a gyakoriságra fókuszáltam: gyakran/ néha/ ritkán/ nem alkalmaztam még lehetőségekkel.) Az 'egyéb' válaszlehetőség bekapcsolva hagyása miatt pedig egyedi válaszok is érkeztek (1-1%), de ezek is besorolhatók egy-egy nagyobb kategória alá.

lítik a nyomtatott kifejezéseket egy-egy fejlesztési feladat lehetséges megoldásaként, de ez bővebb kifejtésre például: papírdúc alkalmazásával/kollázsdúc készítésével – nem kerül. Eddigi külföldi tapasztalataim alapján pozitív példaként a szlovén kerettantervet tudom említeni (Program osnovna šola, Likovna vzgoja, Učni nacrt⁵), melyben a sokszorosító grafika technikai javaslatai első osztálytól kezdve szerepelnek a tantervben, sőt a gyakorlat sem marad el ettől: a 2019/2020-as tanévben, Mariborban töltött Erasmus mobilitásom alatt részese voltam egy hallgatók által, tanítási gyakorlaton tartott monotópia órának harmadik osztályban, valamint az ottani pedagógiai kar művészeti tanszékének vezetője is megerősítette a nyomtatott technikák élő hagyományát a szlovén művészetoktatás valamennyi szintjén, az óvodától kezdve.

Összegzés és reflexió

Az öt hónap tanítói és kutatói tapasztalatainak összegzésekként elmondhatom, hogy a „nyomtatós órák” motivációs és közösség-szervező ereje vitathatatlan. A többfázisú munkafolyamat azonban leginkább bontott csoportban, műhelymunka-szerűen valósítható meg eredményesen. Az elkészült gyermekmunkákban a vonalas rajzok és a kartonmetszetek különbsége látványos, a fejlesztés a komponálóképességben a leghatékonyabb, a gyengébb ábrázolási képességű, fejletlenebb belső képrendszerrel rendelkező gyerekeknél a leglátványosabb. Harmadszor pedig a kérdőív eredményeire és saját további ambícióimra reflektálva: a grafika értékeinek újrafelfedezéséhez célravezető lenne műhelyek szervezése és illusztrált módszertani anyagok kiadása, amiben a technikák egyszerű eszközökkel megvalósítható eljárásait mutatnánk be. Kellő tapasztalatszerzés, önálló tanítási gyakorlat és a külföldi referenciák feltérképezése után remélem kikerülhet a kezeim közül egy ilyen gyakorlati kézikönyv. A közeljövőben pedig szeretnék megvalósítani egy kiállítást az ELTE Tanító-és Óvóképző Karon, melyben az összes gyermekmunka szerepelne, ami a terepmunka alatt készült.

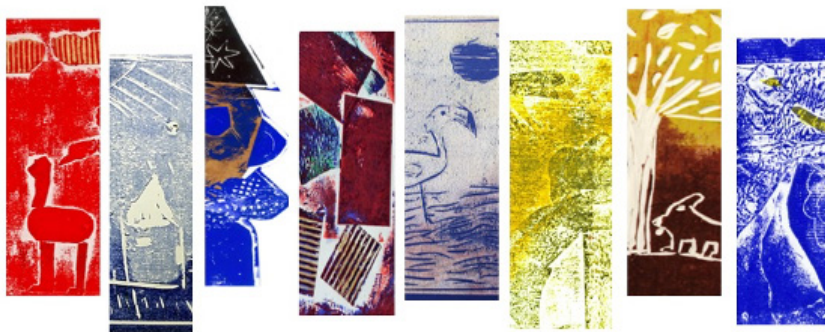
A kutatási időszak során számos új helyzetben kellett helyt állnom: vilámgyorsan váltam egyetemi hallgatóból művészeti iskolai tanárrá és kutatóvá egyszerre egy több okból is különösen nehéz időszakban, világjárvány idején. A vírus türelmet, kitartást és motivációt próbáló tényezőjét nem is számítva rá kellett döbennem, hogy a foglalkozásokat vezető pedagógusnak és a megfigyelő – kiértékelést végző kutatónak lenni egy személyben szinte lehetetlen. Ez a lehetetlen próbatétel viszont sok mindenre megtanított a kutatási témámmal, a tanítással és önmagammal kapcsolatban is. Hatalmas kihívás volt az alkotó gyerekeket névről, arcról, vonalvezetésről, személyiségről ismerve, a teljes alkotói folyamat végig kísérése után értékel-

