

Mester és tanítvány I.

Mester és tanítvány I.

Szerkesztette
Koósne Sinkó Judit

Budapest, 2011



Közreadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara.

ISBN: 978 963 312 069 9



www.eotvoskiado.hu

Felelős kiadó: Hunyady András
Felelős szerkesztő: Szelid Veronika
Tördelőszerkesztő: Bornemissza Ádám
Borító: Váraljai Nóra
Nyomdai kivitelezés: Multiszolg Bt.



TARTALOM

<i>Koósne Sinkó Judit</i>	
Előszó.	7
<i>A XXX. Országos Tudományos Diákköri Konferencia</i>	
kari eredményei	9
<i>Szelei Nikolett – Turmezeyné dr. Heller Erika</i>	
Zenei preferenciavizsgálat	11
<i>Fodor Anna – Koósne Sinkó Judit</i>	
Balkezesek írásnehézségei	25
<i>Fehér Judit Éva – dr. Benczik Vilmos</i>	
„...vágy vonja az égbe, tör magasabbra utat”	43
<i>Ladencsics Tünde – dr. Demeter Katalin</i>	
„Van-e még barátság a világon?”	61
<i>Kovács Kamilla – Csányi Tamás</i>	
Tanító szakos egyetemi hallgatók fizikai aktivitásának vizsgálata	77
<i>Spieszne Szabó Krisztina Mária – Hunyady Györgyné dr.</i>	
A magyar és finn szülők iskolával való elégedettségének vizsgálata	89
<i>Grund Helga – Lénárd András</i>	
A 8–12 éves korosztály megjelenése a közösségi oldalakon, énmegjelenítésük speciális vonásai.	105
<i>Kovács Viola – dr. Kardos Mária</i>	
Fotográfia felhasználása a vizuális nevelésben	117
<i>Juhász Vera – Gergely Ildikó</i>	
Az énkép alakulása testnevelési játékok segítségével.	131

ELŐSZÓ

MESTER ÉS TANÍTVÁNY... Együtt, egy kötetben, teljes összhangban. Elkötelezett oktatók és hallgatók, érdekes témák, értékes dolgozatok, melyek elmélyült munkáról, alapos tájékozódásról, eredményes kutatásokról tanúskodnak.

A pedagógusjelöltek felkészülését karunkon a sokoldalú tudományos és művészeti tevékenység jellemzi. Az alkotómunkára vállalkozó, tehetséges hallgatók ebből a sokszínű kari kínálatból választhatnak tanulmányozásra érdemes témát, a témában jártas témavezetőt.

A magyar felsőoktatás intézményeiben már ötven évet is meghaladó múltra tekint vissza a tudományos diákköri munka, tág teret adva a tehetséggon-dozásnak.

A harmincadik OTDK legeredményesebb dolgozataiból azzal a céllal adunk közre egy-egy rövid részletet, hogy elismerjük karunk hallgatóit, akik az országos diákköri konferencián sikereket értek el, és egyúttal elismerjük témavezető oktatóikat, azt remélve, hogy a kötet ösztönözést és bátorítást ad a tudományos diákköri tevékenység folytatására.

Kilenc szövegrészlet, kilenc szerző, kilenc színes személyiség...

Szelei Nikolett a zenei világba kalauzol el bennünket, Bartók és Mozart zenéjének hallgatottságát vizsgálva. Fodor Anna eleven képet mutat be a balkezesek nehézségeiről, örömeiről.

Fehér Judit az irodalom és a képzőművészet világába repít el Ikarosszal együtt. Ladencsics Tünde a gyerekek barátságainak, kapcsolatainak irodalmi foglalkozásokkal összefüggő alakulásáról ír. Kovács Kamilla egyetemi hallgatók fizikai aktivitását tanulmányozta, ennek a kutatásnak meglepő eredményeit adja közre. Spieszné Szabó Krisztina Mária magyar és finn iskola-elégedettségi vizsgálatokat mutat be nagy alapossággal.

Aki a közösségi oldalak megjelenésére és az énmegjelenítés speciális vonásaira kíváncsi, Grund Helga felméréseiből tájékozódhat. Kovács Viola a fotográfia felhasználására nyújt számtalan ötletet kisiskolásaink vizuális nevelésében. A sort Juhász Vera dolgozata zárja, aki azt járja körül, hogy a testnevelési játékok hogyan hatnak az énkép alakulására kisgyermekkorban.

A szerkesztő

A XXX. ORSZÁGOS TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA KARI EREDMÉNYEI

I. helyezett:

Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekció

Művészeti nevelés alszekció

SZELEI Nikolett: Zenei preferenciavizsgálat

Témavezető: Turmezeyné dr. Heller Erika adjunktus

A magyar mint anyanyelv pedagógiája alszekció

FODOR Anna: Balkezesek írásnehézségei

Témavezető: Koósné Sinkó Judit tanársegéd

II. helyezett:

Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekció

Irodalompedagógia alszekció

FEHÉR Judit Éva: „...vágy vonja az égbe, tör magasabbra utat” –

Széljegyzetek Ikarosz történetének vizuális és verbális olvasataihoz

Témavezető: dr. habil Benczik Vilmos főiskolai tanár

III. helyezett:

Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekció

Humán- és társadalomtudomány-pedagógia alszekció

LADENCICSICS Tünde: A barátság megjelenése az olvasmányokban

Témavezető: dr. Demeter Katalin dékánhelyettes, főiskolai tanár

Testnevelés- és Sporttudományi Szekció

Humánkineziológiai és sportbiológiai vizsgálatok tagozat

KOVÁCH Kamilla: Tanító szakos egyetemi hallgatók fizikai aktivitásának vizsgálata

Témavezető: Csányi Tamás tanársegéd

Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció

Pedagógiai alszekció: Összehasonlító pedagógiai tagozat

SPIESZNÉ SZABÓ Krisztina Mária: A magyar és finn szülők iskolával való elégedettségének vizsgálata

Témavezető: Hunyady Györgyné dr. főiskolai tanár

Különdíjasok:

Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekció

Művészeti nevelés alszekció

SZELEI Nikolett: Zenei preferenciavizsgálat

Témavezető: Turmezeyné dr. Heller Erika adjunktus

A magyar mint anyanyelv pedagógiája alszekció

FODOR Anna Balkezesek írásnehézségei

Témavezető: Koósné Sinkó Judit tanársegéd

Informatika-pedagógia alszekció

GRUND Helga: A 8–12 éves korosztály megjelenése a közösségi oldalakon, énmegjelenítésük speciális vonásai

Témavezető: Lénárd András adjunktus

Művészeti nevelés alszekció

KOVÁCS Viola: Fotográfia felhasználása a vizuális nevelésben

Témavezető: dr. Kardos Mária főiskolai docens

Testnevelés- és Sporttudományi Szekció

Szocializáció a sportban tagozat

JUHÁSZ Vera: Az énkép alakulása testnevelési játékok segítségével

Témavezető: Gergely Ildikó adjunktus

ZENEI PREFERENCIAVIZSGÁLAT

Bevezetés

A gyermek életében meghatározó szerepet tölt be a pedagógus. A családi körben eltöltött évek után az óvodába, illetve az iskolába lépéskor a pedagógus lesz az a személy, aki átgondolt, megtervezett és megszervezett munkája során létfontosságú szerepet vállal a gyermek személyiségfejlődésében. A nevelő tevékenység összetett, bonyolult feladat, melynek egyik része a különböző műveltségterületek kompetenciáinak fejlesztése és ismereteinek átadása.

A művészetek műveltségterület részét képezi az ének-zene tantárgy nevelő-oktató tevékenysége. Kitűzött céljai között szerepel többek között a zenehallgatóvá nevelés és a zenei ízlésfejlesztés. A mai világban a technikai fejlődésnek köszönhetően a nap minden percében hallunk valamilyen hangot, zajt, zenét. Pedagógusként feladatunk az, hogy a gyereket megtanítsuk arra, hogyan igazodjon el ebben a hangáradatban, hogyan különböztesse meg a számára fontosat, értékeset a többi hanghatástól. A zenehallgatóvá nevelés keretében foglalkoznunk kell azzal, hogy a gyerek a zenét ne passzívan hallgassa, a zene ne csupán háttértevékenység legyen, hanem aktívan vegyen részt a zenei folyamatban: figyeljen rá, és kövesse a zenei történéseket.

Nem mindegy azonban, mit hallgat a gyermek. Nevelő munkánk tervezésekor előre át kell gondolnunk, milyen zenékkal fogjuk megismertetni a tanulókat, s azok milyen célt szolgálnak. Azon túl, hogy a zenehallgatási feladatok jó, ha összekapcsolódnak az éppen folyamatban lévő zenei készségfejlesztéssel, távolabbi célokra is tekintettel kell lennünk.

A mai kort minden tekintetben jellemzi a stílusok, műfajok sokasága, kavalkádja, legyen szó bármely műveltségterületről. Igaz ez a zenére is. Együtt él manapság a reneszánsz a barokkal, a klasszicizmus a huszadik század zenéjével, a gregorián a kortárssal. A ma embere tehát a legkülönbözőbb korok világával ismerkedhet meg. Épp ezért fontos, hogy az egyén meglássa minden kor zenéjében az értékeset, a számára fontosat, s integrálva mindezeket egy sajátos, egyéni zenei ízlést alakítson ki. Az iskolai zenei nevelés segítheti hozzá a gyermeket ahhoz, hogy ne zárjon ki egyes nehezebben megközelíthető, de értékes zenei irányzatokat.

Itt következik a pedagógus elengedhetetlen feladata: a zenei ízlésfejlesztés. Fontos, hogy a gyermeket változatos zenékkal ismertessük meg a lehető legkorábban. Általánosan elfogadott tény például, hogy a gyermekek fejlődésére jó hatással van az, ha Mozartot hallgattatnak velük. Mozartot széles körben elfogadják és szeretik a felnőttek is. Más zeneszerzők, mint például Bartók Béla, már erősen megosztják a hallgató közönséget. Bartók halála óta már több mint hatvan év telt el, hallgatása azonban mégsem általános. Hogyan lehetséges, hogy ennyi idő eltelte után is Bartók zenéje süket fülekre talál? S ha így van ez Bartókkal, akkor számos más zenével is hasonlóképpen viselkedhetünk, kirekesztve ezáltal értékes zenék széles skáláját. Hogyan tehetünk ez ellen bármit is?

Véleményem szerint, ha az iskolai ének-zene órákon változatos zenék széles palettáját kínáljuk tanítványaink számára, akkor ezek beépülnek a zenei ízlés kialakításának bonyolult folyamatába. S ha ez megtörténik, akkor zeneileg elfogadó, nyitott, széles érdeklődési körű felnőttek válhatnak belőlük.

Mindezt bizonyítandó, kutatást végeztem az óvodások és felnőttek körében, vizsgálva azt, mennyire tetszik nekik Bartók és Mozart. Úgy gondoltam, hogyha a kisgyermekek elfogadóan viszonyulnak Bartókhoz, akkor lehet ráció azon feltevésemben, hogy hallgattassunk tanítványainkkal sokféle zenét, hiszen ők még nyitottak lehetnek rá. Azért éppen Mozartot és Bartókot választottam, mert az ő zenéjük különbözősége egyértelmű. Mozart letisztult, harmonikus, konszonáns zenéje éles ellentétben áll Bartók a korábbi zenei nyelvezet megújító törekvéseivel. Az e témakörben véghezvitt korábbi kutatások között egyik sem érinti konkrétan ezt a kérdéskört, ezért is tartottam fontosnak, hogy a vizsgálatot megvalósítsam. Munkám bizonyíthatja, hogy éppen kisgyerekkorban érdemes elkezdni megismertetni velük ezt a zenét!

Felmérésem eredményei hasznosak az ének-zene oktatásban, hisz a zenehallgatási anyag kiválasztásakor új tényezőket kell figyelembe vennünk. Kutatásom ismertetése során rávilágítok arra, hogy a gyermekek a legkülönbözőbb zenékre is hasonló mértékben fogékonyak, nem zárkóznak el a felnőttek számára szokatlan hangzástól sem. Épp ezért bátran válogathatunk a konszonáns, vidám, derűs zenék mellett feszültebb, disszonáns hangzásúakat is. Célként lebegjen előttünk, hogy a zenehallgatás során a gyerek betekintést nyerhessen a zene világába, melynek nemcsak egy, de számtalan arca van. Mozart és Bach mellett Bartókot vagy Kurtágot is bevihetünk a tanítási órára, hozzájárulva ezzel ahhoz, hogy a gyermek saját zenei ízlését a lehető legsikeresebben alakítsa ki. Ha az énekórák tervezésekor azzal az új tényezővel is számolunk, hogy a gyermekek elfogadóak a zene minden változatával szemben, akkor valósulhat meg sikeresen a zenei ízlésfejlesztés.

A zenei ízlés és preferencia fogalma

A köznyelvben az ízlés szót sokszor felületesen, pongyolán használjuk. A szaknyelv azonban megkülönbözteti a zenei ízlés és zenei preferencia fogalmát. Tekintsük át most a kettő közti különbséget!

A 18. századtól kezdve foglalkoznak a zeneesztétikával a zenei ízlés kutatásával (ROCHLITZ, 1799, idézi BEHNE, 1994), e korai tanulmányok az ízlést valamiféle zenei vonzódásnak, ugyanakkor esztétikailag értékelő jelenségnek tudják be. Az 1970-es évektől válik szét az ízlés és a preferencia fogalma, de az egyes szerzők másként különböztetik meg a kettőt. Abeles (1980, idézi BEHNE, 1994) a zenei ízlést egy hosszú távú vonzalomnak, míg a preferenciát egy bizonyos szituációban hozott döntésnek tekinti. Jost (1982, idézi GEMBRIS 2005) ezzel szemben a preferencia alatt egy hosszú tanulási folyamat során létrejött értékítélet-rendszert ért. Behne (1994) zenei preferenciának, beállítódásnak a szituációfüggő, szubjektív vonzalmat tekinti, melyet tovább bont egy megismerő, egy emocionális és egy konatív (magatartásos) komponensre. Behne értelmezésében a zenei ízlés a zenei szocializáció, tanulás eredménye; elképzelések, attitűdök, előítéletek összessége, mely életkor, nem és egyéb személykomponensek függvénye. Egyfajta szelektív viselkedés, tájékozódás a zenében.

A zenei preferencia tükrözi életstílusunkat, kultúránkat, képzettségünket: egész személyiségünket.

Preferenciákat meghatározó tényezők

Most vegyük sorra, milyen összetevők határozzák meg a preferenciákat! Gembris (2005) ezeknek három csoportját különböztetheti meg: 1. formai vonatkozások; 2. tartalmi vonatkozások; 3. a zene ismerőssége.

1. Formai vonatkozású összetevők: a) struktúra, b) tempó, c) tonalitás.
 - a. A zene felépítettségének, struktúrájának az észlelésben van nagy szerepe. A jól megformált, lezárt, könnyen áttekinthető formák könnyebbé teszik az észlelést, így ezek kedveltebbek is lesznek. Ilyenek az ismétlődések, a periódus szerkezet, a szimmetria.
 - b. A tempó preferenciája egyrészt korfüggő. A gyerekek és fiatalok jobban kedvelik a gyors tempót, mint az idősebbek. Másrészt befolyásolja még a nem, a szociális hovatartozás és a zenei aktivitás.

Azok, akik szorosan kötődnek a tempóhoz, motorikus zenehallgatók. Ez általában a fiatal férfiakra és az alsóbb szociális rétegekbe tartozókra jellemző.

Befolyásolja még a tempó preferenciáját a személy egyéni tempója, így például a szívritmus (azt a tempót kedveli, ami a szívéhez közel áll), sőt, Farnsworth és Polay (1976) túlzó megállapítása szerint a foglalkozások tempója is meghatározó (pl. a szabók az andante, a gépirók a presto tempót kedvelik).

- c. Tonalitás / harmónia / konszonancia / diszszonancia: A nyugati zenekultúrában nevelkedettek számára a konszonáns, diatonikus zenék a kedveltek. Ezt a vonzalmat az első életévekben az enkulturáció során sajátítjuk el, melyen már kevésbé lehet változtatni. Ennek megfelelően az ettől különböző zenéket negatívan ítéljük meg. Az ismerőstől eltérő tonalitás megnehezíti az észlelést, hisz a szocializáció során nem találkoztunk ilyenekkel.

Összességében tehát a formai összetevők alapján az egyszerű, világos, áttekinthető struktúrájú, tonális, gyorsabb tempójú zenék a kedveltek.

2. Tartalmi: A zene jelentése az egyén számára. Függ az egyén érzelmeitől, szocializációjától, hangulatától. A zene tartalmának értelmezésében az egyén tágabb teret kap, mint a formai jellemzőknél, hisz a jelentés az egyén számára nem csupán a zenei anyagban materializálódik. Különösen igaz ez a tisztán hangszeres zenékre, hiszen a szövegesek tartalmukkal már valamennyire korlátozzák az értelmezési lehetőségeket.

A zenei részlet zenén kívüli tartalmakat is hordozhat (például természet-ábrázolás vagy egy kultúrához, stílusirányzathoz való tartozás, életérzés kifejezése).

3. Ismerősség: Többszöri meghallgatás után a zene előre kiszámítható, átlátható lesz, javul az észlelés; ami megkönnyíti a zene feldolgozását. Így az ismerős zenék kedveltebbek lesznek. A gyerekek különösen kedvelik, ha előre tudják, mi fog következni, ez olyasfajta érzetet kelt bennük, hogy átlátják és kontrollálni tudják a világot (ELIOT, 2001, idézi GEMBRIS, 2005). Ez az érzet a felnőttekben is megmarad.

Meghatározó tényező még a nem kérdése. A nemek preferenciáiban már első osztályos kortól kezdve különbségek alakulnak ki. Az éles ellentét főként a

pubertásban jelenik meg, a fiúk a rockot, a keményebb hangzást, a lányok inkább a popot kedvelik. Hargreaves (1995) szerint a lányok szélesebb spektrumú zenei kínálatot fogadnak be, elmélete szerint azért, mert a lányok több zenei képzést kapnak. McNamara és Ballard (1999) a különbséget az ingerszükségletek különbözőségével magyarázzák. A fiúk ingerszükséglete magasabb, mint a lányoké, ezt kielégítendő, a keményebb, gyorsabb hangzásokat kedvelik jobban. Az életkor növekedésével azonban fokozatosan csökkennek ezen különbségek.

Gyermekkori és fiatalkori preferenciák

Már a csecsemőknél megfigyelhető a különböző akusztikai ingerekhez való odafordulás, egyfajta zenei érzékenység. Trainor és Heinmiller (1998) kísérletükben azt vizsgálták, hogy öt hónapos gyermekek a konszonáns vagy disszonáns hangzást részesítik-e előnyben. Ennek megfelelően konszonáns és disszonáns hangközöket játszottak nekik, majd egy Mozart-menüett eredeti és disszonáns változatát. Azt mérték, milyen mértékben fordulnak a gyerekek a hangforrás irányába, és ez alapján tapasztalatuk az volt, hogy a konszonanciát kedvelik jobban, akárcsak a felnőttek.

LeBlanc (1983) szerint a kisiskolás gyerekeknél a tetszést kizárólag a tempó határozza meg. A gyerekeknek a gyorsabb zene jobban tetszik, mint a lassú. Stern (1930) ezt azzal magyarázza, hogy a gyors zene az alapvető mozgásos, motorikus élménységet elégíti ki. A gyerekek saját szavaikkal sokszor arra hívtak, hogy a gyors zenére „lehet táncolni”. Mivel szinte egyedül csak a tempó meghatározó, ezért a kisiskolás gyerekek nyitottabbak és toleránsabbak mindenféle zenével szemben. Ezt Hargreaves (1995) „open-earnedness”-nek („nyitott-fülűség”) nevezi. Kilencéves korig egyaránt elfogadják a klasszikus, kortárs, pop- és népzene. A nyolc-kilenc éves kor a kritikus fázis, amikor az ízlés megváltozik, elfordulnak a klasszikustól, népzenétől, és a popzene lesz domináns.

Csillagné Gál Judit sokrétű kutatást végzett a zenei preferenciák terén kisiskolások körében (1974-es kutatás, 2008-as megjelenés). (A szerző munkája során a zenei ízlés kifejezést használja, bár valójában zenei preferenciákat kutatott, hiszen egy bizonyos szituációban, szubjektíve vizsgálta a tetszést és nemtetszést.)

Többek között vizsgálta a hangszínviszonyoknak a tetszésben megnyilvánuló szerepét. Bartók *Román táncok* című művének Braul-tételét zongora, illetve hegedű-zongora változatban játszotta le gyerekeknek és felnőtteknek,

valamint Muszorgszkij *Egy kiállítás képei* című művének Tuileriák-tételét zongora és zenekari változatban. Mindkét vizsgált korosztály körében azonos eredményt kapott: a dúsabb, változatosabb hangszíneket alkalmazó változatok tetszettek jobban (hegedű-zongora, illetve zenekari változat).

Ezen kutatások alátámasztják azt a tételt, hogy kisgyermek a hangszínben változatos, gyors, élénk és ismerős zenéket kedvelik a legjobban.

Az óvodás és kisiskolás gyerekek számára domináns személyek a szülők, tanárok, zenei vonzalmuk is hozzájuk igazodik. Kilenc-tíz éves korban megtörténik az átpártolás, kortársaikhoz immár jobban kötődnek, mint eddig. Fiatalkorban a zenének identitásképző szerepe van: egyrészt az egyén meghatározza vele önmagát, másrészt egy csoporthoz való tartozását fejezi ki (RENTFROW és GOSLING, 2003). A fiatalok a zenéhez rendkívüli érzelmeket, élményeket kötnek, a pillanatnyilag kedvelt zenéhez akár fanatikusan is vonzódnak. Ezzel egy időben más zenéket élesen elutasítanak (SCHULTEN, 1990, idézi BEHNE 1994). A zenei preferenciák változása élményekhez kötött. A zene intenzív érzelmeket, asszociációkat vált ki. Mivel ezeket társas kontextusban éljük meg, ezért szerepük még nagyobb lesz. Tehát fiatalkorban a zene a személyiség egyik jelentős meghatározója lesz.

A 20. életévtől kezdenek megszilárdulni a zenei preferenciák. A fiatalkor végén kialakított zenei beállítódás a felnőttkorra is érvényes lesz.

A zenei preferenciák életkori jellemzőit Dollase fázismoddellje szemlélteti (1997, idézi GEMBRIS, 2005):

A növekvő szakaszra, a gyermekkorra, a zene átélése, az érzelmi kötődés, a spontán mozgás öröme a jellemző. Tízéves kortól kezd nőni a popzene dominanciája. A plató szakaszban, az ifjúkorban, a kortárscsoport hatása, a zenefogyasztás növekvése, a zene integrálódása a mindennapokba, a zenehallgatási módok kialakulása, az egyéni érdeklődés kialakítása a jellemző. A lecsengő szakaszban, a húszas évek közepétől a kevesebb közösségi zenehallgatás, az érzelmi jelentőség csökkenése dominál, a zene már kevesebb funkciót tölt be. Azért éppen ez az életkor a fordulópont, mert ekkor állapodik meg az ember: családot alapít, munkába áll; szabadideje lecsökken, nincs annyi ideje zenét hallgatni, és mindezek mellett a zene háttérbe szorul.

A kutatás ismertetése

A pedagógus a kisgyermek életének meghatározó személye. A gyermek elsődleges szocializációja során megismerkedik családjára értékeivel, normáival,

kulturális gyökereivel. A másodlagos szocializáció színtere azonban az óvoda és az iskola; így, mint tanítók, meghatározó szerepet játszunk a gyermek személyiségfejlődésében.

Igaz ez a zenei ízlés alakítására is. Az ének-zene órákon, illetve az egész oktató-nevelő tevékenység során foglalkoznunk kell a zenei ízlésfejlesztéssel, hogy a gyermek sikeresen eligazodjon a manapság rázúduló hangáradatban. Mivel a gyermekek óvodás és kisiskolás korban fogékonyabbak leginkább a zenék különböző fajtáira, ezért a pedagógus elsődleges feladata e téren, hogy minél több típusal ismertesse meg a gyermeket: népzenevel, komolyzenével, kortárs zenével egyaránt. Ez az a jelenség, amit Hargreaves (1995) „open-earedness”-nek („nyitott-fülűség”) nevez. A gyermek toleránsabb és érdeklődőbb a más típusú zenékkal szemben, mint később. Ezért fontos, hogy ezen zenei mintákkal már ekkor megismerkedjen.

Később, a pubertás időszakában a popzene dominanciája a jellemző, ezért még e kor bekövetkezte előtt kell szerepet vállalnunk az ízlés alakításában. Az ízlés azonban hosszú távon, komplex folyamatok eredményeként jön létre. Ennek a bonyolult folyamatnak összetevői a preferenciák, ezért van szükségünk azok vizsgálatára.

Kutatásom során arra voltam kíváncsi, hogyan viszonyulnak az óvodások és a felnőttek Mozart és Bartók zenéjéhez, s ezáltal a hagyományos, illetve az attól eltérő tonalitáshoz. Emellett járulékos elemként kitértem arra is, hogy a különböző nemek preferenciái között milyen különbséget, illetve hasonlóságot fedezek fel. Vizsgáltam továbbá azt is, hogy a zenei preferenciákat mely háttértényezők határozhatják meg. Így a gyerekeknél a zenei érdeklődés, képesség és családi háttér viszonyait térképeztem fel. A felnőtteknél tovább árnyaltam a tényezők tanulmányozását: a zenei érdeklődést tovább bontottam zenehallgatási és koncertlátogatási tényezőkre; a családi háttérrel kibővítettem a baráti körre is, valamint a zenei képzettséget és sikerélményt is figyelembe vettem.

A kutatás mintája

Kutatásom egyik célzott korosztálya az öt-hat évesek voltak. Azért éppen ezt a kort választottam, mert ekkor még egyfajta zenei nyitottság, szabadság jellemzi a gyerekeket, preferenciáik még nem szilárdak (Hargreaves: „open-earedness”, „nyitott-fülűség”).

A felmérés során 138 nagycsoportos (5-6 éves) óvodással (81 fiú, 57 lány) hallgattattam meg tíz zenei részletet. A gyerekek összesen kilenc különböző óvodai csoportból kerültek ki.

Vizsgálatom másik korosztálya a 18–25 évesek voltak. Azért ezt a kort választottam, mert ekkor a zenei preferenciák már megszilárdulnak, alakítani rajtuk már kevésbé lehet. Az érdekelt, hogy ez a zenei preferenciák tekintetében kiforrott korosztály hogyan viszonyul Bartókhoz és Mozarthoz. Összesen 588-an (194 férfi, 394 nő) töltötték ki kérdőívemet, átlag életkoruk 20,86 év volt.

A kutatás mérőeszköze

Az óvodásoknál mosolygós arcokat ábrázoló kérdőívet használtam. A gyerekek egy feladatlapot kaptak, amiken az egyes zenéket kis képek jelölték. Minden kép mellett három típusú fej volt látható: egy mosolygós, egy közömbös és egy szomorú.

A felmérés második részében az óvónők segítségét kértem: olyan kérdőívet kaptak, melyen a gyermek zenei érdeklődését, képességét és háttérét pontozták 1-től 3-ig. A gyermekek azonosítására az óvodai jelük szolgált, valamint feltüntették azt is, hogy a gyermek fiú-e vagy lány.

A felnőttek körében végzett felmérés internetes kérdőív segítségével valósult meg. Zenehallgatás során három klikkelési lehetőségük volt: tetszik, nem tetszik vagy közömbös. Ezután a zenei háttérrel, érdeklődéssel, képzettséggel és sikerélménnyel feltérképező kérdésekre kellett választ adniuk.

A kutatás menete

A gyerekek először tíz rövid (körülbelül fél perces) zenei részletet hallgattak meg, ötöt Bartóktól (*Mikrokozmosz*-darabok) és ötöt Mozarttól (zongoraszonáták). A zenei részletek véletlenszerűen követték egymást. A kérdőív kitöltését alapos megbeszélés előzte meg, hogy az óvodások értsék a mosolygós fejek jelentését. Az egyes részletek egyszeri meghallgatása után a gyerekek rögtön bekarikázták a megfelelő szimbólumot. Mikor mindenki elkészült a jelöléssel, utána játszottam le a következő részletet.

A felmérés második részében az óvónők töltötték ki a nekik írt kérdőívet, többnyire utólag.

A felnőttek számára összeállított kérdőívet nyilvánossá tettem az interneten, így nem személyesen végeztem a zenehallgattatást. Jó lehetőség volt ez arra, hogy a kérdőívet széles körben elérhetővé tegyem.