⁵ Program osnovna šola, Likovna vzgoja, Učni nacrt: Általános Iskolai Program, Művészetoktatás, Tanterv (szlovén) Ez a dokumentum körülbelül a magyar Kerettanterv 1–4. o., Vizuális kultúra részének felel meg.

ni (pontozni) a vizsgálati feladatokat, a legnagyobb objektivitásra törekedve. Ez a terepmunka és általában a kvalitatív kutatások szépsége és nehézsége, ahogy ezt az irodalmak is rendszeresen hangsúlyozzák (Csíkos 2020, Corbin & Strauss, 2015; Bodor, 2013). Bízom benne, hogy kutatásom eredményei mindezek mellett tanulságos, értékes tartalommal álltak össze.

11. kép

Montázs a kutatás során készült gyerekmunkák részleteiből



Köszönetnyilvánítás

A bemutatott kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. Befogadó intézmény: ELTE TÓK Vizuális Nevelés Tanszék. Témavezető: dr. Pataky Gabriella Cím: *Játsszunk, metsszünk, nyomtassunk!* – A sokszorosító grafikai eljárások (személyiség)fejlesztő hatása

Irodalom

- Bakos, T. (1993). A grafikai technikák műveletisége és személyiségformáló ereje az alsó tagozatos vizuális nevelésben. In. Bálványos, H. (Ed.), *Vizuális nevelés – Tanulmányok* (pp. 82–93). Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Bakos, T., Bálványos, H., Preisinger Zs. & Sándor, Zs. (2003). *Vizuális kultúra III., A vizuális nevelés pedagógiája – a 6–12 éves korosztályban*. Balassi Kiadó.
- Balázsné Szűcs, J. (2008). *Rajzelemzés belemagyarázás nélkül* SZORT Bt.
- Bércesi-Dienes, E. (2021). Szegény ember kőlevele – bábszínpadok kóstolója. In Toma K., Podlovics É. & Stóka Gy. (Eds.), *Sárospataki Pedagógiai Füzetek 28. Örökség és megújulás*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó. <https://doi.org/10.33031/SPF.2021.177>
- Biró, I. (2021). Számítógépes grafika és modellezés az iskolában – az IKT eszközök integrálási lehetőségei a vizuális nevelésben. *Vizuális Kultúra*, 1(4), 44–50. <http://>

- vizualiskultura.ujsg.hu/wp-content/uploads/2021/07/2.%20Biro%CC%81.pdf (2022. 07. 28.)
- Bodor, P. (2013, Ed.). *Szavak, képek, jelentés – Kvalitatív kutatási olvasókönyv*. L'Harmattan Kiadó.
- Bubik, V. & Simon, T. (2016). Vizuális kommunikáció: a 21. század domináns közlésmódja a kortárs művészetben és tudományban, megjelenése a vizuális nevelésben. *Neveléstudomány*, 2, 29–42. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.2>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan Kiadó. (2022. 07. 01.)
- Csikos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Eötvös Kiadó.
- Gaul-Ács, Á. & Kárpáti, A. (2018). Óvodás gyermekrajzok vizsgálata a három narratív rajz képalkotó feladatsorral. *Magyar Pedagógia*, 118(3), 279–306. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.3.279>
- Geisbühl, T. (2021). Kortárs művek az órán Részlet az 5-8. évfolyamok számára írt „kortárs vizuális művészet tanítása” modul programjából és megvalósításának tapasztalataiból. *Vizuális Kultúra*, 1(3), 12–25. <http://vizualiskultura.ujsg.hu/wp-content/uploads/2021/05/1.%20Geisb%C3%BChl.pdf> (2022. 07. 28.)
- Kárpáti, A. (2015). *Gyermekrajz óvodás és kisiskolás korban – A nyomhagyástól a képi nyelvig* Konstantin Filozófus Egyetem. <https://kis.ukf.sk/wan/1138.pdf> (2022. 07. 28.)
- Kárpáti, A., & Nagy, A. (2019). Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 86–98. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.86>
- Klima, G. (2021). Digitális kreativitás fejlesztés távoktatási környezetben - Egy 3D tervező projekt *Vizuális Kultúra*, 1(4), 38–43. http://vizualiskultura.ujsg.hu/wp-content/uploads/2021/07/Vizkult_2021_4.pdf (2022. 07. 28.)
- Mérei, F. (1945). *A gyermek világnézete*. n.a. Anonymus Irodalmi és Művészeti Kiadó Részvénytársaság.
- Nagy, L. (2021). Digitális lelkek, avagy hogyan fejlesszük a Z és Alfa generációt? *Vizuális Kultúra*, 1(4), 34–37. http://vizualiskultura.ujsg.hu/wp-content/uploads/2021/07/Vizkult_2021_4.pdf (2022. 07. 28.)
- Pálincás-Purgel, Zs. (2019). Alfa generáció – a „digitális bébik” kora. Új Köznevelés, 75(1–2), <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora>
- Pataky, G. (2012). *A vizuális képességek fejlődése 6-12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén* ELTE TÖK. https://ppk.elte.hu/file/pataky_gabriella_dissz.pdf (2022. 07. 28.)
- Pataky, G. (2017). Plasztikai képességek fejlődése 3–7 éves korban a CEFR_VL kompetenciamodelltükrében. Diagnosztikus vizsgálatasíkbeli (2D) és atérbeli (3D) alkotások köréből a vizuális nevelés rendszerében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 5(1), 171–187. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.171.187>

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5) <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (2022. 07. 28.)
- Somogyi, Zs. (2020). *Sokszorosító grafika a vizuális nevelésben.*, ELTE TÓK, tanító alapképzés szakdolgozata
- Szabados, Á. (1972). *Műhelytitkok: Metszés és nyomtatás* Corvina Kiadó.
- Székácsné Vida, M. (1971). *Gyermekművészet Japánban.* Corvina Kiadó.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában.* Osiris Kiadó.
- Orosz, C., Havasi, T., Gaul, E., & Tóth, T. (2018). Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában. *Iskolakultúra*, 28(1–2), 63–89. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.63>
- Winkler, M. (2021). *Örömmel az iskolában.* 9. EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.pukanszky.hu/eloadasok/2021_SELYE_TANITOKEPZES_PSP/WINKLER%20MARTA_OROMMEL_KESZ.pdf (2022. 07. 01.)
- Nemzeti alaptanterv (2020), *Magyar Közlöny* 17. sz. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2022. 07. 01.)
- Kerettanterv 2020*, Vizuális kultúra 1-4. évf. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2020. 11. 01.)
- A Zuglói Munkácsy Mihály Általános Iskola és AMI pedagógiai programja és helyi tanterve 2018. Program osnovna šola, Likovna vzgoja, Učni nacrt – Szlovén Művészetoktatás Tanterv* https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf (2022. 12. 11.)
- <https://www.ludwigmuseum.hu/kiallitas/nem-vagyok-robot-szingularitas-hatarain> (2022.12.11.)



Somogyi, Zs.**Let's Play, Linocut and Print!**

The main topic of my inductive research – on the cusp of educational science and art education – was the role of graphic processes of reproduction (such as paper engraving, linocut, collage print) in visual education and their developmental impact on the personality of primary school children. Play, linocutting and printing are the three words that embrace the essence of printmaking techniques. But how relevant are these traditional techniques, which require precision, patience and a great deal of time, in today's continually accelerating visual world? What can a child growing up with flickering images that change every hundredth of a second do with them? During the five months of fieldwork at the Munkácsy Mihály Elementary School of Art, my aim was, among other things, to answer these questions and to identify more accurately as well as to measure the developmental impact that I hypothesised. The focus of my research was on the development of visual skills (composition, abstraction, imagery, association) and the impact of the techniques on cognitive (attention, concentration) and social skills (cooperation, patience, acceptance, self-esteem).

Keywords: visual education, art education, printmaking, personal development, skill development



Szerzőink

2023/2–3

BUGYI ANETT

ELTE TÁTK Szociológia Doktori Iskola; SZTE BTK Szociológia Tanszék (bugyi.anett@szte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1676-9781>)

Bugyi Anett az ELTE Szociológia Doktori Iskolájának hallgatója, emellett pedig az SZTE BTK Szociológia Tanszékén tevékenykedik tanársegédként.

CSEH SÁNDOR

DONÁTH PÉTER

történész, DSc, professor emeritus. 1988-tól 2013-ig, nyugdíjba vonulásáig, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének vezetője volt. 1999-ben egyetemi tanárrá nevezték ki.