Csakúgy, mint az óvodásoknál, itt is két részből tevődött össze a felmérés. Először ugyanazon tíz zenei részletet hallgatták meg a résztvevők Bartóktól és Mozarttól, véletlenszerű sorrendben. Utána pedig további kérdésekre kellett személyesen válaszolniuk.

Hipotézisek megvitatása

1. Az óvodások jobban kedvelik Mozartot, mint Bartókot.

Ez a felvetésem igaznak bizonyult, hiszen a Mozart-tetszés átlagértéke 8,43, a Bartóké pedig 7,44 lett, különbségük pedig szignifikáns. Lehetséges ez azért, mert az öt-hat éves gyermekek már rendelkeznek bizonyos zenei sémákkal, amik a nyugati zenekultúrából táplálkoznak. Tehát preferenciáikban már meghatározó tényezővé vált a tonalitás, lezártság, konzonáns hangzás. Mindez jellemző Mozart zenéjére, érthető tehát, ha jobban kedvelték az ő zenéjét, mint Bartókét.

2. A lányok befogadóbban viszonyulnak mind Mozarthoz, mind Bartókhoz, mint a fiúk.

A tetszések átlagértékét tekintve azt az eredményt kaptam, hogy a lányoknak az esetek túlnyomó többségében jobban tetszettek a zenei részletek, mint a fiúknak. Viszont ezen adatok nem bizonyultak szignifikánsnak, ezért nem mondhatom el, hogy a lányok egyértelműen befogadóbbak mindenféle zenével szemben, mint a fiúk. E hipotézisem igazolásakor arra az eredményre jutottam, hogy az általam vizsgált mintában az óvodásoknál nem befolyásolta a preferenciát a biológiai nem.

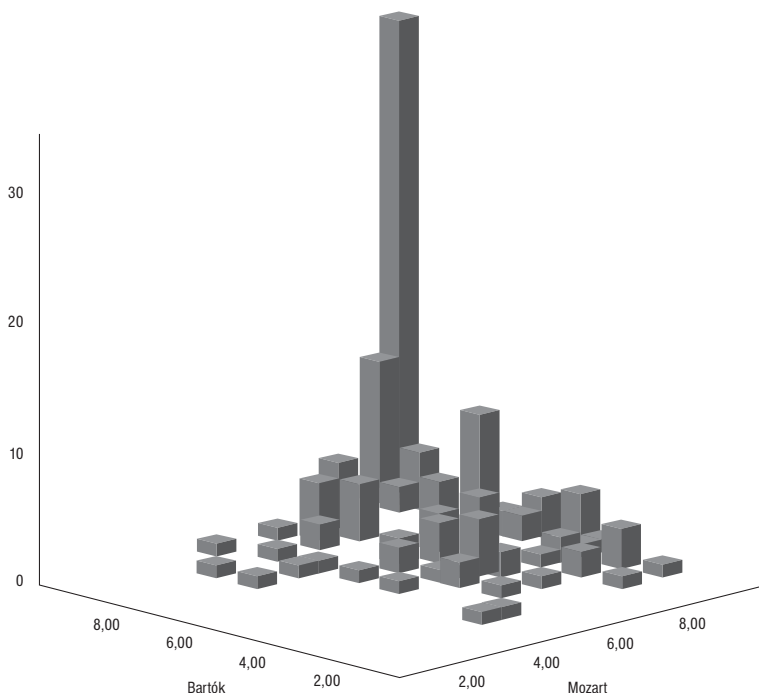
3. A felnőttek jobban kedvelik Mozartot, mint Bartókot.

E hipotézisem teljes mértékben beigazolódott, hisz a Mozart-tetszés átlagértéke 7,708, míg a Bartóké 3,701 lett, a különbség pedig szignifikáns. A felnőttek preferenciái már szilárdak, kevésbé változtathatók, ezért a sémáiknak megfelelő konzonáns, tonális, lezártság érzetét keltő Mozartot kedvelték jobban, míg Bartókot elutasították.

4. Az óvodások befogadókban viszonyulnak Bartókhoz, mint a felnőttek.

Felmérésem igazolta e hipotézist, hisz az óvodások Bartókot 7,44, míg a felnőttek 3,701 mértékben kedvelték, a különbség pedig szignifikáns. Az óvodások preferenciái tehát még nem olyan kiforrottak, szilárdak, mint a felnőttekéi, ezért nyitottak más típusú zenékre is. Az óvodásoknak, akárcsak a felnőtteknek, összességében jobban tetszett Mozart, viszont a felnőttekkel ellentétben ők nem utasították el élesen Bartókot.

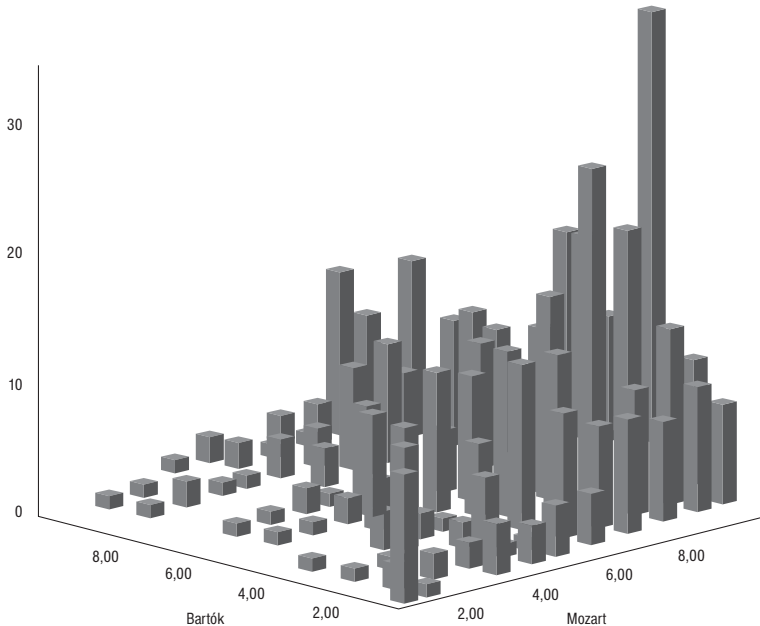
Az alábbi hisztogramok összefüggéseiben mutatják a két korosztály Mozart- és Bartók-tetszését. Ezek az ábrák nem az átlagot, hanem a mintán belüli pontos eloszlást mutatják meg. Így teljes képet kaphatunk nemcsak az átlag, de az egyének preferenciáiról is.



1. ábra Mozart és Bartók zenei részletek preferenciája közti összefüggés óvodások körében

A függőleges irány a minta nagyságát, az MSUM a Mozart-tetszés mértékét, a BSUM a Bartók-tetszés mértékét mutatja. Az első hisztogram az óvodásokra vonatkozik. Itt szemléletesen is látszik, milyen nagy az aránya azoknak a gyermekeknek, akiknek éppúgy tetszik Bartók, mint Mozart. Az ábra megmutatja továbbá azt is, hogy voltak olyan gyerekek, akiknek Bartók nagyon tetszett, Mozart alig. Igaz ez fordítva is: olyan gyerekek is voltak, akik Mozartot kedvelték, Bartókot kevésbé. Nem akadt olyan óvodás, akinek sem Bartók, sem Mozart nem tetszett.

Az alábbi ábra a felnőttek eredményeit mutatja. Az oszlopok itt is a minta nagyságát, a vízszintes tengelyek (BSUM, MSUM) a Bartók- és Mozart-tetszést jelölik.



2. ábra Mozart és Bartók zenei részletek preferenciája közti összefüggés felnőttek körében

Itt azt láthatjuk, hogy legnagyobb azoknak az egyéneknek a száma, akiknek nagyon tetszett Mozart, de Bartók alig. Érdekes, hogy míg az óvodásoknál nem akadt olyan gyerek, akinek egyik sem tetszett, addig a felnőtteknél előfordult ilyen is. Kevés azon egyéneknek a száma, akiknek Mozart nem igazán tetszett, de Bartókot kifejezetten kedvelték. Olyan felnőttek is akadtak, akiknek Mozart éppannyira tetszett, mint Bartók.

Vizsgáltam továbbá azt is, hogy mely tényezők befolyásolják a zenei preferenciát. A zenei tetszés során az óvodásoknál csak az érdeklődés volt meghatározó tényező, míg a felnőtteknél a zenei háttér, képzettség és a sikerélmény is. Ez azt mutatja meg, hogy az óvodásoknál nem számít a különböző tényezők sokasága, ők még mentesek ezen hatásoktól, kevésbé kötöttek, mint a felnőttek.

Következtetés

Rá akartam mutatni annak fontosságára empirikus adatokkal, hogy az első osztályba lépő gyerek magával hoz egyfajta zenei nyitottságot. Ezért a pedagógus feladata, hogy még ebben a korban ismertessen meg a gyerekekkel változatos zenét, így komolyzenét, kortárs zenét, népzénét egyaránt. Ha ekkor beépülnek ezen zenei preferenciák, ha ismertté tesszük számukra a legkülönbözőbb zenét, nagyobb eséllyel válik a gyermekből zeneileg elfogadó, nyitott felnőtt.

Mit tehet tehát a pedagógus, hogy a zenehallgatás ezen új szempontból is sikeresen megvalósuljon? Elsősorban az ének-zene órán nyílik lehetőség aktív zenehallgatásra, tehát érdemes a tanórai anyagba változatos zenét válogatnunk. Napköziben vagy tanítási időn kívüli szakkörök során szintén alkalom adódhat zenei foglalkozásokra, ahol a megszokottak mellett más zenét is hallgattathatunk a gyerekekkel. Bartók számos művet írt hangszeren tanuló gyermekeknek (*Gyermekeknek* és *Mikrokozmosz* sorozat zongoradarabjai, valamint hegedűduók), így akadhat az osztályban olyan tanuló, aki előadhatja ezeket. Egy ilyen alkalommal fejleszthetjük a gyermek előadói képességeit, ugyanakkor hozzájárulunk az egész osztály zenehallgatóvá neveléséhez. Érdemes azzal is számolnunk, hogy a zene mindennapjaink részét képezi: motiválásként, a figyelem fenntartása vagy az órák változatossá tételének érdekében bármely órán szerepelhet. Ha rövid időre is, de megvalósítható, hogy a gyermekek mindennap hallgassanak valamilyen zenét. Ezen lehetőségeket figyelembe véve átfogóbbá tehetjük a zenehallgatási és zenei ízlést fejlesztő tevékenységet.

Irodalomjegyzék

- BEHNE, K. E. (1994): Zenei preferenciák és zenei ízlés. In: Bruhn, Oerter, Rösing (szerk.): *Musikpsychologie*, Rowohlts Enzyklopädie 339–350. o. www.art.pte.hu/muveszetterapia/.../Zenei%20prefer%20Zenei%20izles.doc
- CSILLAGNÉ GÁL JUDIT (2008): *Zeneművekben történő tájékozódás pszichológiai vizsgálata*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- DOLLASE, R. (1997): Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In: Baacke, D. (szerk.), *Handbuch Jugend und Musik*, Leske und Budrich, Opladen, 341–368. o.
- ELIOT, L. (2001): *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*. Berlin Verlag, Berlin.
- FARNSWORTH, P. R. (1976): *Sozialpsychologie der Musik*, Enke, Stuttgart.
- GEMBRIS, H. (2005): *Musikalische Präferenzen*. In: Oerter – Stoffer (szerk.): *Enzyklopädie der Psychologie, Spezielle Musikpsychologie*, Göttingen, 279–342. o.
- GILLIAND, A. R. – MOORE, H. T. (1924): The immediate and long-term effects of classical and popular phonograph selections. *Journal of Applied Psychology*, 8(3), 309–332. o.
- GORDON, E. (1979): *Primary measures of music audiation, A music aptitude test for kindergarten and primary grade children*. G. I. A. Publications, Chicago.
- HARGRAVES, D. J. – COMBER, C. – COLLEY, A. (1995): Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 44(3), 242–250. o.
- JOST, E. (1982): Sozialpsychologische Dimensionen des musikalischen Geschmacks. In: Dahlhaus, La Motte-Haber (szerk.): *Neues Handbuch der Musikwissenschaft*, 10: Systematische Musikwissenschaft, Athenaion, Wiesbaden, 245–268. o.
- KRAEMER, R. (1972): Anzeigen musikalischer Ereignisse mit Hilfe eines Meisgerätes zur Erfolgsmessung und Leistungsüberprüfung im Musikunterricht. *Die Musikforschung*, 25(3), 332–333. o.
- LEBLANC, A. – MCCARY, J. (1983): Effects of tempo on children's music preference. *Journal of Research in Music Education*, 31(4), 283–294. o.
- MCMANARA, L. – BALLARD, M. E. (1999): Resting arousal, sensation seeking, and music preference. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 125(3), 229–250. o.
- RENTFROW – GOSLING (2003): The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and*

- Social Psychology*, 84 (6), 1236–1256. o. <http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/faculty/Gosling/reprints/jpsp03musicdimensions.pdf>
- SCHULTEN, M. L. (1990): *Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung*. Lang, Frankfurt.
- SIEBENALER, D. J. (1999): Student song preference in the elementary music class. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 213–223. o.
- SOROKIN, P. A. – BOLDYREFF, J. W. (1932): An experimental study of the influence of suggestion on the discrimination on valuation of people. *American Journal of Sociology*, 37, 720–737. o.
- STERN, W. (1930, 1993): *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre*. Quelle – Meyer, Leipzig. Újabb kiadás: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- TRAINOR, L. J. – HEINMILLER, B. M. (1998): The Development of Evaluative Responses to music: Infants Prefer To Listen To Consonance Over Dissonance. *Infant Behavior and Development*, 21(1) 77–88. o. http://www.psychology.mcmaster.ca/ljt/trainor_heinmiller_1998.pdf

Szelei Nikolett munkája különleges abból a szempontból, hogy a zene és a pszichológia világában egyaránt elmélyültségről tanúskodik. A zenei ízlésformálás szempontjából fontos kérdést tesz fel, majd válaszol meg ötletes módon. Épít a téma külföldi szakirodalmára, amelynek eredményei hazánkban jórészt ismeretlenek. A zenei nevelés egyik kiemelt célja a zenei ízlésformálás, azonban ennek megvalósításához hiányoznak a kapaszkodók a gyakorlati munka számára. A dolgozat ehhez egy olyan adalékkal szolgál, amelyet eddig senki nem vizsgált. (Turmezeyné dr. Heller Erika)

BALKEZESEK ÍRÁSNEHÉZSÉGEI

Bevezetés

Balkézzel írok, és a balkézzel való írásom miatt a mai napig adódnak nehézségeim. Ezért foglalkoztat a téma, és szerettem volna jobban elmélyülni benne.

A balkezeseknek balkezességükből adódóan az élet több területén lehetnek problémái. A kutatásban ezek közül kiemelten a balkezeseknek az írás során felmerülő nehézségeit igyekeztem feltárni, bemutatni.

Arra kerestem a választ, hogy az írás során mik lehetnek a balkezeseknek a legjellemzőbb problémái, és hogyan lehet ezeken segíteni. Valamint, hogy a különböző osztályokban hogyan változik a jobb- és a balkezesek írása közötti különbség, felmerülnek-e újabb nehézségek a különböző évfolyamokon. Azzal is foglalkozom, hogy a gyakorló tanítók ismerik-e a balkezesek lehetséges problémáit, és hogyan próbálnak segíteni nekik.

Arra is kitérek, hogy a balkezes gyakorló tanítók hogyan boldogulnak a balkezességükkel a mindennapos tanítás során, valamint hogy milyen balkezes eszközök ajánlhatók a balkezeseknek.

Írásnehézségek

A legtöbb pedagógus a balkezes és a jobbkezes gyerekeket homogén csoportnak kezeli, pedig a balkezeseknek az írástanulás nehézségén túl egyéb problémákkal is szembe kell nézniük (PAUL, 1994). Az egyik probléma, hogy a balkezeseknek nagyon rossz az írás közbeni testtartása, nagyon görbe a gerincük. „Ahhoz, hogy lássa a balkezes, hogy mit ír, oldalra kell hajolnia (fordulnia), szinte a keze alá kell néznie, és teljesen félre kell hajtania a fejét.” (VARJASI, 1998. 21–22. o.) Itt nemcsak az a probléma, hogy hamar elfárad, fájni kezd a gyerekek háta, hanem az is, hogy ha ezt nem veszik észre időben, gerincferdülést is okozhat.

A balkezesek a szemtávolság csökkentésével is próbálják kompenzálni a jobbkezesekkel szembeni hátrányukat. „Egészen közel hajolnak a füzethez,

hogy a kezükkel (és a jobbkezeseknek megfelelő balról érkező fény miatt) árnyékolt írást lássák.” (VARJASI, 1998. 22. o.)

Az íróeszközfogásban is adódnak problémáik a balkezeseknek. Varjasi azt írja, hogy a gyerekeknél a szabályos íróeszközfogás megtalálható, de nagyon görcsösen fogják azt. Megemlíti viszont, hogy vannak, akik teljesen szabálytalanul fogják az íróeszközt, például „a ceruzatartó mutatóujj funkcióját a középsőujj vette át, és a mutatóujj a ceruzát átölve támaszt.” (VARJASI, 1998. 22. o.)

Talán a legnagyobb problémát a kéz tartása okozza a balkezeseknek. Háromféle kéztartástípus jellemző a balkezesekre.¹

Az egyik, gyakori típus az, amikor a **balkezes gyerek a jobbkezes kéztartását**



tükörképszerűen igyekszik lemásolni, így azonban kezével eltakarja a szöveget. „Tipikus olyan gyerekeknél, akiket nem tanítottak meg balkezesen írni. Talán a legtöbb probléma itt vetődik fel. Többek közt a papír felvésése, gyorsan elfáradó kéz, ennek

következtében görcsös fogás, eltakart és elmaszatolt írás.” (KECSKÉS, 16. o.)

Gyakori típus egy másik, amit **horgas kéztartásnak** neveznek. Ekkor „az egész alkar az írott sor fölött halad, csuklóban gyakori a lefelé hajlás.” Ez a fajta kéztartás „ugyan kiküszöböli a leírt betűk eltakarásából eredő problémákat, de még görcsösebb tartást eredményez, a kéz még hamarabb elfárad, lassabb az írás. Szintén maszatol, de itt a ruha ujjá látja kárát.” (KECSKÉS, 17. o.)



Egy másik, amikor a **„gyermek karja alulról merőleges az írott sorokra, [...].**



Aki így ír, nagyon gyorsan elfárad, háta, csuklója fáj, és munkája megkönnyítése céljából a lapot, amire ír, kicsit felfelé és jobbra fordítja.” (VARJASI, 1998. 22. o.) Kecskés László azt írja, hogy talán ez az egyik legfárasztóbb balkezes írástechnika, mivel „a kéz aláfordul, a csukló kicsavarodik”.

(KECSKÉS, 18. o.)

A környezeti körülmények is nehezíthetik a balkezes dolgát. Ha a balkezes gyereket a pad jobb oldalára ülteti a tanító, akkor vagy a jobbkezes osztálytársának ütközik a könyöke, vagy a sok tanszernek, ami a pad közepén elfoglalja a helyet. (VARJASI, 1998)

¹ A képek KECSKÉS László *A balkezes írástechnikákról* című előadásvázlatából származnak.

Hogyan írjon a balkezes?

Zuckrigl könyvében Sovák és saját tapasztalatok alapján összegyűjtötte, hogy mikre kell figyelni a balkezes gyerek írástanításánál:

- a gyermek környezete vegye természetesnek balkezességét;
- a tanuló egyenesen üljön, kissé előreahajolva;
- „a papír a test középvonalától balra fekdjön, a jobb oldali alsó lapszél legyen a legmélyebben”;
- az íráshoz golyós- vagy filctollat alkalmazzunk;
- a kéz a kisujjon támaszkodjon, írás közben legyen könnyen csúszthatató;
- „az ujjak mindig maradjanak az írás szintje alatt. Így nem maszatolódnak el a betűk, és a balra lévő fényforrás jól megvilágítja az írást”. (ZUCKRIGL, 1998. 48–50. o.)

Ezt kiegészítem még azzal, amit Gabosné Balogh Judit ír gyakorlófüzetének előszavában: „Nagyon fontos, hogy a ceruzát, tollat a hegyétől legalább 3 cm távolságra fogják bal kézzel íráskor, mert így az ujjak nem takarják el a már leírt szavakat.” (GABOSNÉ, 2000)

Varjasi Bernadett Zuckriglnál bővebben kifejti az írás közben megfelelő testtartás kritériumait:

- „a hátgerinc és a lábszár csaknem függőleges;
- a comb és a talp vízszintes felületen nyugszik [...];
- a szemtávolságnak 30-40 cm-nyinek, azaz kétarasznyinak kell lennie, ez az optimális és egészséges, olvasáskor, íráskor egyaránt”. (VARJASI, 1998. 31. o.)

Hozzáteszi még, hogy a balkezeseknek az lenne a legjobb, ha jobb oldalról kapnák a fényt, de mivel ez az iskolában általában nem valósul meg, ezért az lehet a megoldás, ha a balkezeseket ültetik legközelebb az ablakhoz, mert ott van a legvilágosabb. Ír olyan esetről is, ahol az iskolában a jobb oldalon, a fal mellett ülnek a balkezes gyerekek, és a falra olvasólámpák vannak felszerelve, hogy elég fényt kapjanak írás közben.

Figyelnie kell a tanítónak arra is, hogy ha balkezeset és jobbkezeset ültet egymás mellé, akkor a balkezes üljön a pad bal oldalán, így nem fog írás közben összeütközni a könyökük.

Vagy két balkezeset ültessen egymás mellé!

A balkezesek írásával szemben toleránsabbnak is kell lenni, nem kell kifogásolni, ha kicsit megdöntik a papírt vagy a betűket, mindenkinek más a kényelmes. (VARJASI, 1998)

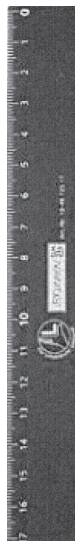
Balkezes eszközök



Különféle balkezes eszközökről hallottam már korábban is, de csak most, a munkám során kezdtem el jobban megismerni őket, hogy mik is lehetnek a legfontosabbak a balkezesek számára. Kétkézes vagyok, így sok eszközről úgy tudok csak véleményt írni, mintha jobbkezes lennék, mivel soha nem volt szükségem **balkezes ollóra**, hegyezőre vagy konzervnyitóra. Azonban, ha átgondoljuk ezeknek az eszközöknek a működését, hamar beláthatjuk, hogy ha egy jobbkezes ollóval próbál meg vágni egy balkezes, akkor nem látja, hogy mit vág, és így ferde lesz, amit levágott. Ennek elkerüléseért az olló élet megfordították, így már látható lesz a balkezesnek a vágandó papír. Érdemes lenne kipróbálni a balkezes ollót a jobbkezeseknek is, hogy megértsék a balkezesek nehézségeit. Kiss Erzsébet, a magyar internetes balkezes bolt létrehozója írja szakdolgozatában: „Az ollókon kívül általában azok az eszközök okoznak gondot a balkezeseknek, amelyeket tekerni, forgatni kell, például, a hegyező, a konzervnyitó, a dugóhúzó, vagy a reszelő, mivel a másik kezünkbe fogjuk, és pont fordítva volna kényelmes tekerni.” (Kiss, 2006. 41. o.) Egy hagyományos hegyezőnél például kénytelen egy balkezes maga felé, kényelmetlenül forgatni a ceruzát a hegyezőben.

Mivel balkézzel írok, örömmel láttam, hogy létezik például **balkezes vonalzó**, amin csökkenő sorrendben vannak feltüntetve a számok, így kényelmesen húzhatják a balkezesek jobbról balra a vonalat. Azonban úgy gondolom, hogy ezt az eszközt csak azoknak jó ajánlani, akik már tisztában vannak az irányokkal, és nincsenek bizonytalanságaik ezzel kapcsolatban, ugyanis a jobbról balra számozott vonalzó akár meg is zavarhatja a gyerekeket. Másik nehézség minden bal kézzel írónak, hogy a spirálfüzetekben bal oldalt van a spirálozás, és ez nyomja az alkarunkat írás közben, valamint akadályozza, lassítja is az írást. Annak érdekében, hogy ez ne legyen probléma a balkezeseknek, olyan spirálfüzeteket is gyártanak, amik fölül vannak spirálozva, így akadálymentesen lehet bele írni.

Léteznek még háromszög ceruzák, filctollak, zsírkréták, és olyan golyóstoll is, „aminek a hegyét kicsit meggömböcsítették, hogy a balkezesek – akik inkább tolják a papíron a tollat – gördülékenyebben tudjanak írni.” (Kiss, 2006. 41. o.)



Balkezes tanárok

Nem könnyű balkezesnek lenni, ha pedig valaki balkezes tanár, tanító, akkor külön nehézségekkel kell megküzdenie. Balkezes tanárok számoltak be olyan nehézségeikről, amit balkezességük okozott.

Volt, akinek a tábla okozta a legtöbb nehézséget. A balkezes tanár eltakarja, amit a táblára ír, és írás közben háttal áll a gyerekeknek, ami fegyelmezési problémákhoz vezethet (PAUL, 1994). Az is zavaró lehet a balkezes tanár számára, hogy úgy érzi, hogy a keze után ballag írás közben. (PAUL, 1994)

A különböző eszközök használatának tanításánál is akadhatnak nehézségek. Például a vonalzó használatának tanításánál a balkezes tanítónak jobbról balra kényelmes a vonalat húznia, a jobbkezeseknek pedig pont fordítva. Technikaórán sincs könnyű dolga balkezes tanítóként az embernek a különféle kézműves technikák tanításakor (pl. szövés, kötés).

Egy szintén balkezes pedagógus írta, hogy neki a gyerekek munkájának javításánál a pipákkal volt gondja, ugyanis neki a papír bal szélére lenne kényelmesebb kitennie a pipákat, azonban ezekre a balkezes pipákra „elégge ferde szemmel néznek a tanítványok, a kollégák és különösen a szülők.” (PAUL, 1994. 165. o.)

Mindezen nehézségek ellenére „a balkezes tanárnak ügyelnie kell, hogy amikor megmutat valamilyen műveletet, az a jobbkezes többség számára is világos legyen (különös tekintettel az írásra).” (PAUL, 1994. 171. o.) Úgy gondolom, a balkezes pedagógus munkája közben elsősorban pedagógus, és csak másodsorban balkezes. Aki arra „esküdött fel”, hogy gyerekeket fog tanítani, annak mindent meg kell tennie azért, hogy megfelelően, mindenki számára érthetően adja át a tudását, még ha ezért neki magának is meg kell tanulnia egyes tevékenységeket jobb kézzel végezni.

Viszont meg kell jegyezni, hogy „a balkezesség csak akkor lesz igazán elfogadott, ha a gyerekek ugyanúgy elfogadják a tanár balkezességét, mint a tanár a gyerekeket.” (PAUL, 1994. 171. o.)

A kutatás módszere, menete

Kutatásom során többféle módszerrel dolgoztam.

Gyakorló tanítókkal töltöttem ki kérdőívet. Nyolc balkezessel és nyolc jobbkezessel.

Fontosnak tartottam még, hogy tapasztalatokat szerezzek arról, hogy az általános iskola alsó négy osztályában hogyan írnak a balkezes gyerekek, hogy

a vizsgált gyerekeknél milyen problémák, nehézségek merülnek fel. Huszonöt balkezes gyereket figyeltem meg: kilenc első osztályost, kilenc másodikost, két harmadikost és öt negyedikest. Közülük tíz a lány és tizenöt a fiú. Megfigyeltem a gyerekek kéztartását, íróeszközfogását, testtartását az írástevékenység során, valamint összehasonlítottam a különböző osztályokban a balkezes és a jobbkezes írásokat.

Gyakorló tanítók véleménye a balkezességről

Nagyon érdekelt a témában a gyakorló tanítók véleménye, hogy ők hogyan látják balkezes tanítványaik helyzetét. Vajon ők tudják-e, hogy milyen nehézségei lehetnek egy balkezes gyereknek? Leginkább arra voltam kíváncsi, hogy a balkezeseknél az írás során felmerülő problémákat ismerik-e a tanítók, találkoztak-e ezekkel a problémákkal, és ha igen, hogyan próbálnak segíteni a balkezeseknek. Személyes érintettségemnél fogva különös izgalommal vártam, hogy a balkezes tanítók milyen válaszokat adnak a kérdéseimre.

Balkezes tanítók válaszai:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Okozott-e gondot gyerekkorában a balkezessége?	Okozott, keveset.	Okozott.	Nem.	Okozott.	Nem.	Nem.	Nem.	Az iskolában okozott.
2. Most van-e nehézsége miatt?	Nincs.	Nincs.	Elkenődik az írás.	Nincs.	Nincs.	Nincs.	Nincs.	Nincs.
3. Tanult-e a főiskolán arról, hogy mikre kell figyelni a balkezeseknél, az írástanulásuknál?	Nem.	Nem.	Igen, hogy hova üljenek, honnan jöjjen a fény.	Nem.	Nem.	Keveset.	Igen.	Nem, de meg kellett tanulnia jobb kézzel írni.
4. Tanítóként, a tanításban okoz-e valamilyen problémát a balkezessége, vagy épp előnynek érzi?	Előny.	Előny.	Táblánál nehéz az írás. Előnynek nem érzi. A kétekezessége előny.	Nem okoz gondot.	Nem okoz gondot.	Sem előny, sem hátrány.	Előny, például tükörírásnál.	Előny, például tükörírásnál.
5. A jobbkezes többségnek hogyan tudta, tudja megtanítani a helyes íróeszközfogást, a lendületes vonalvezetést?	Olyankor jobb kézbe fogja a ceruzát.	Olyankor jobb kézbe fogja a ceruzát.	---	Nem okozott gondot, tükörírással gyakorolták a levegőben.	Olyankor jobb kézbe fogja a ceruzát, vagy szemből segíti.	Olyankor jobb kézbe fogja a ceruzát.	Nem okoz számára problémát.	Olyankor jobb kézbe fogja a ceruzát.

6. Véleménye szerint több nehézsége van-e a balkezeseknek az írás tanulásánál, mint a jobbkezeseknek?	Igen.	Igen.	Igen.	Igen, a takarás és a maszatolás miatt.	Nem.	Igen, a takarás és a maszatolás miatt.	Nem.	Igen, mert tolniuk kell a betűket.
7. Milyen gyakori hibák vannak a balkezeseknek az írásban, helyesírásban?	Tűkörírás.	Nem tapasztalt ilyet.	Eikenődik az írás.	Máshonnan indítják a betűket, mint ahogy tanuljuk.	Nem tapasztalt ilyet.	Nem tapasztalt ilyet.	Nem tapasztalt ilyet, esetleg irányítévesztés elsőben.	Nehezebb a betűalakítás. A takarás miatt vessző-, ékezet-hiányok.
8. Más területen milyen nehézségeik vannak a jobbkezesekhez képest?	Íránybeli problémák (mozgástanulásnál.)	Nincsenek.	Nincsenek.	A balkezes eszközök miatt jó a helyzet.	Ollóval való vágásnál.	Nincsenek.	Ollóval való vágásnál.	Vágásnál, vonalzónál, konzervnyitónál.
9. Mire figyel, ha balkezes gyerek kerül az osztályába? Hogyan tudja segíteni őt?	Írányokra, tűkörírásra, betűtévesztésre.	Ültetésre, a füzet tartására.	A füzet tartására, ceruzafogásra.	Egyénileg segíti.	Írányokra, ültetésre.	Ültetésre.	Írányokra, ültetésre.	Ceruzafogásra, betűalakításra, ültetésre.
10. Hallott-e a balkezeseknek ajánlott kéz- és laptartásról, ceruzafogásról?	Nem.	Nem.	Igen.	Nem.	Igen.	Nem.	Igen.	Igen.
11. Azt ajánlják a balkezeseknek, hogy a lapot kicsit balra fordítsák, a ceruzát pedig a hegyétől 3 cm távolságra fogják. Tanácsolná-e a balkezes gyerekeknek ezt a módszert, vagy inkább úgy írjanak, ahogy nekik kényelmes?	Nem ez a legfontosabb, a testtartásukra jobban kellene figyelni.	Ahogy nekik kényelmes.	Nem. Tartsák a lapot függőlegesen, és ott fogják a ceruzát, ahol kényelmes, de ne túl fent.	Ahogy nekik kényelmes.	Tanácsolná, de írjanak, ahogy nekik kényelmes.	Ahogy nekik kényelmes.	Ahogy nekik kényelmes.	Ahogy nekik kényelmes.
12. Ismeri-e a balkezes eszközöket? Ajánlja-e?	Ismeri, nem ajánlotta	Ismeri.	Ismeri, az ollót ajánlaná.	Ismeri, az ollót ajánlja.	Ismeri, ajánlja is.	Ismeri, ajánlja.	Ismeri, említi őket.	Ismeri, az ollót ajánlja.

Jobbkezes tanítók válaszai:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Tanult-e a főiskolán arról, hogy mikre kell figyelni a balkezeseknél, az írástanulásuknál?	Igen.	Nem.	Igen.	Nem.	Nem.	Nem.	Nem.	Nem.

2. Véleménye szerint több nehézsége van-e a balkezeseknek az írás tanulásánál, mint a jobbkezeseknek?	Igen.	Nem.	Nem.	Igen.	Ha a tanító elsöben biztosan kialakítja az irányokat, akkor nem.	Nem.	Nem.	Igen.
3. Milyen gyakori hibák vannak a balkezeseknek az írásban, helyesírásban?	Az írás takarásából adódó hibák.	Bal- és jobbkezeseknél mgh, msh időtartam, j-ly, részleges, teljes hasonulás.	Figyelmetlenség miatt vannak hibák.	Kerekítések, tükörben írnak.	Nem tapasztalt ilyet.	Tükörírás, ékezethiány, betűkihagyás.	Kéztartás, takarás. Helyesírásban nincs.	Takarás, tükörírás.
4. Más területen milyen nehézségeik vannak a jobbkezesekhez képest?	Étkezésnél a kés-, villahasználtnál.	Íránybeli problémák.	Testnevelés órán.	Étkezésnél, vágásnál, cipőkötésnél.	Ollóval való vágásnál.	Nincsenek.	Ollóval való vágásnál.	Nincsenek.
5. Mire figyel, ha balkezes gyerekek kerül az osztályába? Hogyan tudja segíteni őt?	Ültetésre, balkezes eszközökre.	Ültetésre, írásában a haladási irányra.	Fényviszonyokra, testtartására.	Ültetésre, írásban a haladási irányra.	Írányokra, masztolásra.	Ültetésre (jobb oldal), dicséretre.	Ültetésre, irányokra.	Ültetésre, írástanulásnál külön segítség.
6. Hallott-e a balkezeseknek ajánlott kéz- és laprtartásról, ceruzafogásról?	A laprtartásról igen, a többiről nem.	Nem.	Igen.	Nem.	Igen.	Igen.	Igen.	Igen.
7. Azt ajánlják a balkezeseknek, hogy a lapot kicsit balra fordítsák, és a ceruzát a hegyétől 3 cm távolságra fogják. Tanácsolná-e a balkezeseknek ezt a módszert, vagy úgy írjanak, ahogy nekik kényelmes?	Tanácsolná, de írjanak, ahogy nekik kényelmes.	Tanácsolná, de írjanak, ahogy nekik kényelmes.	Egyéni írásmód figyelembevétele.	Igen, mert így látja, amit ír.	Igen.	Ahogy nekik kényelmes.	Tanácsolná, de írjanak, ahogy nekik kényelmes.	Nem, mert rögzült ceruzafogással érzékelnek a gyerekek az övödából.

8. Ismeri-e a balkezes eszközöket? Ajánlja-e a gyerekeknek, szülőknél?	Ismeri, az ollót ajánlja.	Az ollót ismeri, és azt ajánlaná.	–	Ismeri, meg-említi őket.	Ismeri, ajánlja.	Ismeri, ajánlja.	Ismeri, ajánlja.	Ismeri, ajánlja.
--	---------------------------	-----------------------------------	---	--------------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

Nézzük meg először a balkezes tanítók válaszait. Nyolcból négyen mondták azt, hogy volt nehézségük gyerekkorukban a balkezességükből adódóan. Ellenben arra a kérdésre, hogy most van-e nehézségük emiatt, már heten nemmel válaszoltak. Négyen a tanítás során előnyt érzik balkezességüknek, pedig közülük hárman mondták azt korábban, hogy gyerekkorukban volt nehézségük a balkezesség miatt. Arra a kérdésre, hogy hogyan tudták megtanítani a jobbkezeseknek a helyes íróeszközfogást, a lendületes vonalvezetést, ötten azt a választ adták, hogy ilyenkor jobb kézbe fogják a ceruzát.

A tizenhat tanítóból csak ötten tanultak a főiskolán a balkezesek nehézségeiről, de közülük is volt, aki azt mondta, hogy csak keveset hallott ezekről. Pedig érdemes lenne a legfontosabb dolgokról (arról, hogy mikre kell figyelni a balkezesek esetén) beszélni a képzés során.

Kilencen – ebből hat a balkezes tanító – úgy gondolják, hogy a balkezeseknek több nehézségük lehet az írástanulás során, mint jobbkezes társaiknak. Azok között, akik nemmel válaszolt erre a kérdésre, volt, aki úgy tapasztalta, hogy ez az egyéni képességektől függ. Úgy gondolom, itt a balkezes tanítók válaszáadásában közrejátszik az is, hogy ők is problémákkal küzdöttek gyerekkorukban a balkezességük miatt. Talán ezért is figyelnek érzékenyebben balkezes tanulóikra, jobban észreveszik a nehézségeiket. Olyan esettel szerencsére csak két balkezes tanítónál találkoztam, hogy őket még jobb kézre akarták szoktatni a szüleik. Ma már a szülők elfogadják gyermekük balkezességét, esetleg egy-két nagyszülő szeretné „jobb belátásra” bírni unokáját. Az iskolában pedig sokáig írnak ceruzával a gyerekek. Voltam olyan harmadik osztályban, ahol még mindig leginkább a ceruzát használják, és felsőbb osztályban is a golyóstoll használatával találkoztam, nem a töltőtollal. Tehát a mai balkezes gyerekeknek könnyebb a dolguk az írással szüleik, nagyszüleik korosztályának balkezeseinél.

Érdekes, hogy a balkezes tanítók közül csak egy említette a tükörírást, mint a balkezeseknél felmerülő problémát, míg a jobbkezesek közül hárman is észrevették ezt. Balkezes írásnehézségek között szerepelt még a maszatolás, betűalakítás, vessző- és ékezhíányok, betűkihagyás, helytelen kéztartás. Volt olyan tanító is, aki azt mondta, hogy nem találkozott a balkezeseknél nagy problémával, mivel olyan családokból származó gyerekeket tanít, ahol a szülők

törődnek a gyerekekkel. Kétségkívül, ha odafigyelnek a szülők a gyerekeikre, akkor megelőzhető vagy könnyebben orvosolható a felmerülő probléma.

Az írástanulásban jelentkező problémákon kívül az irányokkal, mozgástanulással kapcsolatos nehézségeket említették leginkább a tanítók, ezekkel találkoztak balkezes tanulóiknál. Érdemes arra figyelni, hogy testnevelés órán vagy az ügyesebb (és ne a jobb) kéz használatára szólítsuk fel a gyerekeket, vagy végezzék el a gyakorlatot jobb- és balkézrel egyaránt. Többen említették még az étkezésnél és az ollóval való vágás során felmerülő nehézségeket. Utóbbira megoldást jelenthet egy balkezes olló megvásárlása.

A legérdekesebb azt megnevezni, hogy melyek azok a dolgok, amelyekre figyelnek a tanítók, ha balkezes gyerek kerül az osztályukba. Tizenegyen is írták, hogy az ültetésnél figyelnek arra, hogy ne ütközzenek az író kezek. Erre nagyon fontos odafigyelni. Csak egy kis odafigyelést igényel a tanítótól, azonban jelentősen megkönnyíti mind a balkezes, mind a jobbkezes dolgát az írásnál. Érdemesnek tartom megjegyezni, hogy volt olyan tanító is, aki írta, hogy figyel az ültetésre, de azt írta, hogy ő a pad jobb oldalára ülteti a balkezeset, hogy ne lógjon le a könyöke. Viszont így zavarják egymást a jobbkezes padtárssal, ami zavaróbb probléma lehet, mint a lelógó könyök. Voltak olyan tanítók, akik azt írták, hogy ügyelnek a fényviszonyokra, arra, hogy a balkezes gyerekek üljenek az ablakhoz legközelebb. Erre azért fontos odafigyelni, mert a balkezesek írás során a kezükkel árnyékolják a papírt, ezért nekik kell a legtöbb fényt kapniuk. Két balkezes tanító írta, hogy ő a füzet tartására is figyel. Ezzel is sokat lehet segíteni a balkezeseknek, hiszen ha elfordítják a lapot, akkor nem takarják el kezükkel az írást. Heten írták még, hogy arra figyelnek, hogy az írásban betartsák a gyerekek a helyes haladási irányt. Megfelelő előkészítéssel így csökkenthetők a fordított betűk.

A balkezeseknek ajánlott kéz- és laptartásról, ceruzafogásról a balkezesek közül négyen hallottak, a jobbkezesek közül öten, egyikük pedig részben. Arra a kérdésre, hogy tanácsolná-e a balkezes gyerekeknek ezt a módszert, vagy inkább úgy írjanak, ahogy nekik kényelmes, a balkezes tanítók egyöntetűen azt a választ adták (bár egyikük írta, hogy azért tanácsolná a módszert), hogy úgy írjanak, ahogy nekik kényelmes. A jobbkezesek közül ketten tanácsolnák (volt, aki meg is köszönte az ötletet), hárman pedig tanácsolnák, de hagynák, hogy úgy írjanak a balkezes gyerekek, ahogy nekik kényelmes.

A balkezes eszközök közül leginkább az ollót ismerik a tanítók, sokan írták, hogy azt ajánlanák is. Ha balkezes gyerek kerül az osztályba, és balkézrel vág, akkor úgy gondolom, mindenképpen ajánlható számára a balkezes olló, különösen, ha azt tapasztaljuk, hogy nehézséget okoz neki a jobbkezes ollóval

való vágás. Érdeemes egy balkezes ollót beszerezni a tanítónak, így ki lehet próbálni, hogy szebbre sikerül-e a vágás a balkezes ollóval, majd meg is lehet az eszközt mutatni a szülőknek, hogy lássák, milyen érdemes beszerezni.

Balkezesek testtartása

A megfelelő testtartás nagyon fontos az írástevékenység során bal- és jobbkezeseknek egyaránt. Négy évfolyamon készítettem fényképeket a balkezes gyerekek testtartásáról. Az osztályokban végzett munkám során gyakran találkoztam azzal a jelenséggel, amit Varjasi is leírt munkájában, hogy a balkezes gyerekeknek szinte a kezük alá kell nézniük, hogy lássák a munkájukat. (VARJASI, 1998. 21–22. o.) Az általam vizsgált gyerekek közül is többen próbálták meg jobboldalról „lesni” az éppen leírt betűket. Eközben fejüket gyakran alkarjukon, kézfejükön támasztják, és nagyon kicsi a füzetük és a szemük között lévő távolság. Véleményem szerint ezen lehet javítani a megfelelő kéz-, illetve laptartással, íróeszközfogással, de erre később még visszatérek.



Ami még nagyon megdöbbentő volt, és számomra kevésbé érthető, mint a balkezesek esetében, az az, hogy sok esetben a jobbkezeseknek ugyanolyan rossz volt a testtartásuk, mint egyes balkezeseknek.

Amíg a balkezesek jobbról próbálnak a kezük alá látni, addig a jobbkezesek balról teszik ugyanezt. A kutatásomban részt vevő egyik tanító is arról a problémáról számolt be, hogy általában nagyon rossz a gyerekek testtartása, és erre nem csak a balkezeseknél kéne odafigyelni, mindenkitől meg kellene követelni a helyes testtartást.

Ugyan több tanító is azt írta a kérdőívben, hogy az ültetésnél arra figyel, hogy a bal- és jobbkezeseknek ne ütközzön a könyökük, azonban mégis találkoztam ilyen esettel is. A tanítók tudják, hogy mit kellene tenniük, azonban az évente többször történő ültetéseknel van, hogy elfelejtenek erre figyelni. Mindenképpen módosítani kell az ültetési rendet, ha ezt észreveszi a tanító.

Balkezesek kéztartása

Kutatásomban azt is vizsgáltam, hogy milyen kéztartásban írnak a balkezes gyerekek, és hogy mely kéztartástípusok a leggyakoribbak náluk.

Kecskés László előadásvázlatában a jobbkezesek kéztartásának (illetve laptartásának) tükörszerű másolását, illetve a horgas tartást említi a gyakori balkezes kéztartások között.



Az általam vizsgált huszonöt balkezes gyerekből húsznál a jobbkezes kéztartás tükörözése jelent meg. Azt látták, hogy a jobbkezesek így írnak, ezért ezt másolták le tükörözve. Ehhez hozzájárul még az, hogy a legtöbben a füzetüket vízszintesen

tartják, így gyakran nagyon közel hajolnak, és oldalról nézik írásukat, hogy lássák azt. Segítség lehetne nekik annak tanácsolása, hogy fordítsák el füzetüket kissé balra, ugyanis ha jobban látnák írásukat, úgy a testtartásuk is javulna. Egy gyereknél figyeltem meg, hogy **balra ferdített füzetbe** ír – bár érdemes lenne a padon feljebb csúsztatni a füzetet, mert így az már szinte leesik a padról – egy fiú pedig éppen a javasolttal ellenkező irányba, jobbra fordította a füzetét. A többi vizsgált balkezes vízszintesen tartja a papírt.



Négy gyereknél találkoztam a horgas kéztartás egy enyhébb változatával.

A képen látható gyereknél megfigyelhetjük még, hogy horgas tartás mellett szabálytalanul fogja a ceruzát, valamint **alkarja lelóg a padról**, így kényelmetlen lehet számára az írás. A ő esetében is tanácsolható a füzet elfordítása.

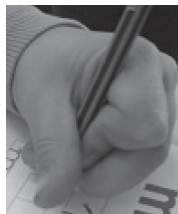
Egy gyermeknél figyeltem meg az alultartást. Úgy gondolom, hogy ennél a kéztartástípusnál oldhatja meg legtermészetesebben a problémát a füzet balfa fordítása, ugyanis így rögtön eltűnik a görcsösség.

Balkezesek íróeszközfogása



Fontos még az írás folyamatossága, lendületessége szempontjából a **helyes íróeszközfogás** is. Sok balkezest láttam azonban helytelenül fogni a ceruzát. Saját tapasztalatom is azt mutatja, hogy mivel szabálytalanul és görcsösen fogom a tollat, ezért lassabb az írástempóm, mint azoknak a társaimnak, akik nem küzdenek ilyen problémával.

A dolgozatomhoz megfigyelt alsó tagozatos gyerekek közül nagyon soknál vettem észre, hogy szabálytalanul, gör-



csösen fogják a ceruzát. Laza ceruzafogással – ha szinte ki lehet húzni az ujjak közül a ceruzát – sokkal jobb tempóban lehet írni. A bal oldali képen annyira **görcsösen fogja** a balkezes a ceruzát, hogy alig látszik annak hegye. A gyerekek gyakran szinte markolják az íróeszközt, így még jobban takarják írásukat. Láttam olyat is, amikor a gyermek három ujjal fogja a ceruzát. Több gyereknél azt figyeltem meg, hogy a **mutatóujj szerepét a középső vette át**. Ez is nehezítheti az írás láthatóságát.



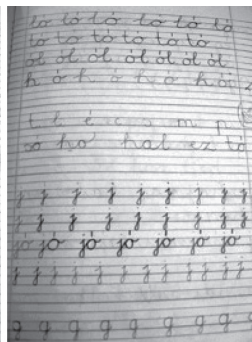
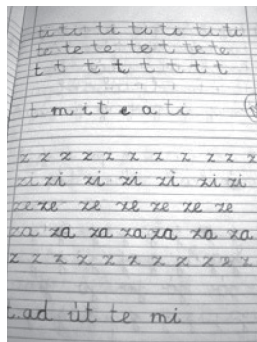
Szinte mindegyik balkezes íróeszközfogásra az volt jellemző, hogy a gyerekek a ceruzát a hegyéhez nagyon közel fogták. Érdemes tanácsolni nekik, hogy próbálják meg kicsit följebb fogni a ceruzát, mert úgy jobban látják az írásukat.

Balkezesek és jobbkezesek füzetének összehasonlítása

A kutatás ezen részét évfolyamokra lebontva végeztem. Minden osztályban lefényképeztem a balkezes tanulók füzetét, majd arra kértem az osztálytanítókat, hogy hasonló színvonalon író jobbkezesek füzetéről is készíthessenek fényképeket. Illetve arra figyeltem, hogy amennyiben lehetséges, úgy balkezes fiú füzete mellé jobbkezes fiút, balkezes lányé mellé jobbkezes lányét tegyem, és úgy vizsgáljam őket. Úgy gondolom, hogy hasonló színvonalon író gyerekek munkáját érdemes megfigyelni, mivel így hitelesebb képet kaphatunk.

Az általam megfigyelt első osztályosok írását figyelve azt vehetjük észre egyes balkezeseknél, hogy amíg a jobbkezes írás jobbra dől, addig a balkezes gyermek írása, hátrafelé, balra.

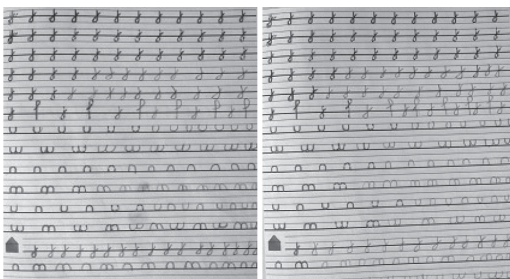
Más oldalakat vizsgálva azonban azt láttam, hogy mind a bal-, mind a jobbkezes gyereknél balra is és jobbra is dőlnek az álló egyenesek. Néhány oldalon azt figyeltem meg, hogy nehézséget okoz a balkezesnek az alapvonalon



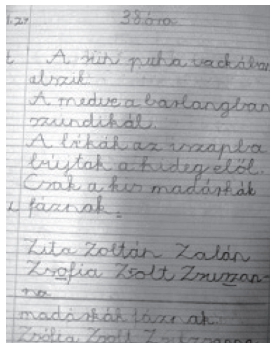
balkezes lány füzete; jobbkezes lány füzete

való írás, valamint a segédvonalak követése. A gyerekek füzetait vizsgálva egyes esetekben azt vettem észre, hogy míg a balkezes gyermek erősen rányomja a ceruzát a papírra, addig jobbkezes társa sokkal lazábban, halványabban ír. Az alábbi képeken nagyon hasonló színvonalon író gyerekek füzetei láthatóak; a balkezes füzet enyhe maszatossága ellenére nincs nagy különbség a két gyerek írása közt.

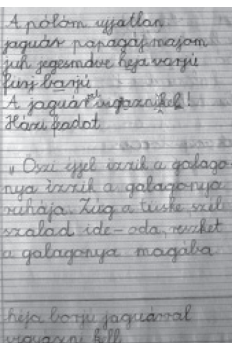
Míg az első osztályban előfordult, hogy nem tudták követni a segédvonalat a gyerekek, második osztályban már nemigen talákoztam ezzel a hibával. Azonban itt is megfigyeltem, hogy a balkezes gyermek jobban rányomja a ceruzát, mint jobbkezes társa. Előfordul olyan eset is, hogy a balkezesek nagyon puha belü ceruzát választanak, és azt nagyon elmaszatolják. Érdemes ilyenkor felhívni a szülők figyelmét, hogy inkább keményebb hegyű ceruzát keressenek a gyermeküknek.



balkezes lány füzete; jobbkezes lány füzete



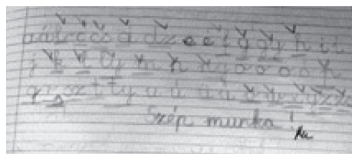
balkezes fiú füzete; jobbkezes fiú füzete



Betűkihagyásokkal, betűtörlésekkel, felcserélésekkel a jobbkezeseknél is találkozhatunk, azonban ez a megfigyelt balkezes gyermekek füzetében gyakrabban fordult elő.

Egyes esetekben azt láttam, hogy vannak nagyon szépen író balkezesek, viszont az látszik, hogy jobbkezes társának lendületesebb az írása. A balkezes gyermek

jobban koncentrálna. A megfigyelt gyerekek füzete között volt olyan is, hogy a jobbkezes gyermeknek tisztább, átláthatóbb volt a munkája, míg a balkezesnek nehézsége volt a helykihasználással. Ez a probléma azonban másik párosnál már nem jelent meg. Az alábbi füzetben megfigyelhetjük a tipikus „balkezes pipákat”. Csak a balkezesek fordítják meg így.



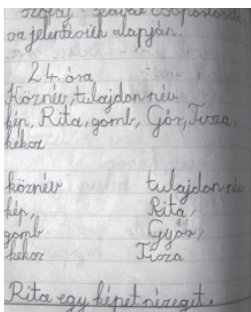
Harmadik osztályban „eltűnnek” a füzetből a segédvonalak. Ez mind a bal-, mind a jobbkezeseknek nehézséget okozhat az írásban. Az általam vizsgált balkezes fiúnál azt figyeltem meg, hogy vonaltól vonalig ír,

nagybetűi és a betűk felső szára mindig hozzáér a felső vonalhoz. Jobbkezes osztálytársa ezt szabadabban kezeli, azonban a vizsgált balkezes fiú füzetében igen szép írással találkozhatunk.

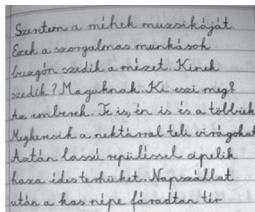
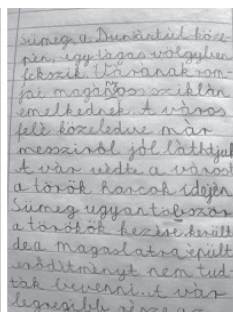
Balkezes és a jobbkezes lányok írásának összehasonlításakor is azt vehetjük észre, hogy a balkezes gyerek írás-képe rendezettebb, harmonikusabb képet mutat, mint a jobbkezesé. Ennél a párosnál láthatóan a segédvonalak hiánya sem okoz gondot.

Negyedik osztályban is tapasztaltam, hogy van olyan balkezes, aki nagyon puha hegyű ceruzát használ, és szebb lenne az írása egy keményebb hegyű íróeszközzel. Az alábbi képeken azonban épp az ellenkezője látszik annak, amit eddig a balkezeseknél megfigyeltem. Itt ugyanis a jobbkezes fiú nyomja rá erősebben a ceruzát a papírra, a balkezes gyerek halványabban ír. Emiatt tetsetősebbnek tűnik a balkezes írása, holott hasonló színvonalon írnak a gyerekek.

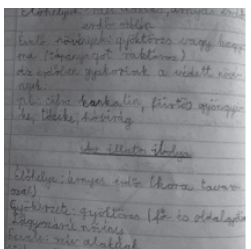
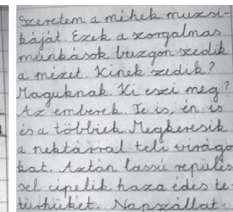
Végül két lány írását hasonlíthatjuk össze. Mindkettőjük írásképe rendezett, viszont mintha egymás tükörképei lennének; a balkezes



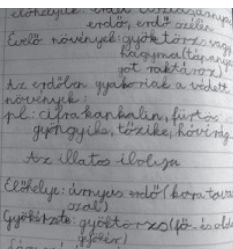
balkezes fiú füzete; jobbkezes lány füzete

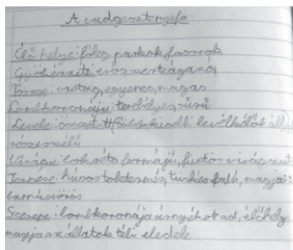
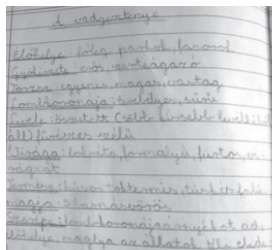


balkezes lány füzete; jobbkezes lány füzete



balkezes fiú füzete; jobbkezes fiú füzete





írása hátrafelé, balra dől, míg a jobbkezesé előre, jobbra.

balkezes lány füzeté;
jobbkezes lány füzeté

Összefoglalás

A dolgozatom végére érve sok kérdésemre kaptam választ, amire kíváncsi voltam. Érdekel az, hogy a balkezes gyakorló tanítók hogyan boldogulnak a balkezességükkel a tanítás során a mindennapokban. Megnyugtató válaszokat kaptam, azt hogy az előnyt kell megtalálni a balkezességnek is, és sok helyzetben jól jöhet a tanításban a tanító balkezessége.

Megismertem a legfontosabb balkezes eszközöket. Úgy gondolom, ezek közül az olló a legfontosabb egy balkezes számára. Tanítás során ajánlani fogom annak, akinek szüksége van rá.

Az írás során felmerülő balkezes problémákat is jobban megismertem: a megfelelő testtartást, kéztartást, az íróeszközfogást. Az ezekre vonatkozó megoldásokról is képet kaptam.