F. LASSÚ ZSUZSA

ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék (f.lassu.zsuzsa@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2213-0810>)

A szerző pszichológus, egyetemi docens, az ELTE TÓK oktatója. Kutatási területe a kora gyermekkori mentális jóllét, a reziliencia, a családi mentális sérülékenység és a szexuális abúzus megelőzés. Magánpraxisában többek között alkoholbeteg szülők felnőtt gyermekeinek támogatásával, traumafeldolgozással foglalkozik.

FÁTRAI KLÁRA

FEJES JÓZSEF BALÁZS

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Nevelélmélet Tanszék; Motiváció Oktatási Egyesület (fejjes@edpsy.u-szeged.hu; ORCID: 0000-0003-3777-415X)

Fejes József Balázs, PhD, a Szegedi Tudományegyetem Nevelélmélet Tanszékének docense, a Motiváció Oktatási Egyesület társalapítója, elnöke.

FOGELNÉ PÁLOS ANIKÓ

Szennai Fekete László Általános Iskola (aniko.fp@gmail.com)

Fogelné Pálos Anikó: a Szennai Fekete László Általános Iskola tanítója, mesterpedagógus. Két évtizede tanít a közoktatásban. Érdeklődési köre az élménypedagógiai

módszerek alkalmazása a tanítás-tanulás folyamatában. Kutatási területe a múzeumpedagógia és annak gyakorlati bevonása az oktatásba.

GADOS NOÉMI

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, gyermekkultúra mesterszakos hallgató

Gados Noémi szakvizsgázott óvodapedagógus, az üllői Napraforgó Tagóvoda pedagógusa. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar gyermekkultúra mesterszak hallgatója, gyermekkultúra az iskoláskor előtt specializáción.

GOLYÁN SZILVIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék (golyan.szilvia@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1063-2178>)

Golyán Szilvia 1999-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanító (műveltségi terület: matematika), 2003-ban pedig az Eötvös Loránd Tudományegyetemen pedagógia szakos bölcsész és tanár oklevelet szerzett. 2014-ben az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájában PhD fokozatot szerzett. A közoktatásban 1999-től 2006-ig dolgozott párhuzamosan tanítói és kollégiumi nevelőtanári munkakörben, 2006-tól pedig a felsőoktatásban lát el oktatói feladatokat. Emellett 2018-tól 2020-ig az ELTE TÓK oktatási ügyekért felelős dékánhelyettes, 2020-tól 2023-ig az ELTE Tanárképző Központjának főigazgató-helyettese volt. Jelenleg az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék egyetemi docense.

JANEK NOÉMI

Érdi Móra Ferenc Általános Iskola és EGYMI Utazó Gyógypedagógusi Hálózat

Janek Noémi óvodapedagógus, gyógypedagógus, nyolc évig az óvodapedagógus képzésben leendő óvodapedagógusok pályára való felkészítésében vett részt. Jelenleg az Érdi Móra Ferenc Általános Iskola és EGYMI Utazó Gyógypedagógusi Hálózatának tagjaként a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődésének támogatásával és az együttnevelés optimális felételeinek biztosításával foglalkozik. Fő kutatási területe az óvodapedagógus pálya változásainak és a pálya társadalmi megítélésének vizsgálata, az óvodáskorú gyermekek online jelenlétének és eszközhasználatának megismerése, valamint az együttnevelésben résztvevő pedagógusok és gyógypedagógusok szerepeinek kutatása.

KÉRI KATALIN

A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar és a révkomáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kar egyetemi tanára. Fő kutatási területe a lánynevelés és a női művelődés története, valamint a gyermekkor-történet. Kutatásaiban sokszempontú, változatos források értelmezésén nyugvó, diakrón és szinkrón szempontokat együttesen érvényre juttató, térben és időben is átfogó módon művelt neveléstörténet művelésére törekszik.

KOÓSNÉ SINKÓ JUDIT

ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (koosne.sinko.judit@tok.elte.hu)

Koósné Sinkó Judit vagyok, 2004 óta dolgozom az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán. Anyanyelvi tantárgy-pedagógiát és drámapedagógiát oktatok tanító szakos hallgatóknak a Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéken.

MERÉNYI HAJNALKA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (merenyi.hajnalka@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-1890-4425>)

Merényi Hajnal (PhD) adjunktus beszédművelést és gyermekirodalmat tanít az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékén. Egyetemi diplomáit az ELTÉ-n szerezte magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakon. Kutatási területe a gyermekirodalom. Az ELTE TÓK Kortárs gyermekirodalmi kutatóműhelyének vezetője.

RÁDLI KATALIN

ROSTA ISTVÁN

SCHLICHTER-TAKÁCS ANETT

MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet Szakdidaktikai Tanszék (schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6594-9450>)

Két évtizede tanít a felsőoktatásban, jelenleg óvodapedagógus, gyógypedagógia, tanító BA és Gyermekművelés MA szakokon. Kutatási területe: a múzeumpedagógia, játékos tanulás, élményalapú tanulás.

SOMOGYI ZSUZSANNA

ELTE Tanító-és Óvóképző Kar, rajz- és vizuális kultúra tanári mesterképzés hallgató (somogyi.k.zsuzsanna@gmail.com)

Jelenleg az ELTE Tanító-és Óvóképző Kar és az ELTE Tanárképző Központ utolsó éves hallgatója vagyok, a rajz- és vizuális kultúra tanári mesterképzésen. Pedagógusként a vizuális nevelés, azon belül pedig a sokszorosító grafika és a kortárs művészet interpretálása a kutatott területem. Képzőművészként személyes és globális kérdések foglalkoztatnak, különböző műfajokban és technikákkal alkotok kísérletező attitűddel.

SZITÁS TEODÓRA

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz (teodora.szitas@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1666-8710>)

Szítás Teodóra a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának 4. éves PhD-hallgatója, témavezetője Dr. Kasik László. Kutatása során magyarorszá-

gi és vajdasági óvodások (4–7 évesek) társas problémáit és szociálisprobléma-megoldását vizsgálja már korábban alkalmazott hazai és nemzetközi, illetve egy általa kidolgozott új mérőeszközzel, amely tartalmaz verbális és vizuális elemeket is. A benyújtott tanulmányban munkájának elméleti háttérét, valamint az új mérőeszköz módszertani sajátosságait és a pilot vizsgálat eredményeit ismerteti.

SZÖVÉNYI ZSOLT

SZŰCS NORBERT

Motiváció Oktatási Egyesület (szucs.norbert@motivaciomuhely.hu; ORCID: 0000-0001-9473-9882)

Szűcs Norbert, PhD, a Motiváció Oktatási Egyesület társalapítója, alelnöke.

TÓTH BRIGITTA

ELTE TÓK, Neveléstudományi Tanszék (toth.brigitta@tok.elte.hu; ORCID: 0000-0001-6490-1260)

Tóth Brigitta jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Tanító- és Óvóképző Karának tanársegéde és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudomány Doktori Iskola PhD-hallgatója. Kutatási projektje a szülők véleményét vizsgálja az óvodáskorú gyermekek nemi szocializációjáról és médiafogyasztásáról, a Disney hercegnős filmekre fókuszálva.

TÓTH EDIT

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék, MTA-SZTE Iskolai Kudarok Megelőzése Kutatócsoport (tothedit@edpsy.u-szeged.hu; ORCID: 0000-0001-9281-5730)

Tóth Edit, PhD, közgazdász, az SZTE BTK Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék adjunktusa. Kutatásai fókuszában a rendszerszintű mérési programok tanítási folyamatra gyakorolt hatásának, a pedagógusok mérés-értékelés különböző dimenzióival kapcsolatos vélekedéseinek, a tanulói teljesítményt befolyásoló affektív tényezők, valamint az óvodáskorú gyermekek IKT-használatának vizsgálata áll.

Authors

2023/2–3

BUGYI, ANETT

Anett Bugyi is a PhD student at the Doctoral School of Sociology of Eötvös Loránd University. She also works as an assistant lecturer at the University of Szeged, Department of Sociology.

CSEH, SÁNDOR

DONÁTH, PÉTER

Historian, DSc, Professor Emeritus. From 1988 to 2013, until his retirement, he was Head of the Department of Social Sciences at ELTE TÓK, and from 1999 he held the same position as Professor..

F. LASSÚ, ZSUZSA

The author is a psychologist, associate professor at ELTE TÓK. Her research interests are early childhood mental well-being, resilience, family mental vulnerability and sexual abuse prevention. In her private practice, she deals, among other things, with support for adult children of alcoholic parents and trauma processing

FÁTRAI, KLÁRA

FEJES, JÓZSEF BALÁZS

József Balázs Fejes, PhD, works as an associate professor at the University of Szeged, Department of Social and Affective Education. He is a co-founder and the president of the Motivation Educational Association.