Úgy gondolom, hogy azok az apró odafigyelések a legfontosabbak a balkezeseknek, hogy a tanító tudatosan készítse el az ülésrendet, a balkezesekre is gondolva, ismerje a legfontosabb balkezes eszközöket, amit ajánlhat, és tudja, hogy mely módszerekkel segítheti a balkezesek írástevékenységét. Érdeemes lenne a tanítóképző intézményekben is ezekkel foglalkozni, hogy tisztában legyenek a tanítók azzal, hogy mivel tudják megkönnyíteni a balkezesek helyzetét. Itt szeretném azt is megjegyezni, hogy talán pont a tájékozatlanság miatt, több tanítótól is olyan kérdőívet kaptam vissza, ami nagyon szűken volt kitöltve, nem vették igazán komolyan a balkezesek problémáját.

Egyetértek azokkal a tanítókkal, akik azt mondták, hogy az, hogy több nehézsége van egy balkezesnek, mint egy jobbkezesnek, az az egyéni képességektől is függ. Nagy eltérés lehet balkezes és balkezes között is, fontos, hogy keresztdominanciájú-e, mennyit foglalkoznak vele otthon, de a tanítónak azért tisztában kell lennie azzal, hogy kicsit jobban oda kell figyelnie a balkezesekre, mint a jobbkezesekre.

Felhasznált irodalom

- GABOSNÉ BALOGH JUDIT (2000): *Jobb- és balkezes betű- és számgyakorló füzet első osztályosok részére*. „k. n.”, Budapest.
- KECSKÉS LÁSZLÓ: *A balkezes írástechnikákról* – előadásvázlat
<http://www.balkezesek.hu/download.php?view.6> (2009. 03. 07.)
- KISS ERZSÉBET (2006): *A balkezes gyerekek problémái*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, „H. n.” <http://www.balkezesek.hu/download.php?view.1> (2009. 03. 07.)
- PAUL, DIANE (1994): *Balkezesek kézikönyve*. Maecenas, Budapest.
- VARJASI BERNADETT (1998): *A balkezes gyermek írása*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- ZUCKRIGL, ALFRED (1998): *Balkezes gyerekek*. Akkord Kiadó, „H. n.”

Anna személyes érintettsége miatt könnyen nyitottá vált a téma iránt, hiszen balkezesként minden előnyét és hátrányát ismeri ennek az életnek. Talán ezért is tudta olyan alaposan és együttérzően bemutatni és ötleteket adni, hogyan segíthetjük balkezes tanulóinkat, és hogyan boldogulhat egy balkezes tanító a jobbkezes világban. Együttműködésünket lelkiismeretes munkája, kitartó, apró részletekbe menő precizitása segítette. Társként tudtunk együtt dolgozni, kiváló ötletei és lendületes hozzáállása mindig újabb dolgokat tudott hozzáadni a már meglévő munkához. Jó volt együtt munkálkodni, gratulálok a megérdemelt 1. helyezéshez és különdíjhoz. (Koósne Sinkó Judit)

Fehér Judit Éva – dr. Benczik Vilmos

„...VÁGY VONJA AZ ÉGBE, TÖR MAGASABBRA UTAT”

Széljegyzetek Ikarosz történetének vizuális és verbális olvasataihoz²

Szavak és képek – az ikonológiától az ikonikáig és a képhermeneutikáig

A kép és a szó viszonya, a művészetről való diskurzus egészen az antikvitásig visszavezethető problémája, mely folyton előbukkan a művészetről szóló esztétikákban, elég ha a legnevezetesebb példára, Lessing *Laokoónjára* gondolunk. A szövegek és képek viszonyának kutatása a legújabb kori (intermediális) művészetelméleti kutatások egyik fontos témája. Hogyan viszonyulnak egymáshoz a képek és a szövegek? Mit takarhat az illusztráció fogalma? Az illusztráció valójában nem másodlagos szereppel bír, hanem egy (a verbálishoz hasonló) érvényes műértelmezés alternatíváját is kínálhatja, ahogy a szó etimológiai gyökere (lux) is mutatja. A jó illusztráció megvilágító erejű, segít a befogadónak megérteni a szöveg értelmét.

Dolgozatomban a szavak és a képek szövevényes viszonyával foglalkozom. Megpróbálom röviden bemutatni, hogy a kép és szövegek viszonyát vizsgáló, külön tudománnyá növekvő irányzatok miként alakultak a huszadik században, majd kísérletet teszek egy konkrét példa, az Ikarosz bukásáról szóló szövegek és képek összehasonlító elemzésére. Természetesen túlzott nagyvonalúság lenne ezt a bonyolult, egész köteteket kitevő történetet egy rövid dolgozatban vázolni, így csak néhány szerző összehasonlítására szorítkozom, méghozzá – tán meglepő módon – elsősorban nem irodalmárookra és nyelvészekre, hanem azokra, akik a „másik oldalról”, a képek felől közelítenek a szövegekhez. Elsősorban a művészettörténészek megközelítéseivel foglalkozom, még pontosabban az úgynevezett képtudományok alakulásával a

² Az itt közölt tanulmány a szerző azonos című OTDK-dolgozatának rövidített, szerkesztett változata. A teljes szövegből ezúttal kimaradtak a probléma irodalomelméleti és tantárgypedagógiai vonatkozásait vizsgáló alfejezetek.

huszadik század végén bekövetkezett „képi fordulat” (W. J. T. Mitchell)³ vagy „ikonikus fordulat” (Gottfried Boehm és mások)⁴, a „művészettörténet vége” (Hans Belting)⁵ után. Miként vizsgálják a képek és szavak szövevényes viszonyát? Miként értékelődik át a kép és a szöveg fogalma egy olyan világban, amelyet elárasztanak a képek és a szövegek? Abban a világban, amely a termékek és a legfontosabb üzenetek képként jelennek meg, s az e-mail vagy az SMS a legfontosabb kommunikációs módok közé tartozik (ezzel a korábban visszaszorulni látszó írásbeliségnek⁶ új terepet hozva létre), s a kettő az iPhone-ok és a Facebook felületein szorosan összekapcsolódik. Céлом jelenleg nem ezen kommunikációs formák, illetve az újfajta képek és szövegek antropológiájának vizsgálata, hanem a kép és a szó klasszikus viszonyának elemzése egy olyan korban, amikor ez a kérdés hatványozott hangsúllyal esik latba a korábbi időszakokhoz képest.

A kép és a szó összevetése horatiusi toposz, már az antikvitásban hivatkoztak erre: „ut pictura poesis” – azaz a kép és a költészet hasonnemű. Az antikban külön műfaj volt az ún. ekphraszisz, vagyis a tudós igényű, ugyanakkor irodalmi karakterű képleírás, ami szintén a képen látható dolgok verbális szöveggé fordítását jelentette, s a későbbi korokban is fontos szerepet játszott. A szó és kép viszonyára vonatkozó horatiusi kérdésfelvetést számtalanszor újrafoglalmazták, ahogy ezeket Szőnyi György Endre egyedülállóan gazdag összefoglaló kötetében részletesen végigköveti.⁷ Elsősorban a huszadik századi tudománytörténetre koncentrál, s leírja a szavak és képek értelmezéseinek útját Charles S. Pierce, Ferdinand de Saussure, Roland Barthes munkáitól Jacques Derrida elméleteiig. Rendkívül rokonszenves módon nem hagyja azonban figyelmen kívül a művészettörténeti reflexiót sem. Utal Aby Warburgra, Ernst Cassirerre és Erwin Panofskyra.

A következőkben Erwin Panofsky sajátos elméletét fogom felvázolni, majd azt, hogy mindezt hogyan gondolták tovább a képi fordulat után (Max Imdahl, Gottfried Boehm, Oskar Bätschmann, Felix Thürlemann, Wolfgang Kemp, Mieke Bal). A következő fejezetben pedig egy példán keresztül próbálok rávilágítani e módszer alkalmazhatóságára a konkrét művek értelmezése során.

³ Vö. Mitchell, W. J. T. (2008): A képi fordulat. In: uő: A képek politikája: JATEPress, Szeged, 131–153.

⁴ Vö. SAUERLÄNDER, Willibald (2006): Iconic turn? Egy szó az ikonoklasmusért. In: Nagy Edina (szerk): *A kép a médiaművészet korában*. L'Harmattan, Budapest, 123–145.

⁵ Vö. BELTING, Hans (2006): *A művészettörténet vége*. Atlantisz, Budapest.

⁶ Az írásbeliség visszaszorulásának kérdéséről l. BENCZIK Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor, Budapest, 195 skk.

⁷ Vö. SZŐNYI György Endre (2004): *Pictura & Scriptura. Hagymányalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei*. JATEPress, Szeged.

Erwin Panofsky módszerét *ikonológiának* nevezik. Aby Warburghoz kapcsolódik, aki elsőként foglalkozott a képekkel egy képtudomány keretei között. A célja az volt, hogy szakítva elődeivel (pl. Alois Riegl, Heinrich Wölfflin) nem a képek *stílusát*, hanem *jelentését* kezdje el elemezni. Ha pedig a jelentés kerül középpontba (szemben az elvont stílussal, mely egy formai analízist eredményez), akkor előtérbe kerül a kép és a szó viszonyának régi kérdése is. Warburg alkatánál fogva nem volt képes elméletét rendszerré alakítani, kényszerképzetek, súlyos idegproblémák gyötörték, hosszú ideig idegstanatóriumban kezelték.⁸

Panofsky viszont rendszerező alkat volt. Leghíresebb tanulmányai közé tartozik *A képzőművészeti alkotások leírásának és tartalomelemzésének problémájához* illetve az *Ikonográfia és ikonológia: bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába* című⁹, amit nem csak a művészettörténetben, hanem az irodalomtudományban és különféle szakasztétikákban is rendszeresen idéznek.

Ezekben a szövegekben Panofsky egy később rengeteg tudós által (sokszor sablonosan) alkalmazott háromlépcsős műinterpretáció alapjait veti meg. A képtől a szóig való eljutás útját rajzolja meg. Egyrészt azt vizsgálja, hogy milyen viszonyban vannak a képek azokkal a szavakkal, amelyeket illusztrálnak, másrészt azt, hogy miként lehet szavakkal leírni ezeket az illusztrációkat. A Panofsky által leírt út tehát a következő: eljutni a szótól a képig, majd a képtől ismét a szóig. A képek értelmezésének három lépcsőfoka van. Az első *preikonográfiai*nak nevezi. Ebben az értelmező leírja azt, amit a képen lát. Nem tulajdonít neki bármiféle jelentést, nem értelmezi azt. Híres példája: „az ausztráliai bozótlakó képtelen volna az *Utolsó vacsora* témáját felismerni; számára a kép csupán egy izgatott asztaltársaság képzetét tartalmazná.”¹⁰ *A preikonográfiai leírás* e „bozótlakó” nézőpontjából közelíti meg a művet. Ebben a fázisban még nem észleljük, hogy a képen látható izgatott asztaltársaság az utolsó vacsorát üli. Panofsky azonban folytatja az eszmeifuttatás a bozótlakóról: „Hogy a kép ikonográfiai jelentését megérthesse, meg kellene ismerkednie az evangéliumokkal. Ha nem a bibliai, történeti vagy mitológiai jelenetek ábrázolásával találkozunk – melyeket a »művelt nagyközönségnek« ismernie kellene –, valamennyien ausztráliai bozótlakók vagyunk. Ezekben az esetekben nekünk is meg kell próbálnunk megismernedni mindazzal, amit az illető művek készítői olvastak, vagy egyéb forrásból tudtak.”¹¹

⁸ Aby Warburg életéhez l. GOMBRICH, Ernst H. (1985): Aby Warburg emlékezete, in: uő: *Reneszánsz tanulmányok*, Corvina, Budapest, 100–112.

⁹ Vö. PANOFSKY, Erwin (1984): A képzőművészeti alkotások leírásának és tartalomelemzésének problémájához, in: uő: *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat, Budapest, 249–261.

¹⁰ PANOFSKY, i. m., 290.

¹¹ PANOFSKY, i. m., uo.

S ez volna a második lépcsőfok, az *ikonográfiai analízis*. Amit Panofsky ír roppant tanulságos, s persze a választott szó, az ikonográfia etimológiája maga is. Panofsky maga fejt ki: az ikonográfia az ikon (kép) és a graphēin (írás) szavak összetétele. A képeket mint szövegeket fogja tehát fel, amelyeket olvasni kell! Olyasmi ez, mint a középkori Biblia pauperumok (szegények Bibliája) világa, melyek képként helyettesítik a szöveget az írástudatlanok számára. A bonyolalmat csupán az okozza, hogy a történetek nem mindig olyan könnyen megfejthetők, mint a közérthető narratív illusztrációknál. Az ikonográfus, akár a detektív, nyomoz, megfejt, a híres olasz történész, Carlo Ginzburg egyenesen Sherlock Holmeshez hasonlította az ilyen tudóst.¹² Úgy tesz kísérletet a kép jelentésének felfejtésére, akár valamikor Champollion fejtette meg a hieroglifák rejtélyét. Panofsky illúziója az, hogy a képek mögött mindig szövegek rejtőznek.

A Panofsky által jelzett harmadik szint az *ikonológiai* (Cesare Ripa híres emblémagyűjteménye nyomán). Ha már eljutottunk az elsődleges képtárgyig (asztaltársaság), majd megfejtettük, hogy ez milyen szövegre vezethető vissza (Evangéliumok utolsó vacsora-leírásai), azt kell megnéznünk, a kép miként értelmezi a szöveget, amit megjelenít. Ez koronként változik. Panofsky mint a humanista tudományok avatott szakértője szövevényes összefüggésekre világít rá, a reneszánsz kor kiváló ismerőjeként számos korabeli traktátussal hozza összefüggésbe a festményeket. Például, ha Leonardo híres milánói *Utolsó vacsorájánál* maradunk, nem véletlen, hogy a freskó perspektivikusan rövidül (a perspektívát egy másik tanulmányában Panofsky „szimbolikus formának” nevezte), s a középpontban Jézus van. Teljesen máshogy közelítettek ugyanehhez a szöveghez Leonardo középkori elődei (például Duccio) vagy manierista utódai (például Tintoretto). Mint később az Ikarosz bukása-ábrázolások vizsgálata során is látni fogjuk, koronként nagyon különböző, hogyan viszonyulnak a művészek egy adott szöveghez.

Panofsky elméletének összegzéséhez lássuk legszemléletesebb példáját: „Ha egy ismerősöm kalapemeléssel üdvözl az utcán, formai szempontból nem látok egyebet, mint bizonyos részletek változását egy olyan együttesben, mely a látványvilágomat alkotó általános szín-, vonal- és tömegalakzat része. Amikor ezt az együttest tárgyként (egy férfiként), a részletek változását pedig eseményként (kalapemelésként) fogom fel – mert hiszen önkéntelenül is ezt teszem –, már át is léptem a tisztán formai percepció határait, és beléptem a képtárgyak vagy jelentések első szférájába. [...] Az már viszont, hogy a kalapemelés üdvözlés, az interpretáció egészen más birodalmába tartozik. Ez az üdvözlési forma a nyugati világra jellemző és a középkori lovagság maradványa: a fegyverben járó férfiak levették a

¹² Vö. BOEHM, Gottfried (2006): A nyelven túl?, in: Nagy Edina (szerk): *A kép a médiaművészet korában*. L'Harmattan, Budapest, 33.

sisakjukat, hogy kinyilvánítsák békés szándékaikat s a másik fél békés szándékaiban való bizalmukat. Sem egy ausztráliai bozótlakótól, sem egy ókori görögtől nem várhatnánk el, hogy felfogja, hogy a kalapemelés nem csupán egy gyakorlati esemény, bizonyos kifejezésbeli mellékjelentésekkel, hanem egyben az udvariasság jele is. [...] És végezetül: [...] ismerősöm mozdulata a tapasztalt megfigyelő számára feltárhatja mindazt, amit a »személyisége« tartalmaz. Ezt a személyiséget meghatározza, hogy ismerősöm 20. századi ember, meghatározhatja nemzeti, társadalmi és nevelésbeli háttere, élete eddigi folyása és jelen környezete...”¹³

Ez a köznapi példa nagyon szemléletesen mutatja Panofsky háromlépcsős értelmezői módszerének lényegét. Számunkra jelen esetben az a legfontosabb, hogy a jelenség itt is egy *kódra* vezethető vissza. Ez az ikonográfiai elemzést középpontba állító Panofsky-féle értelmezésben a *szöveg* lesz, vagyis a képek mögött mindig egy *verbális jelentés* tételezhető fel, s a cél ennek a jelentésnek a feltárása, majd (történeti, társadalmi, filozófiai) kontextusának elemzése. A cél azonban mindig a verbális kód felfejtése.

Nem akad olyan képekkel foglalkozó újabb kori tudós, akinek valamiképp ne Panofsky lenne a kiindulópontja – vagy úgy, hogy követi, vagy úgy, hogy ellentmond neki. A képi elbeszélés kutatás (*narratológia*) a modern művészetelmélet egyik központi ágazatává nőtte ki magát. Ennek az újabb kori diskurzusnak legfontosabb kezdeményezője Max Imdahl volt – természetesen Panofskyból kiindulva. Imdahl az zavarta Panofsky értelmezésében, hogy a kép és a szöveg közti átmenetet túl könnyűnek és magától értetődőnek tekintette, s figyelmen kívül hagyta, hogy két egymástól radikálisan különböző médiumról van szó, aminek teljesen más sajátosságai vannak. Panofsky számára (persze karikírozva) már-már mindegy, hogy képről vagy szövegről beszél-e, hisz a képek nála bizonyos szövegek tökéletes megfelelőivé válhatnak. Ezért javasolja Imdahl egy negyedik szint bevezetését, ami felülírja a *preikonográfiai*, az *ikonográfiai* és az *ikonológiai* szintet: ez az *ikonika*. Ezen a szinten azzal foglalkozunk, hogy a kép nem szöveg, hanem kép, s miért szükségszerű, hogy kép legyen – vagyis miben más, mint a szöveg. Imdahl híres, Giotto művészetéről szóló könyvében¹⁴ megkülönbözteti a *szövegreferenciát*, a *tárgyreferenciát* és a *képiséget*.¹⁵ Az első két kategória viszonylag könnyen értelmezhető: a szövegreferencia a kép a kiindulópontnak tekinthető szövegre való vonatkozására utal, a tárgyreferencia pedig a tárgyak visszaadására, a mű imitatív természetére. Erős leegyszerűsítéssel a szövegreferencia az, ami

¹³ PANOFSKY, i. m., 284–285

¹⁴ Vö. IMDAHL, Max (1988): *Giotto, Arenafresken*, Wilhelm Fink Verlag, München, magyarul: Imdahl (2006): *Giotto. Arénafreskók – ikonográfia, ikonológia, ikonika* (Kerekes Amália ford.), Kijarat Kiadó, Budapest.

¹⁵ Vö. IMDAHL, i. m., 49–55

Panofskynál az ikonográfia (Utolsó vacsora – evangélium), a tárgyreferencia pedig az, ami a preikonográfia (asztaltársaság). A *képiség* már nem ilyen egyértelmű, magyar nyelvre nem is könnyen átültethető fogalom. Amikor a kép képiségét vizsgáljuk, nincs szó arról, hogy a Panofsky-féle rendszer első három elemét elvetnénk, pusztán arról, hogy rádöbbenünk arra, hogy maga a *festmény is egy szöveg*, ami abból adódóan, hogy festve van, s nem írva, teljesen más logikát követ, mint az írott textus. A képben a forma és a tartalom nem válik külön, hanem szoros egységet alkot. Hisz a tartalmat meghatározza az a forma, amelyben a kép testet ölt. Ezt Imdahl „ikonikus képértelmenek” nevezi.¹⁶ A képértelmet egy sajátos képszöveg közvetíti, aminek a szövegétől eltérő logikája van – ez a „képszintaxis”.¹⁷ Hangsúlyozni kell, ez a felfogás, ahogy a fogalmak is utalnak erre, nem azonos a képek tisztán formai elemzésével – a formáról a közölt jelentés nem leválasztható. Imdahl nem hisz az „ártatlan tekintet” illúziójában, vagyis nem lehet eljutni abba a stádiumba, amikor a tárgyi jelentés teljesen leválik a látványról. Mégis megkülönbözteti a látás kétféle módját: a „látó látást” és az „újrafelismerő látást”. Előbbi során a képekre mint önálló formarendszerekre, utóbbiban mint tárgyi jelentéshordozókra tekintünk. Imdahl szerint Panofsky hibája az volt, hogy csak az újrafelismerő látással foglalkozott, s nem vette figyelembe az ezt korrigáló „látó látást”, ahogy Imdahl fogalmaz: „Az ikonikai teljesítmény [...] egy olyan látás számára tett ajánlatban rejlik, amely lehetővé teszi, mi több, kikényszeríti a látó és az újrafelismerő látás szintézisét”.¹⁸

E hosszú – s szükségképpen valamelyest száraz – elméleti okfejtés után lássunk egy szemléletesebb példát, hisz Imdahl érénye (akár Panofskyé) épp a szemléletesség. Imdahl Giotto Aréna-kápolnabeli freskóit elemzi. Ragadjunk ki találmányra egy példát! Imdahl frappáns elemzést ad az egyik képmezőről, mely Joákimot, Mária édesapját ábrázolja, amint megérkezik a pásztorokhoz. Joákim megérkezik a pásztoraihoz. Bal oldalt Joákim önmagába záródó alakja mintha a mögötte lévő táj szikláiba lenne foglalva. Vele szemben a képmező jobb oldalán pedig a nyáj és két pásztor, a jobb szélén az istálló.

Ha azt akarjuk megérteni, hogy mi volt Giotto számára a kihívása, arra kell rákérdeznünk, hogy milyen eseményt kellett megjelenítenie? Jelen esetben a feladat Joákim megérkezésének színrevitele volt. Mi az a megérkezés? A mozgás, a jelenlét folytonos, dinamikus változtatása, olyan jelenlét, mely a jelennemléttel azonos. Akkor érkezünk meg valahová, amikor már

¹⁶ Vö. KRÜGER, Peter (1998): Bevezetés a művészettörténeti elbeszéléskutatásba: a festészet és a költészet határai (Rózsahegy Edit ford; Wiesbaden, 1996), in: Thomka Beáta (szerk.): Narratívák I. Képleírás, képi elbeszélés, Kijarat Kiadó, Budapest, 99.

¹⁷ KRÜGER, i. m., 98.

¹⁸ IMDAHL: Giotto, i. m., 84–85. o.

nem vagyunk úton, de még nem is vagyunk jelen. Próbáljuk ezt egy köznap példával megvilágítani: egy ember elkésik egy előadásról. Akkor érkezik meg, amikor kinyitja az ajtót és belép. Az előadás már zajlik, az emberek figyelnek, vagyis *jelen vannak* az adott szituációban. A megérkező már nincs úton, de még nincs is jelen a helyzetben, jelen is van, meg nincs is. Látszólag jelen van már ugyan, de ottléte nem azonos a jelenlévők ottlétével. A kérdésünk az, miként lehet a megérkezést mint létszituációt primer képi eszközökkel ábrázolni. Imdahl Dagobert Frey fogalmát, a *prospektív képi potenciált* veszi kölcsön, az üres képfelületet mint képépítő elemet, illetve az egész és a rész harmonikus és drámai viszonyát vizsgálja. Joakim pusztá elhelyezése által feszültség keletkezik a felület egésze és a figura alakja között. Ha a figurát egy kicsit beljebb helyeznénk, megszűnne a megérkezés feszültségteli viszonya, s az ottlét harmonikus állapotát látnánk. Ebben az esetben is egy olyan drámai, dinamikus helyzet jelenik meg tehát, mely statikusságában, rögzítettségében hordozza a folyamat, a lineáris idő drámai mozgását. A megérkezés is egy sűrű pillanat: egyszerre a folyamatos mozgás lezárása és a szituációba való belehelyezkedés rögzítése.¹⁹

A képmező egésze és a figura viszonya egy olyan viszony, ami csak a képen jelenik meg, a kiinduló szövegben (egy apokrif forrás megfelelő része) nem. Panofsky módszerével ilyesmire aligha láthatnánk rá, ő ugyanis közömbös volt a kép milyensége iránt. Sokkal inkább foglalkoztatta, hogy melyik apokrifra hivatkozhat Giotto, s azt miként értelmezi. Lássuk tehát összefoglalásképp a Giotto-freskó imdahli értelmezését a Panofsky-féle kategóriarendszerben: preikonográfiai regiszterben egy mozgásban lévő alakot, s két további másik alakot, a tájat és az állatokat írjuk le. Az ikonográfia szintjén megállapítjuk, hogy ez Joákim, aki éppen megérkezik a pásztorok közé, s mindez egy mariológiai ciklus része. Ikonológiai regiszterben megállapíthatnánk, hogy a koldulórendi művészetszemlélettel rokon módon Giotto is fogékonyabb lesz a befogadóra, s nagyobb hangsúlyt fektet az átélhetőségre, mint elődei. Az ikonika szintjén azonban képként tekintünk a képre, s arra döbbenünk rá, hogy a festő feladata a megérkezés eseményének ábrázolása volt, s mindezt úgy éri el, hogy a kép egész mezeje és a kiemelt figura között feszültséget teremtsen, a figurát annál közelebb helyezi a képszélhez, hogy harmonikusan a mezőben legyen, ám távolabb van a szegélytől annál, hogy teljesen a szélen legyen. A se nem itt, se nem ott állapotába kerül, s a megérkezés valami ilyen tapasztalat. Ezt ilyen módon csak egy kép tudhatja elbeszélni, szöveg nem. S amikor a képek elbeszélői stratégiáival foglalkozunk, ilyen jellegzetes képi megoldásokra kell figyelnünk.

¹⁹ Vö. IMDAHL, i. m., 35 skk.

Imdahl elmélete rendkívül nagy hatást gyakorolt a képi elbeszélés kutatására. Legfontosabb követői közé tartozik Wolfgang Kemp, aki saját állítása szerint *receptioesztétikát* művel, vagyis az a folyamat foglalkoztatja, hogy mi zajlik le a nézőben, miközben a képet nézi. Imdahl terminológiájával: hogyan aktivizálódik a látó látás, majd hogyan vált vissza újrafelismerőbe. Ezt egy másik fontos művészettörténész, Gottfried Boehm, aki szintén receptioesztétikával foglalkozott, az imdahli ikonika-fogalmat továbbgondolva „*ikonikus differenciának*” nevezte²⁰: a tárgyi jelentésről átvált a tekintet a jelentés nélküli foltok regisztrálásába, majd vissza. Ez az ingamozgásszerű folyamat minden jó festmény szemlélése során lejátszódik. S e felfogás szerint az a jó szövegillusztráció, ami a szövegben leírt eseménysor folyamatát mint „képfolyamatot” képes megmutatni (a képfolyamat kifejezése egy másik művészettörténésztől, Oskar Bätschmanntól származik²¹). A képfolyamat pedig az emberi tekintet irányításával valósulhat meg – például ilyen a rész és az egész konfliktusa, ilyen az erős színkontraszt drámaisága, vagy ilyen a síkszerű és a mély váltakozása.

Ezekre a jelenségekre is Imdahl figyelt először ilyen alaposággal. Például korábban említett könyvének²² egy másik fejezetében, ahol Giotto freskóegyüttesének egy másik, *Mária bemutatását* ábrázoló mezejét elemzi. Felhívja a figyelmet arra, hogy az épület, amelyben a figurák állnak, egyszerre kelti a térbeliség illúzióját, ám a síkfelület geometrikus rendszerében is fontos szerepet játszik, hisz tetőszerkezetének átlós vonala egy síkra kerül azzal a vonallal, amin Mária épp a főpap felé igyekszik. A képek szemlélésében nagy szerepet játszik e különböző nézőpontok szimultaneitása. Az ábrázolt épület így egyszerre mutatja a megérkezés helyét (ide megy fel Mária), s egyszerre rajzolja ki a megérkezés útját (ezen a vonalon halad felfelé). Giotto itt a felfelé haladás folyamatát mutatja be úgy, ahogy ezt egy szöveg sosem lenne képes. Pontos és szemléletes illusztrációja lesz Giotto freskója a szövegnek.²³

Gottfried Boehm tudatosítja egyik nagyon fontos tanulmányában,²⁴ hogy a képek mint szövegek vizsgálata egy teljesen új képfogalmat eredményez, s egy teljesen új módszert feltételez, amelyet a „kép hermeneutikájának” nevez. A következőket írja: „A kép hermeneutikájának eredete ott található, ahol a szem képi élménye a nyelv közegébe megy át. Mindenki, aki képeket szemlél, és aki művészettörténeti értelemben interpretál, részese ennek a hermeneutikus vi-

²⁰ BOEHM, Gottfried, i. m., 39 skk.