FOGELNÉ PÁLOS, ANIKÓ

GADOS, NOÉMI

Noémi Gados is a pre-school teacher with specialised examination, the pre-school teacher of the Napraforgó Kindergarten of Üllő. She is currently a student of the children's culture master's program at the Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School, specialising in children's culture before school age.

GOLYÁN, SZILVIA

Szilvia Golyán became a primary teacher BA at Eötvös Loránd University in 1999 (literacy field: mathematics), and in 2003 she graduated from ELTE, majoring in Education MA. In 2014, she defended her Ph.D. at the Doctoral School of Education, ELTE Faculty of Pedagogy and Psychology. She worked in public education from 1999 to 2006 as a primary and dormitory teacher, and since 2006 she has been teaching in higher education. From 2018 to 2020, she was the vice-dean responsible for educational affairs at the ELTE Faculty of Primary and Preschool Education, and from 2020 to 2023 she was the vice-general director of the ELTE Teacher Training Centre. Currently she is an associate professor at the Department of Education, ELTE Faculty of Primary and Preschool Education.

JANEK, NOÉMI

Noémi Janek is a pre-school teacher and special education teacher, she worked in the pre-school teacher's training program for eight years. She is currently working at Érdi Móra Ferenc Primary School and Unified Special Educational Methodology Centre's Traveling Special Education Teacher's Network. Her main research fields are the changing roles of pre-school teachers and public thinking about the profession, the online presence and internet usage of pre-school aged children and the roles of mainstream pre-school teachers, teachers and special education teachers in inclusion.

KÉRI, KATALIN**KOÓSNÉ, SINKÓ JUDIT**

My name is Judit Koósné Sinkó, I have been working at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education since 2004. I educate Subject Pedagogy of Hungarian Language and Drama pedagogy in the Department of Hungarian Language and Literature for would-be elementary school teachers.

MERÉNYI, HAJNALKA

Merényi, Hajnal (PhD) is an assistant professor at the Department of Hungarian Language and Literature, Faculty of Teacher Education and Early Childhood Education, Eötvös Loránd University. She teaches cultivation of speech and children's literature. She holds a Master's degree in Hungarian Language and Literature and a Master's degree in History from Eötvös Loránd University. Her research interests include children's literature. She is the head of the Research Workshop on Contemporary Children's Literature at ELTE TÓK.

RÁDLI, KATALIN**ROSTA, ISTVÁN**

SCHLICHTER-TAKÁCS, ANETT**SOMOGYI, ZSUZSANNA**

I am currently a final year student at the ELTE Faculty of Teacher Education and the ELTE Teacher Training Centre, studying for a Master's degree in Drawing and Visual Culture. As a teacher, my field of research is visual education, including printmaking and the interpretation of contemporary art. As a visual artist, I am concerned with personal and global issues, working in different genres and techniques with an experimental attitude.

SZITÁS, TEODÓRA

Teodóra Szitás is a 4th-year PhD student at University of Szeged Doctoral School of Education, her supervisor is Dr. László Kasik. In the course of her research, she examines the social problems and social problem-solving of preschoolers (ages 4–7) in Hungary and Vojvodina with previously used national and international assessment tools, as well as a new assessment tool developed by her, which includes both verbal and visual elements. In the submitted study, she describes the theoretical background of her work, as well as the methodological characteristics of the new assessment tool and the results of the pilot study.

SZÖVÉNYI, ZSOLT**SZŰCS, NORBERT**

Norbert Szűcs, PhD, is a co-founder and the vice president of the Motivation Educational Association.

TÓTH, BRIGITTA

Brigitta Tóth is currently assistant professor at Faculty of Primary and Pre-school Education and PhD student at Faculty of Education Psychology in Eötvös Loránd University (ELTE) Budapest, Hungary. Her research project is about parents' views on pre-school children's gender socialisation and media consumption, focusing on Disney Princess movies.

TÓTH, EDIT

Edit Tóth, PhD, economist, assistant professor at the Department of Pedagogical Evaluation and Planning at the University of Szeged. Her research interests include the impact of system-level assessment programs on teaching and learning, the effects of socio-cultural factors influencing students' performance, and ICT use in early childhood.