²¹ BÄTSCHMANN, Oskar (1998): *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába*. Corvina, Budapest, 121–140.

²² IMDAHL, Max (2003): *Giotto. Arénafreskók – ikonográfia, ikonológia, ikonika*. Kijárat Kiadó, Budapest.

²³ Vö. IMDAHL, i. m. 19 skk.

²⁴ BOEHM, Gottfried (1993): A kép hermeneutikájához, *Athenaeum*, 1993/4. 87–111.

szonynak. Mindegyik a *kép* és a *nyelv* rejtélyes összehasonlíthatóságával él, amelyik, annak ellenére, hogy ez a kapcsolat minden megértés alapja ezen a téren – mint olyan nem lép előtérbe. Formai szempontból a kép hermeneutikája a két közeg közti fordítással foglalkozik. A kép és a szó közti identitást vizsgálja, azaz – másképp kifejezve – a megértés »képi nyelve« és verbális nyelve közötti konvergáló, mind ellentétes viszonyt kutatja.²⁵

A Boehm által felvázolt program a képek érzékeny és értő szemlélésére, s a festői minőségek alapos vizsgálatára szólít, a kép felé fordulás fontosságát hangsúlyozza. Végezetül megemlítek egy másik irányvonalat is, melyet a legerőteljesebben a holland kultúra- és művészettörténész Mieke Bal képvisel. Ő is szövegnek tekinti a képeket, ám teljesen más értelemben, mint Boehm, Bätschmann vagy Imdahl. Egyik fontos kötetének az *Olvasni „Rembrandt”-ot* címet adta.²⁶ Bal úgy fogalmaz, hogy maga Rembrandt, illetve művei »kulturális szövegek», amik összeolvashatók egymással, s más kulturális termékekkel. Ezt a módszert az irodalomelméletből átvéve *intertextuális összeolvasásnak* nevezi, ami radikálisan eltér a Panofsky-féle ikonográfiai vizsgálatától. Nála a szöveg újabb jelentést nyer: nem történeti forrás, nem a sajátos képi logika metaforája, hanem kulturális kód. Ennyiben Bal Boehmmel szemben nem *intenzív*, hanem *extenzív* interpretációs módszert javasol, ami nem egy kép olvasására, hanem különféle »kulturális szövegek» összeolvasására koncentrál.

Fentebb a képelmélet néhány újabb irányát tekintettem át, amelyek valamiképp a kép és a szöveg új viszonyára reflektálnak. A következőkben arra teszek kísérletet, hogy egy konkrét probléma vizsgálata során bemutassam a fentebb említett elméletek alkalmazásának lehetőségeit. Egy sokféleképp értelmezett »kulturális szöveget» választottam, Ikarosz bukásának a történetét, amelyet számos művész dolgozott fel. Célom ezen feldolgozások »összeolvasása» (Mieke Bal-i értelemben), illetve az egyes műalkotások beható vizsgálata, a kiindulópontnak tekintett szöveg viszonylatában.

I. Az olvasatok sokfélesége (esettanulmány: Ikarosz bukása)

A múlt távoli kódébe vesző Ikarosz bukására vonatkozó mítoszról való ismereteink egyik legfontosabb forrása Ovidius *Metamorphosese* (Kr. u. 1–8.) [Lásd

²⁵ BOEHM, Gottfried (1993): i. m. 87.

²⁶ Részletét l. magyarul: BAL, Mieke (1998): Látvány és narratíva egyensúlya, in: Thomka Beáta (szerk): *Narratívák. Képleírás. Képi elbeszélés*, Kijarat, Budapest, 155–182.

melléklet!]. Ez önmagában is a történeti „nyersanyag” meghatározott értelmezésének tűnik. Ezt a szöveget olvassa és gondolja tovább nevezetes festményén idősebb Pieter Bruegel (1558 k.). A híres angol származású költő, Wystan Hugh Auden *Musée des Beaux Arts* című versében (1940) Bruegelt értelmezi. Hasonlóan izgalmas reflexiót kínálnak a kiváló kortárs holland költőnő, Judith Herzberg Bruegel-parafrázisai (1980) is.²⁷ Különös megfigyelni a különböző értelmezések egymásra rétegződését, egymással való dialógusát – az alkotók, bármilyen médiummal is dolgoznak (lett legyen festészetről vagy költészetről szó) valamiképp a kiinduló szövegre reflektálnak. Ezek a reflexiók egyrészt önálló műalkotássá lépnek elő, másrészt segítenek közelebb jutni a kiinduló műhöz.

A kiindulópont Daidalosz és Ikarosz története. A híres feltaláló és *művész* Daidalosz gyilkosságba keveredik: megöli unokaöccsét, mert féltékeny annak művészetére. Menekülnie kell. Minósznál talál menedéket fiával, Ikarosszal. Itt építi meg többek között a labirintust a Minotaurusz számára, tehenet farag fából Minósz feleségének, Pasziphaénak. Minósz nem akarja Daidaloszt és fiát elengedni (egyesek szerint bezárta őket a labirintusba) – különös módon próbálnak szabadulni: viasszal szárnyakat ragasztanak maguknak, s fel is repülnek. Ikarosz apja figyelmeztetése ellenére túl magasan száll, közel a naphoz, a viasz megolvad, szárnyai tönkremennek, s ő a mélységbe zuhan.

Ovidius a történetet részletező pontossággal meséli el, nagy figyelmet szentel a szárnyak gondos elkészítésének, a leírást megkapó anekdotikus elemek gazdagítják, például a szárnyak készítése közben a lebegő pihéket szemlélő, a jövőről mit sem sejtő ifjú Ikarosz képe. („Fia, Icarus ott áll, / s hogy maga vesztével játszik, nem sejtí sehogysem: / hol, mosolyogva, a szél-felfelfúdoszt pihékért / kapdos, hol meg a szőke viaszt lágyítja hüvelykkel, / s apja csodás művét késlelteti játszadozással.”²⁸) A történet ovidiusi interpretációjára igen jellemző Daidalosz utasításának megfogalmazása: „Oktatgatja fiát: »Középütt szállj,« adja tanácsát, / »Icarus, erre vigyázz, nehogy aztán, hogyha alant szállsz, / víz nehezítse a tollaidat, s tűz marja, ha túlfönt: / szállj csak a kettő közt!«”²⁹. A „középütt szállj” utasítás, akarva akaratlanul is eszünkbe juttatja a Horatiustól is ismert „arany középút” elvét, mely Ikarosz bukásának egyértelmű morális tartalmat kölcsönöz. Ovidius bukásának az oka az ifonti telhetetlenség, a túl magasra vágyás. Azért kell meghalnia, mert nem elégszik

²⁷ Bruegel híressé lett képere temérdek vers reflektál, ezekről a listát lásd http://rechten.uvt.nl/koops/biblicar.htm#%28*%29

²⁸ Devecseri Gábor fordítása, az idézett szöveg forrása: Publius Ovidius Naso (1964): *Átváltozások* (Devecseri Gábor ford.), Helikon, Budapest, 228.

²⁹ I. m., uo.

meg a középúttal, hanem lehetőségeit, korlátait figyelmen kívül hagyva túl magasra vágyik. Az Ovidius által ábrázolt drámai eseménysor ennyiben a nagyravágyás elleni példázatként is értelmezhető. Ez már-már felülírja a történet realizmusát is.

A művészettörténeti szakirodalom leírja, hogy az *Ikarosz bukását* festő idősebb Pieter Bruegel kiindulópontja az ovidiusi szöveg volt.³⁰ Ám mintha Bruegel saját olvasatát épp Ovidius olvasatával szemben komponálná. Olvasuk Ovidiust: „Lent a halász, remegő nádszárral míg halakat fog, / botra hajolt pásztor, s ekevasra hajolva a szántó, / látja, meg is döbben, s azt véli: kik útjuk a légben / így veszik, égilakók.”³¹ Vessünk egy pillantást Bruegel képére!

Az előtérben egy szemét lesütő szántó földműves, vörös ingujja éles ellentéte a mögötte lévő tenger smaragdzöldjének. Az ekét vontató ló a lejtős úton lefelé halad, a bozót sötétje felé. A bokrok között egy holttest bontakozik ki. Az emelkedő mögött húzódik a tengerpart, itt egy birkákat legeltető pásztor áll, botjára támaszkodik, mellette kutyája és a nyáj. A kép jobb alsó sarkánál egy halász ül a parton, épp munkájával van elfoglalva. Felette egy faág nyúlik a tenger felé, ezen egy fekete fogolymadár ül. A saroknál, a tengerből fodrozódó vizében két apró kalimpáló lábra lehetünk figyelmesek. A tengeren számos hajó, az egyik éppen indul, a másik kint a nyílt vízen. A lenyugodni készülő nap helyenként arany-színűre festi a zöldes víztükröt, mely tökéletesen harmonizál az ég kékjével. A háttérben távoli havas, sziklás hegyvonulatok zárják a kompozíciót. A lemenő nap környékén a mélység megnyílik a beláthatatlan, a végtelen felé.

Bruegel mintha visszahelyezné a drámai eseménysort a hétköznapi nyugalomba, a tájábrázolást előtérbe helyező életképek világába. Bármily pontosan jeleníti is meg Bruegel az ovidiusi szereplőket, a kép címe meglepi a múzeumlátogatót, hisz a bukás eseményét a sarokba számúzi, alig felfedezhető az. Ahogy Arthur C. Danto találóan elemzi: mintha a cím összeférhetetlen lenne a látvánnyal, pontosabban, a cím (mint a mű egyfajta útmutatója) teljesen új kontextusba helyezi a látványt, amely így új jelentést nyer.³² Erre hívja fel a figyelmet szellemes könyvében, mely *A szavak a festészetben* címet viseli, Michel Butor francia író is: „Ha egy »tájkép«-ről tudom, hogy elnevezése így folytatódik: »Icarus bukása«, akkor nemcsak a részletek töltődnek föl egyféle élvezetesen megfejthető szimbolizmussal, hanem a víz fölött kapálódzó két lábszár is

³⁰ Vö. ARPINO, Giovanni – BIANCONI, Piero: *Pieter Bruegel életműve*, Corvina, Budapest, 1993, 92. (első kiad.: Milano, 1967, ford. Klukon Beatrix); l. még: Rose-Marie és Rainer Hagen (2006): *Bruegel. A festői életmű* (Csáki Judit ford.), Taschen–Vince, Köln–Budapest, 60–63.

³¹ Ovidius, i. m., uo.

³² Vö. DANTO, Arthur C. (2003): *A közhely színeváltozása*. (ford. Sajó Sándor). Enciklopédia Kiadó, Budapest, 115–119. (első kiad. New York, 1981)

magától értetődő természetességgel az egész kép gyújtópontjába kerül, holott eleinte talán észre se vettem őket, hiszen teljesen az előtér ekével meghúzott remek barázdáinak vagy a messzeség finomságainak hatása alatt álltam. Tekintetemet a mű e részletéről messzire elvonta az a körülmény, hogy a képen jelenlévők másfelé néznek, s az így kiemelt folt éppen ezáltal válik valóban irtóztatóvá. A katasztrófa köré a közömbösségnek valamiféle hatalmas burka szövődik (amit jóval kidolgozottabb formában láthatunk a »Keresztút«-on a Bécsi Múzeumban), és szemünkben már afféle lánc köti össze Daedalus óvatlan fiát – a hajó vitorláin és árbocain keresztül – sóvárgásának tárgyával és egyben gyilkosával, a látóhatáron valószínűleg éppen felkelő nappal, amely a leleményesen megalkotott szárnyakra tollat tapasztó viaszt bizonyára valahol végtelenül távol, az égbolt egészen más tájain már akkor megoldvasztotta, amikor kissé erősebben kezdte árasztani sugarait.”³³ (Mint látni fogjuk, Auden hasonlóan értelmezi Bruegel festményét, mint Butor.)

Bruegel szembehelyezkedik Ovidius értelmezésével. A szemtanúk felsorakoznak, de nem látják az eseményt, mely egy összefüggésrendszer részévé válik. Ennek az összefüggésrendszernek metaforája lehet az első képsík: az arató figura és a holttest együttese (ez utóbbi motívumra Tolnay Károly hívja fel a figyelmet³⁴) A létezés és elmúlás örök körforgásának tömör foglalata. Ehhez hasonlóan válnak a fuldokló Ikarosz kalimpáló piciny lábai a hatalmas hegyvonulatok ellenpárjává. Bruegel célja azonban nem az ellentétek drámai felsorakoztatása, hanem azok harmóniába foglalása. Ennek a harmóniának a legegységelműbb megnyilvánulása egy bravúros festői megoldás, amelyet Tolnay Károly elemez: „Az egynemű kontinuumként felfogott tér egyszerű, áttekinthető szerkezete, amely a Bruegel korát megelőző idők gyakorlatától eltérően immár nem egymás mögé állított síkok rendszerére épül; a térnek a látóhatár szabályos vízszintese és a partvonalak átlói keretezte csaknem téglalap formájú 'alaprajzának' egyszerűsége; a repoussoirként³⁵ funkcionáló színpadszerű oldalkulissza különös alakja, amely ezúttal nem kétdimenziós keretmotívum, hanem plasztikus tömeg, mely lendületes kanyarulataival a mélybe vonzza a tekintetet...”³⁶ A tekintet tehát a mélység felé irányul, melyet a tér ábrázolása tesz megdöbbenően valóságossá.

Bruegel egy korábbi metszetén a történet egy másik pillanatát ragadja meg, amikor a nap fent van, s a tehetetlen Ikarosz épp zuhanni kezd. Hans Bol

³³ BUTOR, Michel (1986): *A szavak a festészetben*. Budapest: Corvina, 14.

³⁴ Vö. TOLNAY Károly (1987): *Bruegel: Ikarosz bukása* (Széphelyi F. György ford.), in: *Uő.: Teremtő Génuszok*, Budapest. 148.

³⁵ A repoussoir a kép mélyterébe való betekintést sugalló előtérben elhelyezett képretorikai (a barokkban gyakran használt) elem.

³⁶ TOLNAY, i. m., 144.

ugyanazt a pillanatot ábrázolja akvarelljén. Ő a szemtanúkat is az ovidiusi szövegnek megfelelően mutatja be: megdöbbenve figyelik az eseményeket. A korabeli grafikus Hendrick Goltzius is másképp közelíti meg a történetet: zuhanó *Ikarosz*ának izmos férfiteste bravúros manierista tanulmány ugyan, ám az ovidiusi történetet nem interpretálja, nem is illusztrálja, a mitologikus szöveget inkább a testábrázolás ürügyeként tekinti. Bruegel olajfestményének központi motívuma tér el a legradikálisabban Ovidiustól. Ez a nap, mely nem az ég tetején van, hanem épp lenyugszik – ezzel válik a mélység még mélyebbé, a hangulatábrázolás még hatásosabbá.

Egészen máshogy értelmezi a képet versében Auden. 1940-es (tehát a második világháború idején született³⁷) versében a *szenvedést* tekinti a kép központi témájának: „A szenvedés felől sosem tévedtek ők, / a Régi Mesterek”³⁸, „sosem feledik ők, / hogy még a szörnyű mártírság is valahol a sarokban, / holmi kietlen zugban kell lepereregjen”. Auden érdekesen gondolja tovább Bruegel képét (az ekphrasis görög hagyományát felelevenítő versben). A többi szereplő szerinte észreveszi Ikarosz szenvedését, de nem akar róla tudomást venni. A festmény ennyiben nem a harmónia és végső megnyugvás, hanem az emberi közöny s a magány képévé válik (ahogy már évtizedekkel korábban Arany írta: „közönyös a világ”). A kép valódi (tárgyi értelemben vett) centruma a perifériára szorul, míg a periféria (a „keret”) centralizálódik. A két réteg között viszont *látszólag* (!) nem jön létre kapcsolat. Az elszigeteltség azonban tettetett: „hogy fordul el minden, / rá sem hederítve, a pusztulástól; hallhatta pedig / a loccsanást az a pór, s a szörnyű kiáltást, / ám a kudarc neki mit se jelentett; a Nap éppúgy / izzott, amiként a fehér, zöld vízbe tűnő lábszárra is / egyben; s a finom-mívű, drága hajónak is, ámbár / látnia kellett holmi furát, egy ifjat lezuhanni az égből: / dolga akadt valahol, s békén továbbsuhant.” Auden szemében a kép és a történet egy másfajta, szintén morális értelmet nyer (Ovidius szövegéhez hasonlóan), de mégis másképp, mint Ovidiusnál: itt nem az individuum, az egyén nagyravágása, hanem közönye az amorális, s ennyiben a főszereplő már nem is Ikarosz, hanem az eseménysorról tudomást sem vevő „szemtanú”. Auden verse ennyiben az ovidiusi szöveg és a bruegeli kompozíció radikális huszadik századi felülírásának tekinthető. Erre a szándékra utal a vers vége felé az Ovidius szövegében domináns hexameter alkalmazása.

³⁷ A vers alapélménye Auden 1938-as brüsszeli látogatása volt a Musée des Beaux-Art-ban.

³⁸ Jékely Zoltán ford.; forrás: *Wystan Hugh Auden válogatott versei* (1980) (vál. szerk. bev.: Fodor András), Móra (Kozmosz könyvek), Budapest, 67. a vers angolul elérhető: <http://poetrypages.lemon8.nl/life/musee/museebeauxarts.htm>

Judith Herzberg az audeni gondolatsort viszi tovább³⁹, amikor a kép valódi főszereplőjévé avatja a földműves parasztot, s az ő szemszögéből írja meg a látottakat. Versének beszélője a földműves, ki így a festmény igazi főhősévé válik – csakugyan hallja a csobbanást, ahogy Auden leírta, de nem közönyös, hanem tehetetlen: „Nem akarok, nem tudok semmit / se tenni, haza akarok / menni, fejni a tehenet, enni / feledni, mit láttam”⁴⁰. Herzberg, kinek „minimalista” verseiben mindig a csend, a hallgatás kapja a legnagyobb szerepet, belső monológot ír, e rövid belső monológ egy a traumától sokkolt emberé, aki képtelen megszólalni: „ekém elakad / nem enged / örökre hozzám tapad az emlék.” Nehéz nem a Herzberg által gyakran tematizált holokausz-tapasztalatra gondolni, ami latensen Auden verse mögött is meghúzódott: a földműves számára érzévtelen marad a tragédia, csak utólag eszmél, mikor már a trauma feldolgozására képtelen: „A legrosszabb, ha már a halál / is néma festménybe alvad” – zárja a verset. A legrosszabb anaforaszerűen ismétlődik, a vers legelején, közepén és végén jelenik meg. Ikarosz halála a némaságba burkolózó tragikum – ez a legrosszabb. A záró sor ugyanakkor nem pusztán az ábrázolt szituációra, hanem az ábrázolás mikéntjére is reflektál. A némaság nem pusztán a halott vagy a sokkos állapotban lévő szemlélő némasága, hanem a képe is, mely a pusztulás csendjét, a szótlanyságot képes örökkévaló hallgatásként konzerválni.

A szövegek és képek összevetése tanulságos, izgalmas eredményekhez vezet. A két különböző kifejezési forma összevetése közelebb visz az egyes médiumok sajátosságainak megértéséhez, illetve az egyes olvasatok konfrontálása a kiinduló szöveg pontosabb olvasására is sarkall.

Elemzésem középpontjában Bruegel remekműve állt, mely valamiképp a pillanat és örökkévalóság, a banalitás és a drámai pátosz viszonyára kérdez azáltal, hogy egyrészt az élet örök körforgásába helyez vissza egy kiemelkedő pillanatot, ám örökké kimerevíti, mintegy „meg is dermeszti”, Herzberggel szólva néma festménnyé „alvasztja” azt, ahogy egy másik Bruegel-képről írja csodálatos szonettjében Somlyó György:

*Egy varjú ül a csupasz téli ágon,
négy évszázada lesz, hogy odaszállt.
Viharos alkony volt, a láthatárt
veszélyes fények törték át sugárzón.*

³⁹ Az eredeti holland szöveget l. <http://chrisdenengelsman.nl/Reprocitaat/herzberg-brueghel.htm>

⁴⁰ Gera Judit fordítását használtam. vö. HERZBERG, Judith (2002): *Dolgozok*. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 46.

*A csordát nógatták a dombon át
vaskos flamandok, néhány ifju pásztor
döfölte az egész napi falástól
lustán imbolygó borjak oldalát.
Aztán, mint mindig, biztos este lett,
barmok kérődztek, emberek ledőltek...
S új nemzedékek tiporták a földet,
s hegyek nőttek s apadtak tengerek.
De túl halálón s mindmegannyi nyáron,
a varjú ott ül csupasz téli ágon.⁴¹*

Irodalomjegyzék

- ARPINO, Giovanni – BIANCONI, Piero (1993): *Pieter Bruegel életműve*. Corvina, Budapest, 92.
- AUDEN, W. H. (1980): *Wystan Hugh Auden válogatott versei*. (Jékely Zoltán ford., vál. szerk. bev.: Fodor András). Móra, Budapest, Kozmosz könyvek. 67.
- BAL, Mieke (1998): Látvány és narratíva egyensúlya. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák. Képleírás. Képi elbeszélés*. Kijárat Kiadó, Budapest, 155–182.
- BARTHES, Roland (2010): *A kép retorikája*, in: Margitházy Beja – Blaskó Ágnes (szerk.): *Vizuális kommunikáció szöveggyűjtemény*, Typotex, Budapest, 109–124.
- BELTING, Hans (2006): *A művészettörténet vége*. Atlantisz, Budapest.
- BENCZIK Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor, Budapest.
- BUTOR, Michel (1986): *A szavak a festészetben*. Corvina, Budapest, 14–15.
- DANTO, Arthur C. (2003): *A közhely színeváltozása*. (Sajó Sándor ford.) Enciklopédia Kiadó, Budapest, 115–119.
- FOUCAULT, Michael (1993): Ez nem pipa, *Athenaeum. Kép-Képiség*, I/4., 141–165.
- FOUCAULT, Michael (2000): *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Osiris, Budapest.
- GADAMER, Hans-Georg (1997): *A kép és a szó művészete*, in: Bacsó Béla (szerk.): *Kép, fenomén, valóság*, Kijárat, Budapest, 274–284.

⁴¹ Somlyó György: *Hazatérő csorda. Az Idősebb Brueghel festménye*, in: S. Gy: *Talizmán*, elérhető: http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/SOMLYO/somlyo00998/somlyo00998_o/somlyo00998_o.html

- GOMBRICH, Ernst H. (1985): Aby Warburg emlékezete. In: uő: *Reneszánsz tanulmányok*. Corvina, Budapest, 100–112.
- GOODMAN, Nelson (1976): *Languages of Art. An approach to a theory of symbols*, Indianapolis.
- BOEHM, Gottfried (2006): A nyelven túl? In: Nagy Edina (szerk.): *A kép a médiaművészet korában*. L'Harmattan, Budapest, 25–42.
- BOEHM, Gottfried (1993): A kép hermeneutikájához, *Athenaeum*, 1993/4. 87–111.
- HAGEN, Rose-Marie és Rainer (2006): *Bruegel. A festői életmű* (Csáki Judit ford.) Taschen / Vince, Budapest, 60–63.
- HEIDEGGER, Martin (1988): *A műalkotás eredete*. Európa, Budapest.
- HERZBERG, Judith (2002): *Dolgok*. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 46.
- IMDAHL, Max (2003): *Giotto. Arénafreskók – ikonográfia, ikonológia, ikonika*. Kijarat Kiadó, Budapest.
- KIBÉDI VARGA Áron (1997): A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei, in: Bacsó Béla (szerk.): *Kép, fenomen, valóság*. Kijarat, Budapest, 300–320.
- KRÜGER, Peter (1998): Bevezetés a művészettörténeti elbeszéléskutatásba: a festészet és a költészet határai. In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 1. Képleírás, képi elbeszélés*. Kijarat Kiadó, Budapest, 95–116.
- MITCHELL, W. J. T. (1997): Mi a kép?, in: Bacsó Béla (szerk.): *Kép, fenomen, valóság*. Kijarat, Budapest, 338–369.
- MITCHELL, W. J. T. (2008): A képi fordulat. In: uő: *A képek politikája*. JATEPress, Szeged, 131–153.
- PIERRE, José (1993): *Magritte*. Corvina, Budapest, 34–35.
- PUBLIUS OVIDIUS NASO (1964): *Átváltozások*. (Devecseri Gábor ford.) Helikon, Budapest, 228.
- PANOFKY, Erwin (1984): A képzőművészeti alkotások leírásának és tartalomelemzésének problémájához. In: uő: *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat, Budapest, 249–261.
- RADNÓTI Sándor (1995): *Hamisítás*. Magvető, Budapest, 144. skk.
- SAUERLÄNDER, Willibald (2006): Iconic turn? Egy szó az ikonoklazmusért. In: Nagy Edina (szerk.): *A kép a médiaművészet korában*. L'Harmattan, Budapest, 123–145.
- SZŐNYI György Endre (2004): *Pictura & Scriptura. Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadik századi elméletei*. JATEPress, Szeged.
- TOLNAY Károly: *Bruegel* (1987): *Ikarosz bukása*. (Széphelyi F. György ford.) In: uő: *Teremtő Géniuszok*. Gondolat, Budapest.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1992): *Filozófiai vizsgálódások*, Atlantisz, Budapest, 177.
- WOLFE, Tom (1984): *A festett malaszt*. Európa, Budapest.

Internet:

http://rechten.uvt.nl/koops/biblicar.htm#%28*%29 (Utolsó elérés: 2010. március 23.)

<http://poetrypages.lemon8.nl/life/musee/museebeauxarts.htm> (Utolsó elérés: 2010. március 23.)

<http://chrisdenengelsman.nl/Reprocitaat/herzberg-brueghel.htm> (Utolsó elérés: 2010. március 23.)

http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/SOMLYO/somlyo00998/somlyo00998_o/somlyo00998_o.html (Utolsó elérés: 2010. március 23.)

Fehér Judit dolgozatának témáját először egy félévzáró házi dolgozatban fejtette ki. Amikor elolvastam, elégedettségemet és örömeimet – be kell vallanom – kétely követte, hogy csakugyan ő írta-e a dolgozatot; hihetetlennek tűnt, hogy a kiváló dolgozat egy elsőéves hallgató munkája. A témáról folytatott személyes beszélgetés azután meggyőzött róla, hogy Judit kivételesen tehetséges, felkészült és szorgalmas hallgató. Ebből a házi dolgozathoz kerekedett ki azután a jelen kötetben olvasható munka, amelynek a kari TDK és az OTDK bírálóbizottsága is második díjat ítélte oda. (dr. Benczik Vilmos)

„VAN-E MÉG BARÁTSÁG A VILÁGON?”

Bevezetés – a barátságról a tankönyvekben és a tankönyveken túl

A társadalmi együttélést, a harmonikus társas kapcsolatokat megalapozó erkölcsi nevelést a 21. század elején is kiemelt feladatként tartja számon a pedagógia. Tanítói munkámat azzal az elhatározással kezdtem, hogy a gyerekeket segítsen a társas kapcsolatok, a formálódó barátságok kialakításában, gazdagításában. A sok nevelési lehetőség közül az olvasásórai foglalkozásokat választottam. Több év gyakorlatainak tapasztalatai vezettek azokhoz a szövegekhez, amelyek a közös foglalkozások alapját képezték. Egy budapesti iskola harmadik osztályával dolgoztunk egy tanéven át, itt és egy kontrollcsoportban gyűjtöttem az adatokat, amelyek értékelését körületekintéssel törekedtem végezni, és a nevelés során hasznosítani, hogy a címben (Márai Sándortól) idézett kérdésre egyre többen őszintén válaszolhassanak igennel.

Az erkölcsi elveknek megfelelő magatartás helyes cselekvésmintákkal már óvodáskorban megalapozható. A pozitív minta erősítése a pedagógus feladata. A segítőkészség, a szolidaritás természetessé válik, ha a gyerekek megszokják, hogy segítsenek a kisebbeken, gyengébbeken. Az erkölcsi tekintetben helyes szokások erősítése mellett az iskolai nevelés fontos feladata, az erkölcsi értékek, elvek, normák megismertetése, az erkölcsi tudatosság megalapozása, ami kisiskolás kortól folyamatosan formálható. A mesék, történetek fordulatainak elemzése az erkölcsi ítéletalkotás formálásának olyan módja, amely a kisiskolás korú gyerekek érdeklődésére, érzelmi fogékonyságára alapoz, ilyen formában könnyebb a gyerekeknek az erkölcsi követelmények interiorizálása ebben az életkorban.

A gyerekek már nagyon korán meg tudják fogalmazni a történetek tanulságait, de nem biztos, hogy a gyakorlatban az olvasott helyes viselkedésformát választják, ezért fontos a jó szövegfeldolgozás. Az olvasmányok elemzése lehetőséget teremt olyan magatartások, késztetések közös megbeszélésére, amelyekhez hasonlókkal a gyerekek mindennapjaik során is szembesülnek. Az elemzés továbbléphet a szándékolt tanulságok levonásán, segítséget ad az erkölcsi autonómia megalapozása felé. Különösen fontosnak látom ezért az

olvasmányok, ezek között is az órákon megismert, tankönyvi történetek megválasztását, amelyeknek tehát az erkölcsi ítéletalkotás formálásában nagy szerepet szánunk.⁴²

A pedagógus dönti el, hogy az iskolában milyen olvasmányokat ismernek meg a gyerekek. Mérlegelnie kell, hogy a mű milyen értékeket képvisel. Fontos, hogy pedagógiai szempontok szerint történjék a választás. Magától értetődik, hogy az anyanyelvi, az esztétikai értékek is szerepet kapnak. Arra is kiemelt figyelmet kell fordítanunk, hogy az olvasmányok az erkölcsi nevelést szolgálják. Így a tanító felelőssége annak eldöntése is, hogy egy-egy történet erkölcsi tartalma milyen hatással van a fejlődő lélekre. Az olvasmányok kiválasztásában a pedagógus segítségével a lélektan.⁴³

Piaget a gyerekek gondolkodási és következtetési képességeit vizsgálta. Ezekről azt állapította meg, hogy az érés folyamán minőségileg különböző szakaszokon keresztül fejlődnek, így a kognitív fejlődést négy fő szakaszra osztotta. Ez a – sokak által elfogadott – szakaszolás az alsó tagozatos, 7–11 éves korú gyerekek gondolkodását a kognitív fejlődés harmadik szakaszába, a konkrét műveleti szakaszba sorolja. Jellemzése szerint a gyerekek ekkor már logikailag képesek gondolkodni tárgyokról és eseményekről, kezdi megérteni, hogy néhány szabály társas konvenció, megegyezés, így a közösség egyetértése esetén megváltoztatható, az erkölcsi realizmus már nem jellemző rájuk, a szándékokat tekintik mérvadónak. Azt vizsgálom, hogy miként lehet a gyerekek erkölcsi tudatosságát olvasmányok elemzésével, dramatikus gyakorlatokkal formálni.⁴⁴

A barátság fogalmát a gyerekek általában megfelelően használják, vannak tapasztalataik arról, mit szokás barátságnak nevezni, de még keveset tudnak arról, hogy milyen tartalmak társíthatók a fogalomhoz. A jól választott, sokoldalúan értelmezett olvasmányok feltételezéseim szerint segíthetik a fogalom gazdagítását, a tudatosság pedig hozzájárul a gyerekek kapcsolatainak tartalmasabbá válásához.

A barátság nagyon fontos az emberek életében, talán nem is lehet nélküle kiegyensúlyozottan élni. A barátságról tudományos megközelítésben írni nagyon nehéz, mivel összetett, sokféleképpen megközelíthető kapcsolat. A filozófiai hagyomány tanúsítja, hogy az európai gondolkodókat a kezdetektől foglalkoztatta a barátság kérdése (Arisztotelész, Augustinus, Montaigne, Bacon).

⁴² DEMETER Katalin (2000): A kisiskolások erkölcsi neveléséről. In: *Iskolakultúra* 1. szám, 55–62. o.

⁴³ WESZELY Ödön (1994): Értékelmélet és pedagógia. In: *Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései*. OPKM (reprint), Budapest, 136–157. o.

⁴⁴ PIAGET, Jean (1990): *Hat tanulmány*. Piaget Alapítvány, Budapest, 31–47. o.

A kortárs forrásművek közül az Albert Fruzsina és Dávid Beáta szerzőpár *Embert barátjáról* című munkáját választottam iránymutatónak. Ez a mű összefoglal néhány, a barátság szerepéről szóló jellemző elméletet. Kiemeli például, hogy fontos a barátság érzelmi, kognitív és materiális szerepe is. A támogatás, az elfogadás, az összetartozás, az önbecsülés érzelmi stabilitást ad, a baráti kapcsolat ösztönzi az értelmező, összehasonlító gondolkodást, a feladatok együttes megoldása, mások közösen vállalt segítése pedig a barátság materiális megnyilvánulása.

A barátság a kommunikáció, az együttműködés, a csoportba illeszkedés terén is hozzájárul a gyerekek személyiségfejlődéséhez, alapvető társas készségeik kibontakozásához. A barátok segítik a mindennapi problémák kezelését, érzelmi és kognitív erőforrást nyújtanak, modellezik az élet későbbi szakaszában fontossá váló intim kapcsolatokat. A barátság ezért a társas kompetencia egyik alapvető megnyilvánulása.

Erkölcsei magatartás tekintetében kiemelten fontos, hogy a barátoktól az önkéntes segítségnyújtás, az érzelmi támogatás, a másikért való kiállás, a másik boldogságának előmozdítása várható.⁴⁵ Minden gyereknek szüksége van barátságra, és arra, hogy meg is tudja tartani a barátait. A barátság megőrzése, a hűség, a kapcsolat ápolásának képessége olyan érték, aminek kialakítására fel kell hívni a figyelmet.

A hat-hét éves korú gyerekek az iskolába lépve olyan új helyzetbe kerülnek, amikor számukra ismeretlen társak közt kell helyüket megtalálni, kapcsolatokat építeni. Megélik, hogy a csoportbeli elfogadást, a többiek rokonszenvét ki kell érdemelni, közben pedig új barátokat találhatnak. Megtanulják, hogyan lehet az egyensúlyt megtartani a versengés módjai és az együttműködés közt, ha eredményesen igyekeznek a csoportba illeszkedni. A korábban ismeretlen helyzetben kell megtanulniuk azt is, hogyan kezeljék a felmerülő konfliktusokat, és tapasztalhatják, hogy a barátok hogyan tudják egymást segíteni. A folyamatban a tanító figyelmes segítségére szükség van. Az életkori sajátosságoknak megfelelő, alkalmas módnak gondolom a barátság fontosságának tudatosításához a gyermekirodalmi művek elemzését.

A vizsgálat, amit végeztem, kezdő lépés, széles ívű általánosításhoz kevés, de mint gyakorlati példa, kiindulást adhat a nevelés egy fontos irányának sikeréhez. Kutatásom az alsó tagozatos gyerekek társas kapcsolatainak fejlesztéséhez, a kapcsolatokban megnyilvánuló erkölcsi tudatosság kialakításához keres elméletileg megalapozott, gyakorlatban kipróbált módszereket. Az erkölcsi értékekkel megalapozott szociális kompetencia fejlesztéséhez

⁴⁵ ALBERT FRUzsina – DÁVID Beáta (2007): *Embert barátjáról. A barátság szociológiája*. Századvég Kiadó, Budapest, 74. o.

kézenfekvő módszer a jól megválasztott olvasmányok célirányos feldolgozása. Az irodalmi szövegek személyes kapcsolatokat, egyedi cselekedeteket mutatnak be, érzelmi azonosulást/elutasítást ébresztenek, ezért alkalmasak a kisiskolások megszólítására, elemzésük elvezethet az erkölcsi tudatosság fejlesztéséhez.

Feltételezésem szerint a kisiskolás korosztály baráti kapcsolatainak tudatos ápolása fontos szerepet játszik erkölcsi fejlődésükben, szociális kompetenciáik kibontakoztatásában, ezért barátsággal foglalkozó irodalmi szövegeket kerestem feldolgozáshoz. A témával foglalkozó órákat megelőző és az azokat követő szociometriai vizsgálatokkal kerestem az összefüggést a barátsággal kapcsolatos olvasmányok elemzése és a társas kapcsolatok fejlődése között. A barátsággép alakulását pedig ismételt asszociációs vizsgálattal próbáltam felmérni.

Először is fontosnak tartottam, hogy megtudjam, az olvasókönyvek milyen történeteket tartalmaznak a barátsággal kapcsolatban, több kiadó könyvét is elemeztem. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen arányban tartalmaznak a barátság értékét bemutató, erkölcsi nevelésre alkalmat adó olvasmányokat az olvasókönyvek. A válasz sajnos a következő: az arány nagyon kicsi.

Olvasókönyv	az olvasókönyvben található prózai művek száma	a prózai művek száma, melyek központi témája a barátság	arány
Hétszínvirág olvasókönyv Apáczai Kiadó	104	6	5,77%
Olvasókönyv harmadik osztályosoknak Mozaik Kiadó	149	5	3,36%
Mesék földjén, hadak útján Dinasztia Kiadó	91	9	9.89%

A fenti táblázat három, nagy példányszámban kiadott tankönyv prózai olvasmányainak és a barátság témakörével foglalkozó olvasmányainak arányát mutatja, ez a szám az első két esetben nagyon alacsony. Az első könyvet használja az osztály, amiben órákat tartottam. A második tankönyv az iskolánkban még használatban lévő könyv. A harmadik könyv a szerintem kiemelendő példa, mert a szerzők egy egész fejezetet szántak a barátságnak. Úgy gondolom, alsó tagozaton minden évfolyam könyvében szerepelnie kellene a társas kapcsolatokról szóló fejezeteknek, hogy a gyerekek megfelelő támogatást kapjanak szociális fejlődésükhöz.

Az olvasókönyvek választása fontos ugyan, de az éves tananyagot a pedagógus szabadságának köszönhetően mindenki maga alakítja. Így tettünk mi is kolléganőmmel, aki megengedte, hogy olvasásóráin a kutatásomhoz illő olvasmányokat dolgozzak fel.

Nyolc-kilenc éves kortól már a valóságra vágnak a gyerekek, a képzeletnek is hiteles olvasmányok kellene, megszűnik a mese-beállítottság, igaz történetekre terelődik az érdeklődés. Nagyon szeretik Móra Ferenc, Mikszáth Kálmán, Gárdonyi Géza, Fekete István történeteit. Az olvasást a vágyteljesítés vezérli, a gyerekek beleélik magukat a hős szerepébe.⁴⁶

Pszichológusok, esztéták, pedagógusok között is sokan gondolják, hogy a mesének nem kell tanulságot levonnia, a meseolvasást követően is felesleges, sőt helytelen didaktikusan magyarázni. Ezek szerint a gyerekek életkori sajátosságaira sokáig jellemző az utánzás (csak eleinte a felnőtteket, majd a kortársakat és a közvetetten tapasztalt dolgokat utánozzák), ezért a feldolgozásra szánt olvasmányoknak a pozitív példát kell bemutatni.

Az olvasottakra építő erkölcsi nevelés eredményességét törekszem alátámasztani, annak tudatában is, hogy hatásosságát a szövegértés korlátai is megszabhatják. Az olvasás megértése az olvasói sémák és a szöveg új összefüggéseinek ötvözésén múlik. A megértés fokozatait tekintve lehet szószerinti, integráló, kritikai és kreatív. Az értelmező megértés a „sorok közötti olvasást” jelenti, feltárulnak a mélyebb rétegek is az olvasó előtt. Harmadik osztályban már kialakulóban van a kritikai gondolkodás, amikor a gyerekek már el tudják dönteni, hogy helyesen cselekedett-e a szereplő és meg is tudják fogalmazni véleményüket. Az alkotó megértés kialakulásával pedig már folytatni tudják a történetet, használják a képzeletüket.

⁴⁶ MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (2001): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest, 252–253. o.

Olvasásórák a barátságról – változások a gyerekek kapcsolataiban

Azt feltételeztem, hogy a barátságról szóló olvasmányok feldolgozása a gyerekek társas kapcsolatainak gazdagodását szolgálja, a 3. b osztályban a tanév során több olyan olvasásórát tartottam, melyek a barát és a barátság fogalmak pontosítására, mélyítésére szolgáltak. Az eredmény kontrollálása érdekében a párhuzamos osztályban nem tartottam ilyen órákat.

Dolgozatomban a gyerekek kapcsolatainak fejlődését szociometriai vizsgálattal próbáltam alátámasztani. A barátság alapos elemzése – feltételezésem szerint – a gyerekek figyelmét egymás közti kapcsolataikra fordította, ezért gondoltam, hogy az osztályközösség pozitív változását ki lehet mutatni a választott módszerrel.

Nyilvánvaló, hogy a társas kapcsolatokra számos egyéb tényező is hatást gyakorol. Ezek között iskolai események is vannak. A tanév során rendeztünk az iskolánkban *Családi napot*, az osztály részt vett saját programokon (múzeum, kirándulás), minden osztály felelős volt egy-egy napra az iskolai bio-büféért. Ezek a közösségi programok, és persze a szüneti és a napközis játékok, a saját szervezésű „szülinapi bulik” mind-mind befolyásolják az osztályok kapcsolati hálóját. Az új osztálytársaknak, amíg nem találják meg a társaságukat, többször változhat a helyük az osztályban. Azoknak, akik több napot hiányoznak, szintén változhat a helyzetük, hiszen egy ideig nincsenek a társaikkal közös élményeik.

Mindezek mellett mégis azt gondolom, hogy a kapcsolati rendszer gazdagabbá válik abban az osztályban, ahol többet foglalkoztunk kiemelten a barátsággal. Szerettem volna segíteni a periférián lévők bekapcsolását, az osztály közösségé válásának haladását, amiben fontos szerepet szántam az olvasmányok feldolgozásának is.

Olyan órákat terveztem, amelyek a barátságot több oldalról érintették, a gyerekek jobban megismerhették önmagukat, társaikat, és a társas kapcsolatok fontosságát közösen fedezhették fel. Természetesen az órák egymásra építésekor figyelembe kellett vennem, hogy hova jutottunk az előző órán, és az aktuális csoportösszetétel, a gyerekek érdeklődése, aktivitása sokszor megváltoztatta terveimet.

A tanítóknak olyan művek segíthetnek legjobban a gyerekek személyiségformálásában, amelyek közel állnak hozzájuk. A *Micimackót*, Milne meseregényét, vagy annak különböző feldolgozásait a gyerekek ismerik, sokan szeretik.

A kedves szöveg nagyon sok lehetőséget ad a tanítónak komoly problémák egyszerű, mégis sokoldalú elemzésére. Ezért a Micimackóból kerestem szövegrészleteket, ezeket dolgoztuk fel a gyerekekkel. Az órák alatt az emberi jó és rossz tulajdonságokat is megbeszéltük, és ezekre támaszkodva közelítettük a barátság témakörét. Móra Ferenc *Szánkó* című jól ismert történetét is feldolgoztuk a választott szempontból, és a *Kincskereső kisködmön* összefoglalásakor is kitértünk a témára, ezek a tanító célzatú olvasmányok szintén gazdag lehetőséget adnak erkölcsi elemzése. Sokat beszélgettünk, játszottunk: Ki vagyok én?-t, Forró széket, Igaz vagy hamist, képekhez gyűjtöttünk fogalmakat, tulajdonsághálót készítettünk, állóképben mutattunk meg valamit, véleményházat töltöttünk ki egy szituációra vonatkozóan.

A játékos feladatok során a gyerekek egy-egy szereplő bőrébe bújhattak, jobban megismerhették egymást, és egymást tanítva bővült fogalomképük. A tanórák céljainak megfelelően a gyerekek a felmerülő gondolatokat szintetizáló feladatokban meg is osztották egymással és velem. A szövegfeldolgozó órákat követően barátkereső apróhirdetés írására kértem őket, az így született kedves mondatok is elárulják, hogy az olvasott szövegek ön- és társismeretüket hogyan formálták.

„Én, Adrika egy: jószívű, szorgalmas, okos, barátságos, önzetlen barátot keresek. Mert én egy szorgalmas, jószívű, okos gyerek vagyok.”

„Én egy olyan csajszi keresek, aki kitart mellettem, és sohasem hagyyna egyedül. Akivel soha nem vesznek össze, és mindig együtt lennénk.”

„Én, Lilian egy olyan barátot keresek, aki kedves, jószívű, megfontolt, és szeret játszani.”

„Én, Ádám egy olyan barátot keresek, aki kedves, jó, segítőkész, mert ezek fontosak.”

„Én, Réka olyan barátot keresek, aki kedves, jószívű, okos. És szereti az állatokat. Nagyon szeret játszani.”

A hirdetésekét név nélkül felolvastam, a gyerekek jelentkeztek a nekik rokonszenves szöveg elhangzásakor, a megfogalmazások és a szerzők társítása után a fény derült a kereső személyére, és arra is, hogy a keresett valóban megfelelt-e a leírásnak, az egymásra talált „barátok” alkalmat kaptak viszonyaik tudatosítására.

A csoportban a rejtett hálózatokat rokonszenvi választások módszerével fel lehet tárni: az osztályban mindenki írásban felel arra, hogy egy konkrét élethelyzetben kit, kiket választana társnak. Szociometriának nevezzük a hálózat felvázolását a kapott válaszokból, illetve ennek értelmezését.

A csoportosulások hálózati képét szociogrammal kaphatjuk meg. Ezen a neveket számok jelölik; az ábrán a kérdezett nemét is megadjuk. A vizsgálattal az egyénnek a közösségben elfoglalt helyét lehet meghatározni. A szociogram elkészítésének menete:

1. A közösségre vonatkozó választási kritériumokat adunk meg, feltételes módon fogalmazva. Ezek konkrét helyzetekre vonatkoznak és érzelmileg terheltek.
2. A kérdésekre kapott válaszokat szociometriai mátrixon összesítjük, jelölve a kérdéseket is, hogy melyiknél kit választott.
3. A mátrix alapján készítjük el a szociogramot, amin kölcsönös választásokat jelöljük.⁴⁷

2010 szeptemberében a szociometriai vizsgálat során a következő kérdéseket használtam: *Kinek adnád kölcsön a játékodat?, Kitől kérdeznéd meg a leckét?, Kire bízna a titkod?, Kik a legjobb barátaid?*. A gyerekek válaszai alapján készítettem el a szociometriai mátrixot és a szociogramot. Az ábrákon kékkel jelöltem a fiúkat, pirossal a lányokat. A különböző vastagságú vonalak azt jelzik, hogy hányszoros választáson alapul a kapcsolat.

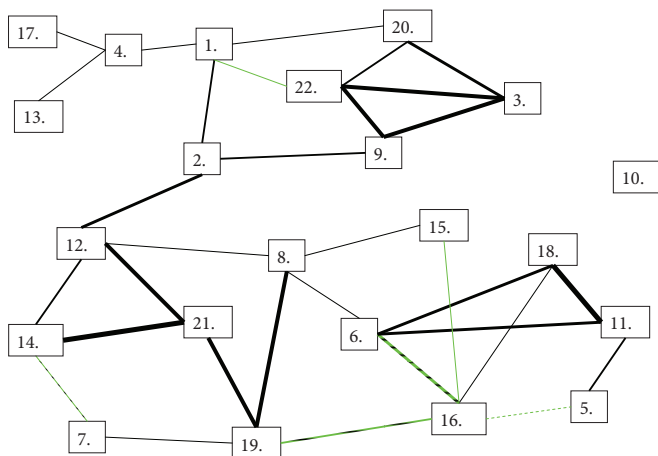
Szeptemberben kerültem a vizsgálat színterét adó iskolába, még abban a hónapban végeztem el az első szociometriát, áprilisban ismételtam meg, így a kutatásra csak pár hónapom volt, ebben az időszakban tartottam meg a fent említett a vizsgált osztályban. Az áprilisi mérésnél a szeptemberi négy kérdéshez egy ötödiket is kapcsoltam: *Kivel szoktál játszani?*, mivel az óráimon úgy vettem észre, hogy a gyerekek a közös játékot erősen kötik a barátság fogalmához. Így már ötször három nevet adhattak meg, ennek alapján készítettem el az áprilisi szociomátrixot.

A 3. b osztály szeptemberben 22 fővel kezdte el a tanévet. Két hét után viszont még egy kislány érkezett közéjük Békés megyéből. Így 14 lány és 9 fiú alkotta az osztályt. Mindenki napközisként kezdte a tanévet, de egy fiú, akinek viselkedési problémái vannak, kiiratkozott. A később érkezett kislány pedig sokszor egész napokat hiányzott ok és igazolás nélkül. Így neki a beilleszkedés még nehezebben ment.

Az osztályban tizenegy főnél él együtt a teljes család, hét gyerek él egyszülős családban, és négy tanulónál nevelőszülővel teljes a család. Egyik kislány anyukája meghalt, mikor ő hároméves volt, nekik nagymama nyújt nagy segítséget. Tizenkét gyereknek van édes testvére (1, 3, 5, 10, 12, 14, 16, 18, 19,

⁴⁷ MÉREI Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 112–122. o.

vizsgálat: ápr. 8.



A tavaszi vizsgálatához készítettem egy segédkérdőívet is, hogy megtudjam, mit gondolnak egymásról a gyerekek: javult-e valakivel a kapcsolatuk, beszélgettek-e valakivel, akivel korábban nem szoktak, illetve romlott-e valakivel a viszonyuk. A kiegészítésben bírálták a 13 és 17, valamint a 10 viselkedését, 5-ről pedig azt írta valaki, hogy megbántja őt, és ordibál.

A 6-16, 16-19, 14-7 kapcsolatot eltérő (zöld) vonallal jelöltem, mert a szociometriát kiegészítő kérdésekre adott válaszokban kölcsönösen kapcsolatuk javulásáról számoltak be. A 15-16 között és az 5 és 16 között kialakulóféltben van a kapcsolat, de még egyikük sem jelölte a másikat a szociometriai vizsgálat során, a periférián lévő lányok is kötödni kezdenek a nagyobb csoportokhoz.

Az osztályban nagyon sok más változás is történt. Sok-sok kapcsolat megszűnt, teljesen új csoportosulások alakultak ki, jobban odafigyeltek egymásra, saját és társuk viselkedésére. Ezt akár annak is be lehet tudni, hogy az órákon nagyon sokat foglalkoztunk az emberi tulajdonságokkal, és ezek hatásával a barátságok kialakulásában. Több új fogalom beépült a szóhasználatukba, a mindennapi életükbe, mint például tudálékos, okoskodó. Rászóltak egymásra, jobban odafigyeltek egymásra, saját és társuk viselkedésére. Amikor kiderült, ki melyik becenevét szereti, azok, akik igazán közel álltak, onnantól kezdve tényleg úgy is hívták egymást.

A kisiskolás gyerekek a társas kapcsolatok erkölcsi tartalmát jellemző szavak jelentéséről példák, és analógiák alapján tájékozódnak. A fogalom értő használatáról bizonyosságot ad a fogalom társítása, ezért asszociációs feladatot használtam a gyerekek barátsággépének felmérésére.

Az olvasásórák hatása a barátság fogalmának értelmezésére

Albert Fruzsina – Dávid Beáta *Embert barátjáról* című munkájának a barátság tartalmi elemzéséhez készült huszonöt tételből álló kódrendszere, amely a vizsgálatukban előfordult, a barátra/barátságra vonatkozó szavakat, szófordulatokat tartalmazza:

1. „azonos gondolkodású, illenek egymáshoz, közös szellemiség, közös téma;
2. beszélgetés (meg lehet beszélni dolgokat, el lehet vele beszélgetni);
3. bizalom, megbízhatóság;
4. elfogadás, tisztelet, tolerancia, tisztesség;
5. humoros, jó fej, hülyéskedik;
6. ismer, szavak nélkül is megért;
7. jól érzi magát vele, kellemes a társaságában lenni;
8. kiáll mellette, veszélyben, bajban kitartó, „aki a bajban is barát”;
9. kitartás, közös múlt, élmény, régi kapcsolat, hűség;
10. kölcsönösség – barátság mint oda-vissza kapcsolat;⁴⁸
11. lelki támasz, lelki közelség, érzelem, mély kapcsolat;
12. megértő, együtt érző;
13. meghallgat;⁴⁹
14. negatív – valami NEM;⁵⁰
15. olyan, mint... testvér, férj-feleség, család (esetleg több, kevesebb);
16. önzetlenség, érdeken felül áll;
17. őszinte, kritikus;

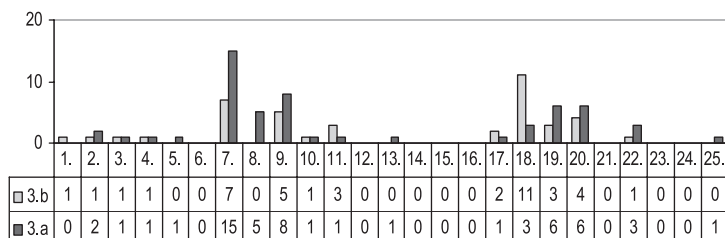
⁴⁸ Ezen a szerzők minden olyan kifejezést értenek, amely arra mutat, hogy a kapcsolat oda-vissza értendő, például *egymás, együtt, kétoldalú*.

⁴⁹ Ebbe a kategóriába minden olyan tulajdonság tartozik, amely a meghallgatást, a másik figyelését jelenti: érdeklődik, odafigyel, elmond-megoszt bánatot, probléma esetén felé fordul.

⁵⁰ I. m. szerzői idesorolták azokat a kifejezéseket, amelyek arra vonatkoztak, hogy milyen ne legyen a barátság vagy a barát: nem érdekkapcsolat, nem pénz motiválta, nem irigy, nem ál vissza, nem hazudik, nem színlel, nem hanyagol el...

18. pozitív személy: rendes, jellemes, normális, kedves, családszerető;
19. segít, segítőkész a bajban (ha kell);
20. szeret, szeretet;
21. szórakozás, közös hobbi;
22. támasz, számítani lehet rá;
23. tanácsot ad, véleménye fontos;
24. teljesség, állandóság;⁵¹
25. titoktartás, nem pletykás, nem adja tovább, amit hall.”⁵²

A fenti, huszonöt tételből álló kódgyűjteményt használtam saját asszociációs vizsgálatomban, aminek segítségével az általam megkérdezett harmadik osztályos gyerekek barátságképét szeretném bemutatni. A gyerekektől azt kértem, hogy négy-öt szóval fejezzék be az alábbi, megkezdett mondatot: „A barátságról az jut eszembe, hogy...”. Szeptemberben 48 gyerek választát vizsgáltam. Négy tanulótól úgy kaptam vissza a lapot, hogy nem fejezték be a mondatot. Voltak, akik a mondat elejét is teljesen átalakították, másként fogalmazták, így a kód szerinti besorolás nem volt egyszerű feladat.



Taulói gondolatok száma kategóriánként szeptember 29-én (n=48)

A válaszok közül sok a 7. „jól érzi magát vele”, 9. „közös múlt, közös élmény”, 18. „pozitív személyiség”, 19. „segít”, 20. „szeretet”. A barátság sok fontos vonatkozását a gyerekek alig említették, így a 1. „hasonlóság”, 3. „bizalom”, 8. „kiállni egymás mellett”, 11. „mély kapcsolat”, 16. „önzetlenség”, 25. „titoktartás” csak néhány válaszban szerepelt.

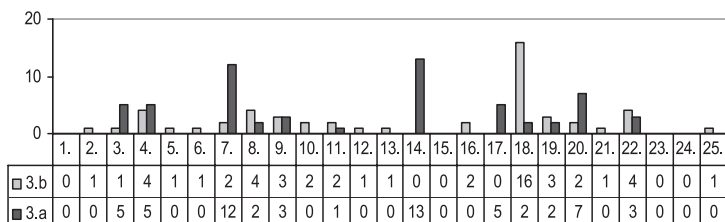
Az asszociációs feladat ugyan szabadságot adott a gyerekeknek, lehetőséget, hogy általuk ismert fogalmakhoz, cselekvésekhez, konkrét helyzetekhez kap-

⁵¹ Ennél a kategóriánál a szerzők olyan szavakra gondolnak, mint például a *mindig*, *bármikor*, *minden*, *mindennap*, *jóban-rosszban*, *feltétel nélkül*.

⁵² ALBERT Fruzsina – DÁVID Beáta i. m. 96–97.

csolják a barátságot, még így is nehéznek bizonyult a jelentés körvonalazása. Gazdagabb jelentéstartalmakra számítottam előzetesen annál, mint ami a válaszokból kitűnt.

A megtartott órák után a vizsgálat áprilisi megismétlésekor, a 3. b osztályos gyerekek barátsággépének (a kontrollcsoporttól eltérő mértékű) pozitív változására számítottam, mert azt feltételeztem, hogy az olvasmányok és a feldolgozásuk gazdagította a gyerekek tudását arról, hogy milyen értékek kötődnek a barátsághoz, hogyan éljük át a barátság élményeit.



Taulói gondolatok száma kategóriánként április 8-án (n=47)

Láthatjuk, hogy a 3. b osztályban, ahol céltudatosan foglalkoztunk a témával, kiemelkedő gyakorisággal szerepel a korábbi 18-„pozitív személy”, 19-„segít” mellett már a 4-„elfogadás”, 8-„kiáll mellette”, 22-„támasz”, előkerült a 25-„titoktartás” is, és a 11-„mély kapcsolat” még mindig jelen van.

Ezzel szemben a 3. a osztályban továbbra is a helyesen előre sorolt 20-„szerepet” mellett a 7-„jól érzi magát vele”, a legfontosabb. Jó látni, hogy a 3-„bizalom”, 17-„őszinteség” fontos nekik, de feltétlenül figyelmet érdemel, hogy itt a valamilyen tulajdonság, viselkedés hiányát 13 (!) jellemzés emelte ki, vagyis azt fogalmazták meg sokan, hogy milyen ne legyen a barát (14-es kategória). Lehet, hogy a 3. a tanulóinak sok negatív tapasztalatuk volt ebben a tanévben?

A diagram fogalmi gazdagodást mutat, bár a kategóriába sorolás esetenkénti határozatlansága és a jellemzők megítélésének szubjektivitása ezt az értékelést valamelyest gyengítheti.

A 2010. szeptemberben és a 2011. áprilisban kitöltött asszociációs feladat egyéni összehasonlítása erőteljesebben igazolni látszik az órák pozitív hatásait.

A barátságról az jut eszembe, hogy...

1. ...két ember barátkozik, néha összevesznek, de nincsen barátság veszekedés nélkül.

2. ...jószívűség, szeretet, odaadó, játék, szórakozás.

1. ...a barátság jó, mert akkor nem leszünk magányosak.

2. ...kedvesség, segítőkészség, összefogás.

1. ...sokat játszunk, sokszor együtt vagyunk.

2. ...kitartunk egymás mellett.

1. ...két ember barátkozik egymással, például együtt mennek versenyekre.

2. ...végighallgatjuk a másikat, amikor beszél hozzánk, és megértjük, amit mond.

A fenti példák jól mutatják a barátságról alkotott fogalom gazdagodását.

Tapasztalataim közreadásában bátorított, amiről a következő, a 3. b osztályos gyerekektől származó idézetek szólnak. Azt kérdeztem tőlük, hogy miért és min gondolkodtak el a saját barátságaikkal kapcsolatban: „Mert nekem fontos megbeszélni, hogy kik a barátaim.”, „Megtudtam olyanokat, amiket eddig nem tudtam.”, „Nem akarok összeveszni a legjobb barátaimmal.”, „Mostanában kedvesebb vagyok.”, „Az órák meghatóak voltak.”

A gyerekek kognitív és szociális fejlődését szolgáló órák a gyerekeknek és persze nekem is maradandó élményt is adtak. Talán ez a legfontosabb eredményem.

Úgy vélem, sikeresebbek lesznek a társas kapcsolatok építésében azok a gyerekek, akik kisiskolás korukban úgy dolgoznak fel hozzájuk közel álló műveket, hogy a barátság fontosságával, erkölcsi tartalmaival az órákon sokat foglalkoznak. Szociometriai mérésem alátámasztja ezt a vélekedést, hiszen a sok változás mellett az látszik, hogy a kapcsolati hálózat jobb osztályközösséget mutatott áprilisban a 3. b osztályban, ahol a barátság témáját több olvasás- és drámaórán is kiemeltük.

A 21. században a gyerekek „digitális bennszülöttekként” a világháló, a televízió közegében élnek, az ezekkel kapcsolatos feladatokról sem felejtkezhetünk el, de legalább ennyire fontos az olvasóvá nevelés, és az olvasás által nevelés, amiről a munkám szól.

Tanítói pályám során szeretnék olyan lehetőségeket biztosítani tanítványaimnak (olvasókör, felolvasó délután, gyerekek által választott mű feldolgozása), amelyekkel az olvasóvá nevelést támogathatom, az olvasmányok igényes és cél tudatos választásával pedig társas kapcsolataik fejlesztését is szolgálhatom. Szeretnék sok olyan olvasmányt feldolgozni osztályaimmal, melyek jó hatással vannak erkölcsi fejlődésükre. A *Micimackó* feldolgozásakor a barátság témakörét

kiemelten kezelem, és – alkalmazkodva osztályaimhoz – felhasználom a dolgozatomban készített vázlatokat. Támogatva ezzel Hermann Hesse gondolatát is: „Ahol baráti szálak futnak össze, ott egy órára az egész világ szülőföldnek látszik.”

Felhasznált irodalom

- ALBERT Fruzsina – DÁVID Beáta (2007): *Embert barátjáról. A barátság szociológiája*. Századvég Kiadó, Budapest.
- ARISZTOTELÉSZ (1987): *Nikomakhoszi etika*. Európa Kiadó, Budapest.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1982): *Vallomások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BACON, Francis (1987): *A barátságról*. In: Esszék, avagy tanácsok az okos és erkölcsös életre. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- BOCSÁK Veronika – DR. HANGAY Zoltán – VASVÁRI Zoltán (2007): *Mesék földjén, hadak útján*. 3. osztályos olvasókönyv. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- BURAI Lászlóné – DR. FARAGÓ Attiláné (2007): *Hétszínvirág olvasókönyv*. 3. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- COLE, Michael – COLE, Sheila R. (2003): *Fejlesztélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DEMETER Katalin (2000): A kiskisiskolások erkölcsi neveléséről. In: *Iskolakultúra*, 1. szám, 55–62.
- FÖLDVÁRI Erika (2008): *Olvasókönyv harmadik osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- MÉREI Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (2001): *Gyermeklelektan*. Medicina, Budapest.
- MILNE, A. A. (2010): *Micimackó*. In: <http://mek.oszk.hu/00400/00449/index.phtml>, 2010. október 2. 15.20 h.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de (2001–2003): *Esszék*. I. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- PIAGET, Jean (1990): *Hat tanulmány*. Piaget Alapítvány, Budapest, 31–47. WESZELY Ödön (1994): Értékelmélet és pedagógia. In: *Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései*. OPKM, Budapest (reprint), 136–157.

„Habent sua, fata libelli”, és amint a könyveknek, a dolgozatoknak is sorsuk van. A szerző – jó tanítójelölthöz méltón – tudományos alaposággal kereste, miként lehet a gyerekek jól-létét előmozdítani. A gondolatok a barátság értékének elemzésétől az irodalmi olvasmányok feldolgozásának értéktudatosító,

közösségformáló szerepéig íveltek. A dolgozat elméleti eredményeire a szerző egy teljes tanéven át, céltudatosan folytatott nevelőmunkája épült, a dolgozat a tudományosan rendszerezett tapasztalatok elemzésével teljessé vált. A konzulens, a „maeutikus” öröme, hogy a születés folyamatában sokat alakult munka, egy tehetséges fiatal tanító folytatásra érdemes írása „jó példa” – a legnemesebb értelemben. (dr. Demeter Katalin)

TANÍTÓ SZAKOS EGYETEMI HALLGATÓK FIZIKAI AKTIVITÁSÁNAK VIZSGÁLATA

I. Irodalmi áttekintés

Számtalan vizsgálat bizonyítja, hogy a sport és a mozgás az aktív egészségmegőrző tevékenységre nevelés leghatásosabb eszköze, színtere, hiszen a sporttevékenység a legszisztematikusabb fizikai felkészítés, amely együtt jár a fizikai teljesítőképesség maximális kifejlesztésével, az edzettség magas szintű biztosításával, valamint a sport sok olyan ismeretet nyújt (az erőnlét, az edzettség, a munka és a pihenés szükséges arányai, a terhelhetőség folyamata, szakaszai, határai, a fizikai állapot tudatos belső átélése), amelyek mind az egészséges élet ismérvei, ezeknek elsajátítása és alkalmazása is a sport közben történik. Mindemellett a sport sok olyan szituációt biztosít, amelyben alkalom nyílik az önálló, aktív egészségmegőrző tevékenységre nem csak fizikai vonatkozásban, a pszichés történések által is. Ezért fontos, hogy minden ember fizikailag aktív életet éljen egészsége kialakítása és megőrzése érdekében.

1. A mozgás szerepe a gyerekek életében

Mint ahogy azt dr. Lángfy György írja *A mozgásszegény életmód következményei, avagy Hogyan lesz egy gumi-hajlékonyságú kisgyermekből idősekkorára „merev fadarab”, vagyis nyomorék?* című cikkében: „a testméretekhez viszonyított szívterefogat az élet kezdetén a legnagyobb, majd fokozatosan csökken kb. tízéves korig, ezután már a felnőttekre jellemző arányokhoz közelít. Ezek után már könnyen érthető, hogy miért olyan nagy a gyerekek mozgásigénye, szinte nem is lehet kifárasztani őket.”⁵³ Ezt a mozgásigényt feladatunk tanítóként a lehető legjobban kihasználni és megőrizni, egy alapvető mozgásszeretet kialakításával. „A mozgásos cselekvésnek a megismerési folyamatban is hatalmas a szerepe. A megismerő folyamatok és mentális reprezentációk biztosítják az alapját a tanulási képességeknek, így az iskolai tanulásnak is. A mozgás a perceptuális

⁵³ http://www.herbahaz.hu/magazin/mozgasterapia/a_mozgasszegeny_letmod_kovetkezmenyei/

tanulás és az érzékszervi diszkrimináció fejlődésére, valamint a megismerő folyamatok (figyelem, érzékelés, észlelés, emlékezés, képzelet, gondolkodás) alakulására van pozitív hatással.”⁵⁴ Piaget állította, hogy a világot cselekedve ismerjük meg, ami teljesen igaz, hiszen a gyerek számára a legfontosabb a mozgáson keresztül tapasztalatszerzés a tanulás során, minden megismerési folyamat alapja a mozgás. „A mozgásos cselekvés segíti az irányított figyelem alakulását (figyelem-megosztás, játékok például kidobós több labdával), az emlékezeti funkciók fejlődését (cselekvéses tapasztalatokra épülő mozgásminták), a képi gondolkodás kialakítását (tárggyal végzett cselekvések), a problémamegoldást (sportjátékokban gyors problémamegoldás), a kreativitás fejlődését, az intelligencia fejlődését, mely érzéki tapasztalatokhoz és gyakorlati cselekvéshez kötődnek, segíti és alakítja a beszéd motoros fejlődését, és segíti a testséma alakítását, így a térérzékelés fejlődését”⁵⁵, aminek rendkívül fontos szerepe van az írás és az olvasás elsajátításában. Köztudott, hogy a gyerek minden ingerre mozgással reagál. A testnevelés órán a mozgásos cselekvés leggyakoribb megjelenési formái a pedagógus által tudatosan irányított testgyakorlatok.

2. A mozgás hatása a szociális és emberi kapcsolatok alakulására

„A sport igen fontos szerepet tölt be az emberek közötti kapcsolatok kialakításában. Ilyen értelemben a sport kommunikatív funkciót tölt be a társadalomban, vagyis közösségteremtő, hiszen a sportolás az emberi együttműködés különböző formáit, módjait, az ezeket biztosító szervezeti kereteket igényli. A sportolás különösen a csapatsportok esetében kollektívákban, illetve kollektívák közötti versengés formájában játszódik le, lehetővé téve az egyén alkalmazkodását a sokszorosan összetett, bonyolult alá-fölé rendeltségi viszonyokhoz. Az egyén a sportban közvetlenül éli át az emberi társadalom bonyolult viszonyhelyzeteit. Az emberi társadalomba való beilleszkedést azáltal is elősegíti, hogy a teljesítmények, eredmények soha nem értékelhetők csupán szubjektíven. Mindenfajta teljesítmény a sportban viszonylagos érték az eddig elért eredmények összefüggésében. A sport igen jó eszköze az emberek közti kapcsolatok kiépítésének, ún. nemzedéki problémák feloldásának, a nemzeti összetartozás és a nemzetközi kapcsolatok békés kezelésének is (pl. olimpia).”⁵⁵

3. A testnevelés óra szerepe a gyermek életében

Testnevelés órán alakítjuk ki az egészséges életmódot az egészség megőrzé-

⁵⁴ OZSVÁTH Károly: *A mozgásos cselekvés szerepe a megismerési folyamatokban*

⁵⁵ BÍRÓNÉ DR. NAGY Edit: *Sportpedagógia*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest, 1994.

sével és megszilárdításával, elérnek a gyerekek egy magas szintű fizikai cselekvőképességet, és növeljük a testi és szellemi teljesítőképességüket, biztosítjuk számukra a fejlődéshez szükséges fiziológiai ingereket és a megfelelő terhelést. Tanítóként a testnevelés órán fő feladatunk a testi fejlődés segítése, az élettani alkalmazkodó képesség színvonalának emelése, a fizikai és szellemi teherbíró képesség fejlesztése, a testi képességek fejlesztése, az alapvető mozgásműveltség kialakítása és növelése, a testi elváltozások korrekciója, a játék, verseny, sportolási igény felkeltése és kielégítése, valamint az egészséges életmód alakítása, a mozgás iránti pozitív beállítódás kialakítása. *„A testnevelés kiemelt feladata, hogy sajátos eszközeivel a közoktatás hatékonyságát növelje, elősegítse a magabiztos, saját testét mindig uraló, megfelelő cselekvési biztonsággal rendelkező és sikerorientált, egészséges nemzedék felnővését.”*⁵⁶ *„Nevelési eszközként a testnevelés legfontosabb pedagógiai funkciójának a különböző szintű siker és kudarcélmények átélése, ezek helyes feldolgozása tekinthető. Ez segítheti a sikerorientált szemléletmód és beállítódás kialakulását, az ésszerű kockázatvállalás mérlegelését a kudarckerülő magatartás elemeivel szemben. A sikerért vállalt küzdelem és a rendelkezésre álló energiák koncentrációja alapvetően befolyásolhatja a személyiség alakulását. Fair play, a sportszerűség szellemének kialakítása, együttműködés a társakkal, a küzdelem hevében keletkezett konfliktusok kezelésének megtanulása mind alapvető nevelési értékeket hordoz magában. E szempontból a testnevelés semmi mással nem helyettesíthető, eszköz jellegű funkciót tölt be.”*⁵⁷

Ezeket a feladatokat csak akkor tudjuk ellátni, ha személyiségünkkel és személyes példánkkal képesek vagyunk hatni a gyerekekre, és nemcsak időt tölteni fog bejárni a testnevelés órára, hanem fogékony lesz a fejlesztő tevékenységünkre.

4. A pedagógus szerepe a gyerekek mozgásszeretetének megtartásában vagy visszaszerzésében

A mozgásszeretetben és a fizikai aktivitásban a család és a szülők az elsődleges példa, ezért az ő szokásaik a legmeghatározóbbak. Megnehezíti a gyerek aktivitásának kialakulását, ha nem áll előtte megfelelő szülői példa, de ilyenkor sincs veszve minden, ugyanis a másodlagos szocializáció színtere az iskola, ott is megszerethetik a sportot, a mozgást, ehhez viszont olyan tanítóra van szükség, aki személyes példájával képes hatni a gyerekekre.

⁵⁶ Testnevelés tantárgy-pedagógia, a szaktantárgyi elmélet alapjai, Budapest, Okker, 2006. 20. o.

⁵⁷ Testnevelés tantárgy-pedagógia, a szaktantárgyi elmélet alapjai, Budapest, Okker, 2006. 21. o.

II. A kutatás célkitűzése

Láthattuk mennyire fontos a pedagógus szerepe a kérdésben, ezért szeretném kutatásommal felmérni a jövő pedagógusainak mozgással kapcsolatos attitűdjeit. Célom tehát a 19–25 éves tanítóképzős lány hallgatók fizikai aktivitáshoz kötődő tevékenység rendszerének általános jellemzése, valamint az aktivitási szint alapján három csoportra (inaktív, átlagos, aktív) bontott minta csoportjainak összehasonlítása tápláltsági állapotban, hozzáállásban, támogatottságban, baráti körben, önértékelésben.

III. A kutatás kérdései

1. Milyen abszolút értékekkel jellemezhető a minta a vizsgált változókat tekintve?
2. Találunk-e statisztikai különbséget a három fizikai aktivitású csoport testneveléssel kapcsolatos attitűdjében?
3. Van-e különbség a három fizikai aktivitású csoport tápláltsági állapotában? (BMI)
4. Találunk-e különbséget a három fizikai aktivitású csoport tagjait ért szociális hatásokban? (szülői támogatottság, baráti kör)
5. Van-e különbség a három fizikai aktivitási csoport tagjainak sportképességeivel kapcsolatos önértékelésében?

IV. Módszerek

1. Vizsgálati személyek

Vizsgálatom az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának 308 19–25 év közötti lány hallgatójának bevonásával végeztem.

2. Kérdőív

Kutatásom a 45 kérdésből álló SHAPES fizikai aktivitás kérdőív segítségével végeztem, melyet a kanadai Waterloo Egyetemen dolgoztak ki 2005-ben. Azért alkalmaztam külföldi kérdőívet, mert nincs a témakörben hazai reprezentatív kérdőív, ezenkívül így nemzetközileg is összehasonlítható adatokat kaptam. A

kérdőív kiter az iskolai fizikai aktivitási környezet és iskolai pszichoszociális légkör megítélésére, a hallgatók részvételére a fizikai aktivitáshoz köthető tevékenységekben, a fizikai állapot ön megítélésére, a dohányzással kapcsolatos szokásokra.

3. Az aktivitási csoportok kialakítása

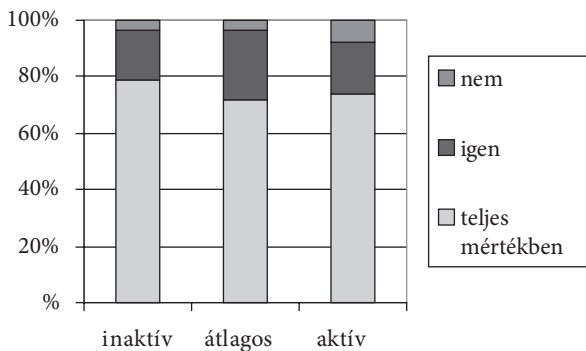
A fizikai aktivitási szinteket és az inaktív tevékenységek idejét hétnapos visszaemlékezéses módszerrel vizsgáltam. Ennek eredményei alapján elkülönítettem három csoportot: magas fizikai aktivitásúak, közepes fizikai aktivitásúak és alacsony fizikai aktivitásúak.

4. Matematikai statisztika

Az egyes csoportok változói közötti összefüggéseket a Khi-négyszet próbával vizsgáltam, ahol a skála engedte, egy szempontos varianciaanalízist számoltam az átlagok közti különbségek összehasonlításával.

V. Eredmények ismertetése

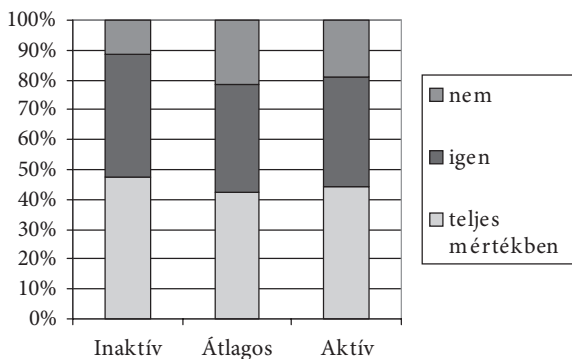
1. A testneveléssel kapcsolatos attitűdök



1. ábra A testnevelésórának kötelezőnek kell lennie az iskolában?

Meglepő, hogy a tagadás a legaktívabbaknál a legnagyobb, 7,5%. Az viszont mindenképpen jó eredmény, hogy a megkérdezettek 95,9%-a szerint a testnevelés órának kötelezőnek kell lennie az iskolában.

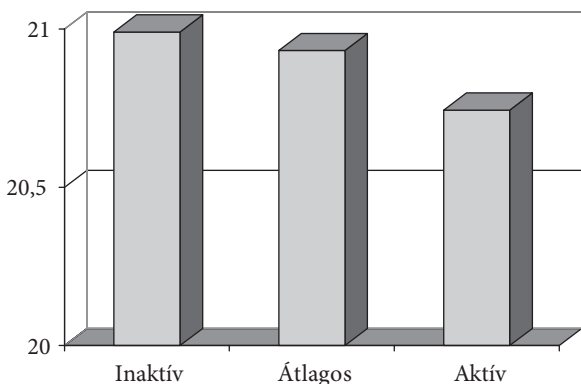
A khi négyzet próba szerint nincs kapcsolat a változók között, tehát nem befolyásolta esetünkben a fizikai aktivitás az iskolai testnevelés órához kapcsolódó attitűdöt.



2. ábra A tanulónak minden nap részt kellene venniük testnevelés órán?

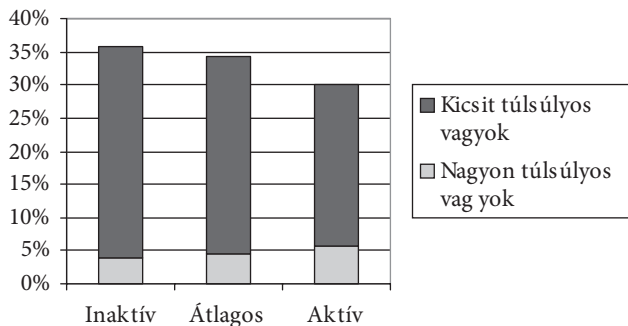
A khi négyzet próba nem mutat szignifikáns összefüggést a fizikai aktivitás és a testneveléssel kapcsolatos attitűdök között, tehát a két eredmény alapján megállapítható, hogy a testnevelés órához fűződő attitűdöt (a fenti két kérdés alapján) esetünkben nem befolyásolta a fizikai aktivitási szint.

2. Érzett és tényleges tápláltsági állapot



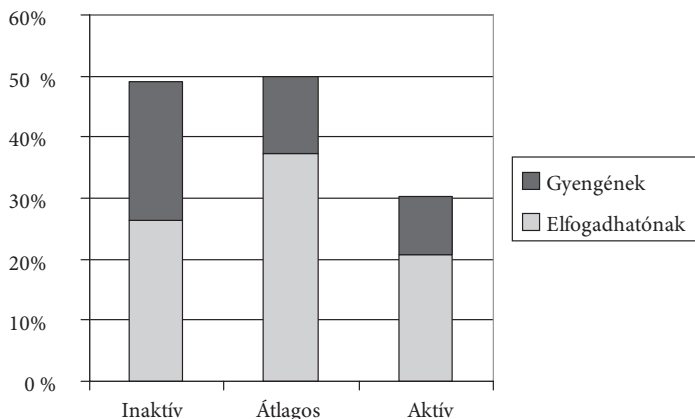
3. ábra Testtömegindex

Tulajdonképpen azonosnak tekinthető a 3 csoport 21 körüli BMI eredménye, hasonló szórások mellett. Nincs statisztikai különbség a három aktivitású csoport BMI értékeiben.



4. ábra Érzett tápláltsági állapot

Az érzett tápláltsági állapot alapján a legalacsonyabb értéket a legaktívabb csoport mutatta, míg az inaktív a legmagasabbat. A szubjektív különbségek tehát nagyobbak, mint azt a BMI mutatta. A változók között azonban nincs statisztikai összefüggés, tehát esetünkben nem befolyásolta érdemben az aktivitási szint az érzett tápláltsági állapotot.

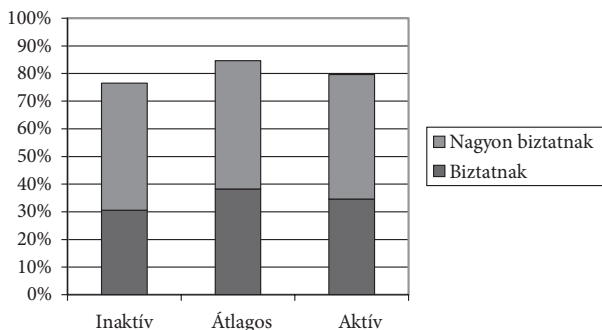


5. ábra Összességében más koroddal összehasonlítva milyennek érzed a sportképességeidet?

A khi négyzet próba alapján megállapítható, hogy összefüggés van a két változó között, vagyis a fizikai aktivitás szintje befolyásolja az érzett sportképességi szintet. A nagyobb aktivitással magasabb szintű érzett sportképességi szint jár együtt.

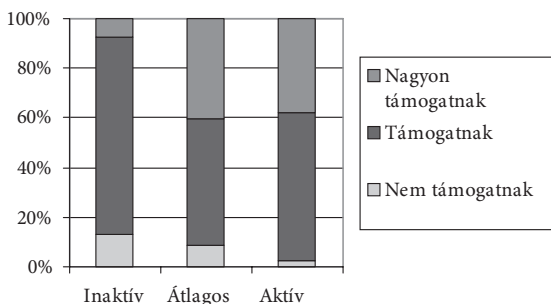
Összességében megállapítható, hogy a hallgatók 13,9%-a gyengének, 32,6%-a elfogadhatónak, míg csak 53,2%-a érzi jónak vagy kiválónak sportképességeit. Ez azért nem annyira jó arány.

3. Szociális hatások



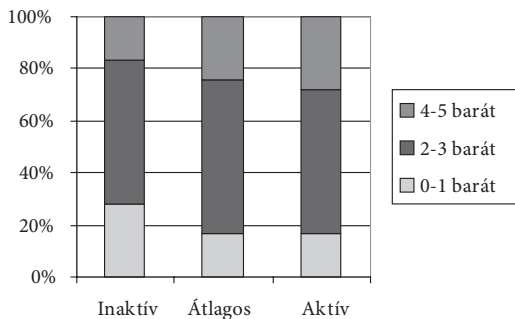
6. ábra Mennyire biztatnak a szüleid vagy nevelőd, hogy sokat sportolj, mozogj?

A khi négyzet próba szerint az aktivitási szint nem függött össze a szülői biztatással, az inaktív csoportot ugyanolyan mértékben biztatják nagyon a szülei a mozgásra, mint az aktív csoportot.



7. ábra Mennyire támogatják a szüleid vagy a nevelőd, hogy sokat mozogj?

A khi négyzet próba szerint az aktivitási szint nem függött össze a szülői támogatottsággal.



8. ábra Az öt legközelebbi barátod közül hány él úgy, hogy sokat mozog, sportol?

A khi négyzet próba itt se mutatott szignifikáns összefüggést a változók között, tehát a baráti kör fizikai aktivitása esetünkben nem függött a fizikai aktivitástól.

VI. Következtetések

1. A testneveléssel kapcsolatos attitűd

- A khi négyzet próba alapján nem volt statisztikai összefüggés a fizikai aktivitás és a testnevelés óra kötelezőségére adott válasz között. Tendenciájában azonban elmondható, hogy a legaktívabb csoportba tartozók tagadták leginkább a testnevelés óra kötelezőségét, és a legkevésbé aktívak közül gondolták a legtöbben úgy, hogy a testnevelés órának kötelezőnek kell lennie.
- A khi négyzet próba szerint nem befolyásolta esetünkben az aktivitási szint a mindennapos testnevelés támogatottságát. Tendenciájában mégis elmondható, hogy a mindennapos testnevelés óra tagadása az inaktív csoportban volt a legkisebb. A hallgatók 19,5%-a úgy véli, szükségtelen a mindennapos testnevelés óra az iskolában.

2. Valós és érzett tápláltsági állapot

- Nem volt statisztikai különbség a három aktivitású csoport BMI értékeiben, tehát a tényleges tápláltsági állapot esetünkben nem függött a fizikai aktivitástól.
- Az érzett tápláltsági állapot alapján a szubjektív különbségek nagyobbak voltak a csoportok között, mint azt a BMI mutatta. A változók között azonban nem volt statisztikai összefüggés, tehát nem befolyásolta érdemben az aktivitási szint az érzett tápláltsági állapotot.

3. Szociális hatások

- Statisztikailag igazolhatóan befolyásolta a fizikai aktivitási szint esetünkben az érzett sportképességi szintet. A nagyobb aktivitással magasabb szintű érzett sportképességi szint járt együtt.
- A khi négyzet próba szerint az aktivitási szint nem függött össze a szülői támogatottsággal, az inaktív csoportot ugyanolyan mértékben biztatják nagyon a szülei a mozgásra, mint az aktív csoportot.
- A khi négyzet próba szerint esetünkben nem volt matematikai összefüggés a fizikai aktivitási szint és a baráti kör fizikai aktivitása között.

Eredményeim egy része ellentmond a szakirodalmi adatoknak, ezt mintám sajátosságaként értelmezem.

Mivel az általam vizsgált változók között sok helyen nem volt szignifikáns összefüggés, ezért a jövőben a Kcal-ban elégetett energia szerinti csoportbeosztással tervezem megvizsgálni az adott változókat.

VII. Összefoglalás

Kutatásom céljaként a következőket jelöltem meg: a 19–25 éves tanítóképző lány hallgatók fizikai aktivitáshoz kötődő tevékenység rendszerének általános jellemzése, valamint az aktivitási szint alapján három csoportra (inaktív, átlagos, aktív) bontott minta csoportjainak összehasonlítása tápláltsági állapotban, hozzáállásban, támogatottságban, baráti körben, önértékelésben.

Vizsgálatom bebizonyította, hogy az érzett sportképességi szint összefügg a hallgatók fizikai aktivitásával.

A hallgatók fizikai aktivitásának növelése megoldást jelenthet a kisiskolások fizikai aktivitásának növelésére is. Ha fizikailag aktív, mozgást szerető, szak-

mailag is kifogásolhatatlan tanítók kerülnek ki a felsőoktatásból, akkor egy hatalmas lépést tettünk egy aktívabb nemzedék felé.

Irodalomjegyzék

Testnevelés tantárgy-pedagógia, A szaktantárgyi elmélet alapjai. OKKER, Budapest, 2006.

OZSVÁTH Károly: A mozgásos cselekvés szerepe a megismerési folyamatokban.

BÍRÓNÉ DR. NAGY Edit: *Sportpedagógia*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest, 1994.

http://www.herbahaz.hu/magazin/mozgasterapia/a_mozgasszegeny_életmod_következmenyei/

Kovács Kamilla kutatása a tanítójelölt egyetemista hallgatók általános mozgásos viselkedéséről, s annak ható tényezőiről ad számot. Dolgozata homlokterében a fizikai aktivitás kutatása áll, amely a dolgozat perspektívájából kevésbé vizsgált terület hazánkban. A tanítójelöltek általános aktivitási szintje kedvezőtlen, amely szint a mozgásszegény életvitel közvetlen megnyilvánulása. A tanulmány jelentősen járul hozzá a leendő pedagógusok mozgásos tevékenységrendszerének formálásával kapcsolatos törekvéseink célzottabbá tételéhez. (Csányi Tamás)

A MAGYAR ÉS FINN SZÜLŐK ISKOLÁVAL VALÓ ELÉGEDETTSÉGÉNEK VIZSGÁLATA

Bevezetés

A minőség és az eredményesség fogalma szorosan összefügg egymással, ezért a legtöbb ember szinonimaként használja; az a „jó minőségű iskola”, amelyik eredményes és fordítva. Az eredményességet valamilyen kimeneti teljesítményhez viszonyítva lehet meghatározni; akkor eredményes egy iskola, ha az adottságaihoz képest jó teljesítményt ér el. Az egyik gyakori megközelítés szerint minőségről csak akkor beszélünk, ha az intézmény megfelel a hatékonyság és a méltányosság feltételeinek is.

A kilencvenes években a minőségnek olyan fogalma terjedt el, amely már sajátos jelentéssel bír. E fogalom kifejezetten az intézmény szintű működés minőségére és annak biztosítására koncentrál, és meghatározó eleme a fogyasztói vagy felhasználói elégedettség.

Fontos hangsúlyozni, hogy az oktatás eredményességének mérése azt vizsgálja, hogy milyen tényezők és hogyan segítik elő az oktatási teljesítmény növelését. A ma legelfogadottabb felfogás szerint azt az iskolát tekinthetjük eredményesnek, amelyik azonos kiinduló pontból magasabb oktatási kimenetet tud elérni, azaz adottságait, erőforrásait figyelembe véve tud relatíve magas eredményt elérni. Az iskolák eredményességének vizsgálatakor olyan tényezőket is figyelembe veszünk, hogy milyen háttérű tanulókat oktatnak, továbbá minden olyan tényezőt, amelyre az iskolának nincs ugyan közvetlen befolyása, de hatással lehet a tanulók teljesítményére. (Ilyen tényezők lehetnek például: a tanulók társadalmi háttere vagy a település jellemzői.) (VARGA Júlia, 2008)

Az 1993-as közoktatási törvény 2003-as módosítása határozott úgy, hogy valamennyi iskola és óvoda számára sajátos minőségfejlesztési rendszert kell kiépíteni, és ezt egy, a fenntartó által jóváhagyott dokumentumban kell rögzíteni. Az intézmény szintű minőségről a magyar iskolákban a minőségirányítási program (IMIP) gondoskodik. A törvény módosítása előtt a minőségüggyel kapcsolatos szabályozás a pedagógiai program (IPP) részeként jelent meg.

Az intézmény szintű minőségbiztosítás arra a megközelítésre épül, hogy a minőség egyik legfontosabb mércéje a szolgáltatást igénybe vevőinek elégedettsége. Az iskolák esetében a szolgáltatást igénybe vevők közé tartoznak a szülők és a gyerekek.

Az elégedettség mérése régóta foglalkoztatja az oktatási szakembereket, hiszen a szolgáltatások értékelése csak így válik lehetségessé, s az elégedettség mutatói a „fogyasztók” (a tanulók, a szülők stb.) számára lényeges információkat hordoznak az oktatási intézményekről. Ezek az iskolaválasztásnál döntő fontosságúak lehetnek (HALÁSZ – LANNERT, 2006).

A szakirodalom számos elégedettségmérés eredményét mutatja be, a továbbiakban azonban saját kutatásomat ismertetem: a finn és a magyar szülők iskolával való elégedettségét vizsgáltam. Ez a vizsgálat része egy nagyobb munkának, amelynek célja a finn és magyar oktatási rendszer összehasonlító elemzése, különösen abból az aspektusból, hogy a leírható azonosságok és különbségek magyarázatot adhatnak-e a két iskolarendszer erősen eltérő eredményességére. Eközben került sor az eredményességi kritériumok számba vételére, köztük az iskolahasználók elégedettségi mutatóira. Igaz, nem az egész rendszer szintjén, de intézményi szinten mód nyílt – korlátozott kiterjedtségű – empirikus tájékozódás elvégzésére is mindkét országban. Ennek eredményeiről számolok be az alábbiakban.

1. A kutatás céljai és körülményei

A 2009. évben személyes kérdőíves kutatást végeztem el finn és magyar diákok szüleinek oktatás iránti attitűdjének vizsgálatára. A kutatásom *célja* az volt, hogy feltérképezzem a 11-12 éves finn és magyar tanulók szüleinek iskolához való viszonyát különböző aspektusokból.

A kutatásban részt vevő szülők gyermekei 5. és 6. osztályos tanulók (vizsgált célcsoport) voltak. A 6. osztályos tanulók Finnországban az alapfokú oktatás utolsó évfolyama, amely nemzetközi összehasonlításban az ISCED⁵⁸ 1-es szintnek felel meg. Ugyanez a korosztály a magyar iskolarendszerben a felső tagozat (másképpen az alsó középfokú képzés) része, azaz a nemzetközi ISCED 2-es szint.

A kutatás *hipotézise* az volt, hogy a szakirodalomban megismert finnországi iskolarendszer sikere nagyban függ attól, hogy az iskola több, jobb és hatékonyabb szolgáltatást nyújt a kulcskompetenciák elsajátításához, így a szülők

⁵⁸ ISCED: International Standard Classification of Education. Az ISCED-rendszer azt a célt szolgálja, hogy segítséget adjon a különböző nemzeti oktatási rendszerek leírásához, összehasonlításához és elemzéshez. Mivel lehetőséget ad az összehasonlításra, így lehetővé teszi, hogy az oktatási rendszerek elemzése után következtetéseket vonjunk le az adott oktatási és képzési rendszer hatékonyságára, fejlettségére és a lakosság képzettségi szintjére vonatkozóan.

elégedettebbek az iskolarendszer működésével, és a gyermekük számára legmegfelelőbb oktatási intézmény kiválasztásakor is a szélesebb körű szolgáltatásokat nyújtó iskolákat keresik.

A kutatást a kelet-finnországi Joensuu városában található 'Normalikoulu' (egyébként „PISA-iskolában”) nevű intézményben volt alkalmam felvenni. 120 kérdőívet osztottam ki, amelyből 97 tanuló hozta vissza személyesen vagy küldte el a postacímemre a szülei válaszait tartalmazó általános felmérést. Az iskolában egyébként a finn átlagnak megfelelő, általában homogén, a társadalom középosztályába tartozó szülők gyermekei tanulnak. Finnországban a felmérés lebonyolításával a „*Student Councillor*”⁵⁹ foglalkozott.

Magyarországon egy belvárosi általános iskolában osztottam ki szintén 120 kérdőívet, melyből 93 tanuló hozta vissza a kitöltött kérdéssort. A magyarországi iskola szintén átlagosnak mondható, a tanulók szülői háttere pedig a hazai középosztálynak felel meg, bár kevésbé homogén, mint a finn iskola hasonló paraméterei. (Az az információ, hogy a szülők a középosztályba sorolhatók, mindkét iskola esetében, az iskolák igazgatóinak tájékoztatása alapján került megállapításra.)

1. 1. A kutatás módszertana

A kutatás módszerének kialakításakor a kérdőíven szereplő kérdések gondos és alapos megtervezése mellett fontos tényező volt az adatok hatékony és optimális összegyűjtésének és feldolgozásának, valamint elemzési menetének meghatározása is.

1. 1. 1. A kérdőíven szereplő kérdések

A kérdőíven az alábbi kérdések szerepeltek, a finn iskolában angol nyelvre lefordítva:

1. Mióta jár a gyerek az adott iskolába?
2. Mit tart az általános iskola legfontosabb feladatainak?
3. Mitől jó Ön szerint egy iskola?
4. Vannak-e az iskolának sajátos feladatai?

⁵⁹ A *Student Councillor* diáksegítő tanár, a finn oktatási rendszerben minden iskolában kötelező alkalmazni. A feladata a diákok egyéni és csoportos életének szervezése. A magyar oktatási rendszerben pszichológiai és fejlesztő pedagógiai, valamint a diákönkormányzatok munkáját segítő pedagógus munkája hasonlít leginkább ehhez a hivatáshoz. A finn pedagógusképzésben külön oktatást és diplomát kapnak a diáksegítő pedagógusok.

5. Mik voltak a kiválasztás szempontjai az iskolaválasztáskor?
6. Honnan származnak az iskoláról az információi?
7. Elégedett-e az iskolával? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem? (Kérem, indokolja választát!)
8. Segít-e gyermekének az iskolai feladatok megoldásában? (Ha igen, naponta mennyi időt szán erre?)

Az első öt kérdés egyértelműen azt vizsgálta, hogy milyen feladatokat lát el az általános iskola a szülők véleménye szerint, és ezek a sajátos feladatok mennyiben járulnak hozzá az iskolaválasztás szempontjaihoz. A hatodik kérdés az intézmény kiválasztáskor beszerzett információforrásokról érdeklődött, a hetedik és a nyolcadik pedig a személyes elégedettség és a gyermekkel való foglalkozás igényét tárta fel.

Olyan általános válaszokat vártam ezekre a kérdésekre, amelyek az alábbiakban csoportosíthatók:

- Az általános iskola legfontosabb feladata az írás-olvasás megtanítása
- Az az iskola jó, ahol a gyermekek jól érzik magukat
- Az iskola sajátos feladata a gyermekek egész napos leköltése
- A családi hagyományok és a földrajzi közelség a legfontosabbak az iskola-választásnál
- Az iskoláról a szomszédtól, baráttól, testvértől értesülnek a szülők, és a beszámolóik alapján íratják be gyermekeiket az intézménybe;
- A szülők többsége elégedett az iskolával, de szignifikáns hányaduk többet vár el tőle;
- A szülők döntő többsége (már) nem foglalkozik gyermeke iskolai feladatainak kikérdezésével

A fenti – hipotetikus – válaszok néhány esetben megjelentek a kérdőívek feldolgozása során, de általában meglepő és a két ország között jelentős különbségeket mutató visszajelzéseket tapasztaltam a felmérés eredményeinek elemzésekor.

1. 2. Az adatfelvétel és feldolgozás módszere

A kérdőív nyolc kérdése közül hét nyitott formában került a szülők elé, míg egy – sorrendben az ötödik – kérdés zártan, ekkor a rangsorolás módszerét alkalmaztam.

Fontos tényező volt az adatfelvételnél, hogy a célcsoportokban nem vettem figyelembe a nemi különbségeket, így a jelen kutatás nem terjedt ki a lány-fiú minták szignifikáns különbségeire, tehát arra, hogy a fiús vagy lányos szülők esetében milyen differenciák mutatkoznak (ha mutatkoznak egyáltalán) az iskola iránti attitűdjükben.

Az iskolaválasztáskor lényeges szempont volt, hogy

- hasonló szociokulturális környezetben működjenek az adott országra kivetítve,
- a vizsgált szülők gyermekei ne speciális osztályba járjanak, hanem az általános tantervű oktatási programokban vegyenek részt,
- az intézmények igazgatói mindkét esetben hozzájáruljanak a felmérés elvégzéséhez és elemzéséhez.

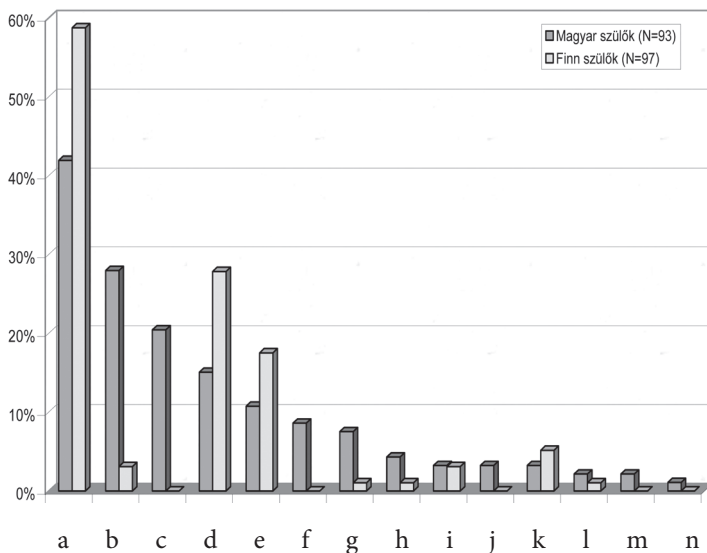
2. Kutatási eredmények

A kutatás első konkrét kérdése arra kereste a választ, hogy vajon mit tartanak az iskola legfontosabb feladatának a vizsgált finn és magyar tanulók szülei. Az alapkészségek fejlesztése mindkét csoportban egyértelműen a legmagasabb értékeket kapta, habár a finn szülők esetében jóval többen (58%) nevezték meg ezt a tényezőt az általános iskola legfontosabb feladatáént. A magyar kontrollcsoportban a szülők 42%-a vélekedett így, ám – némiképpen hagyományosan – 27%-uk az ismeretek bővítését jelölte meg az iskola legjellemzőbb vonásaként (ez a tényező a finneknél elenyésző számban (3%) került említésre.

A finnek ezzel szemben a közösségi életre való felkészítést nagyon fontosként jelölték meg (28%), így érdemes megfigyelni, hogy a finnek – általánosságban véve – pragmatikusabb szempontokat jelöltek meg az általános iskola legfontosabb feladataként, mint magyar társaik.

A fentiek figyelembevételével egyáltalán nem meglepő, hogy a „jó” iskola a finn szülők szerint egyéni képességeket fejleszt, igaz, a magyar szülők is ezt jelölték meg első helyen, de jóval kisebb arányban (80%, illetve 50%). A magyarok válaszaiban fontos szerepet kapott a tanár, aki barátként kezeli a gyermeket, a finn szülők pedig a jó iskolai légkört nevezték meg a „jó” iskola ismérveként.

Mit tart az általános iskola legfontosabb feladatának?



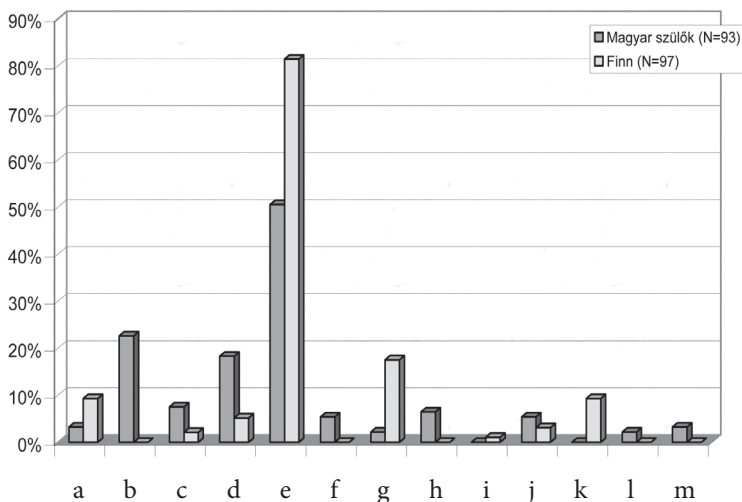
- a) alapkészségek fejlesztése; b) ismeretek bővítése; c) a gyermek szeresse az iskolát;
 d) közösségi-társas életre készítse fel; e) életre készítse fel; f) önállóságra neveljen; g) lexikális
 tudás bővítése; h) kapcsolattartás iskola és szülő között; i) idegen nyelvből alapfokú
 ismereteket adjon; j) felkészítse a gyermeket a középiskolai tanulmányokra; k) probléma-
 megoldó gondolkodás fejlesztése; l) tanulás megtanítása; m) tanulás megtanulása;
 n) a pedagógus felkeltse a gyermek érdeklődését

A legélesebb ellentét a két csoport válaszaiban az iskola sajátos feladatainak meghatározásánál volt tapasztalható. Míg a hazai válaszok több, mint 70%-a a szakköröket nevezte meg és 10%-ban a délutáni elfoglaltságok szervezését, addig a finnek esetében az iskolai nemzetközi esetek, koncertek (40%), az egyéni foglalkozások (19%) és a tanácsadás (21%) tevékenységi körök jelentek meg sajátos feladatként az iskolaképben.

Ez a különbség jól mutatja be a finn és a magyar attitűdöt az iskola iránt. A finn szülők, mint szolgáltatásra tekintenek az oktatási intézményre, ám a magyarok sokkal inkább az egész napos elfoglaltságot nyújtó „munkahelyet” látják az általános iskolában és hagyományos értelemben tekintenek annak funkcióira, feladataira.

Érdekes, hogy a kapcsolattartás a szülőkkel mindkét vizsgált szülői közösségben alacsony említési arányt ért el (finn: 0%; magyar: 3%).

Mitől jó Ön szerint egy iskola?



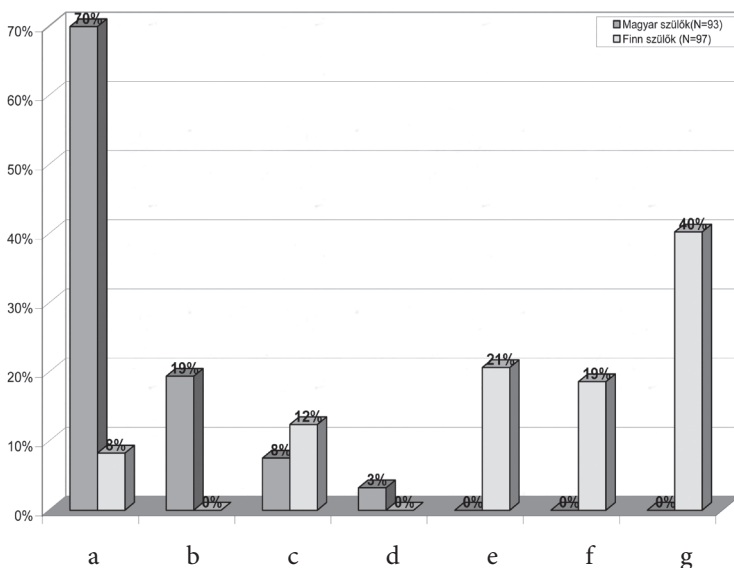
- a) pedagógus és szülő tartja a kapcsolatot; b) a pedagógusok barátként kezelik a diákokat; c) a pedagógusok szaktudással rendelkeznek; d) gyerekközpontú; e) egyéni képességeket fejleszt; f) korszerű – tanítás és képzés szempontjából; g) jó a légkör; h) van egy reális követelményszint; i) pozitív szemléletre nevel; j) az oktatás színvonala magas; k) biztosítja a szabadidő hasznos eltöltését; l) a pedagógus hivatástudatból végzi munkáját; m) a pedagógusok képesek megújulni

Az egyetlen zárt kérdés hét – előre megadott – tényező rangsorolásával vizsgálta az iskolaválasztás szempontjait. Az 1-es a legfontosabb, míg a 7-es a legkevésbé fontos döntési érvet jelezte. Egyöntetű volt, hogy a legkevésbé a családi hagyományok, az iskola földrajzi közelsége és az ugyanabba az iskolába járó másik gyermek számítanak az intézmény kiválasztásakor..

Ez az eredmény az eddigi kutatásoknak ellentmond (legalábbis magyar viszonylatban). Egy 2000/2001-ben végzett kutatásban például olyan szülőket kérdeztek meg – akiknek a gyerekei az intézmény fenntartója szerint megkülönböztetett iskolába járnak (önkormányzati, alapítványi vagy magánszemély által fenntartott vagy egyházi) – arról, hogy mi motiválta őket az iskolaválasztáskor. A kutatók az iskolaválasztási motívumok megismerését zárt kérdéssel kísérelték meg: a szülők tizenkét lehetséges motívumról mondták el, hogy befolyásolták-e őket vagy sem. A válaszadók több, mint a

fele a térbeli közelség szerint választotta ki az iskolát, és az iskola újra-választási szándékát a válaszadók 83,25% százaléka jelezte, ami azt engedi feltételezni, hogy a családok másik gyermekét is ugyanabba az iskolába íratnák.⁶⁰

Sajátos feladatai vannak-e az iskolának?



- a) szakkörök széles körű szervezése; b) délutáni elfoglaltság szervezése; c) tehetséggondozás;
 d) kapcsolattartás szülőkkel; e) tanácsadás; f) tanulók egyénre szabott segítése; g) iskolai programok (nemzetközi estek, koncertek)

A feltűnően eltérő kutatási eredmények háttérében, feltételezem, a következő tényezők állhatnak a finn szülők esetében:

1. Mivel a tanulók számára az állam ingyenesen biztosítja az iskolába való eljutást busszal vagy taxival, ezért a szülők számára nem lehet befolyásoló tényező a földrajzi közelség.

2. A finn szülők gyermekük igényeinek megfelelően választanak iskolát (specializáció), ezért az ugyanabba az iskolába járó gyermek sem befolyásoló tényező az iskolaválasztáskor.

⁶⁰ Forrás: HUNYADY Györgyné: Iskola-imázs. *Iskolakultúra* XII. évfolyam, 2002. április

3. Finnországban az oktatási reformok hatására számos új iskola jelent meg, és ezzel együtt az oktatási rendszer is átalakult, ezért a családi hagyományokhoz ragaszkodás sem lehet meghatározó szempont.

Feltételezem, hogy a magyar szülők válaszainak hátterében a következő tényezők állhatnak:

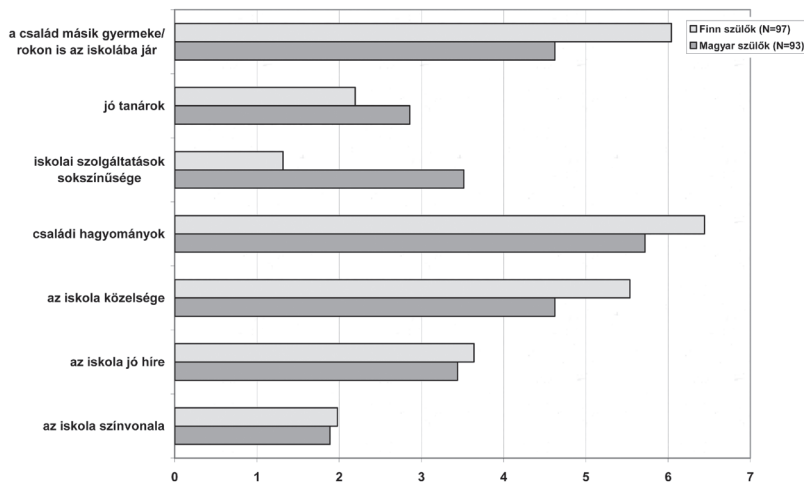
1. A kutatás egy budapesti belvárosi iskolában történt, így feltételezhető, hogy a földrajzi közelség a jól megközelíthető tömegközlekedés hatására nem befolyásoló tényező a szülők választásánál.

2. A demográfiai mutatókhoz képest sok az állami iskola, ebből adódóan a szülőnek lehetősége van arra, hogy magasabb szintű képzést nyújtó iskolába írassák gyermeküket, mint amilyenben ők maguk tanultak, ezért a szülők választásánál nem befolyásoló tényező a családi hagyomány.

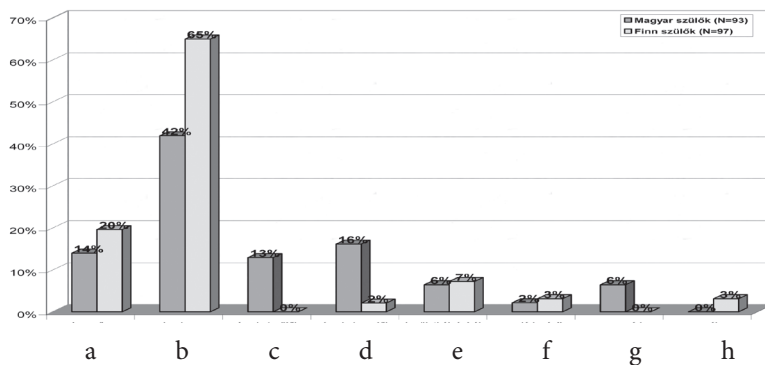
A finn és a magyar szülőknél egyaránt legfontosabb szempontként jelent meg az iskola színvonala (finn: 1,97; magyar: 1,89), de az iskolai szolgáltatások sokszínűsége csak a finn csoportban (1,31) jelentkezett legfontosabb érvként, a magyaroknál ez jóval alacsonyabb népszerűséget ért el (3,51). Az olyan általános válaszok, mint az iskola jó híre (finn: 3,63; magyar: 3,44) vagy a jó tanárok (finn: 2,19; magyar: 2,86) hasonló pontszámokat kapott mind a magyar, mind a finn szülők körében.

Az iskola kiválasztásakor kulcsfontosságú szempont, hogy az intézménnyel kapcsolatosan honnan szerzik be a szülők információikat, milyen forrásokból értesülnek az iskolák tevékenységeiről. A digitális média térnyerésével összhangban a legtöbben a honlapról ismerik meg az általános iskolákat, érdekes viszont, hogy az óvoda, mint informáló közeg csak a magyar szülőknél jelent komoly előnyt, hiszen összesen 29%-ban az iskola előtti nevelés színterét jelölték meg fő információforrásuknak. Finnországban elenyésző arányban említették meg az óvodát. Viszonylag magas azoknak a száma, akik ismerősüktől hallottak az intézményről (a finn szülők körében a második, a magyarokéban a harmadik leggyakoribb forrás); mindkét csoportban jóval 10% feletti említési arányban hangzott el ez a vélemény (14% Magyarországon, 20% Finnországban).

Mik voltak a kiválasztás szempontjai az iskolaválasztásnál? (1 = legfontosabb; 7 = legkevésbé fontos)



Honnan származnak az iskoláról az információk?

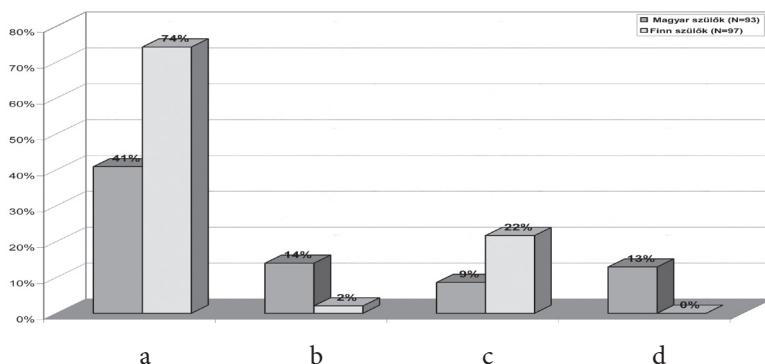


a) ismerős; b) honlap; c) óvoda (szülő); d) óvoda (nevelő); e) kerületi újság (önkormányzati); f) a család másik gyermeke is oda jár(t); g) szomszéd; h) egyéb

Az iskolával való elégedettség mérése meglehetősen vegyes képet mutatott. Különbösg mutatkozott a globális elégedettségben/elégedetlenségben: a finn szülők 98%-a elégedett és csak elenyésző 2%-a elégedetlen, míg magyar társaik alig több mint háromnegyede elégedett (77%), negyedük azonban egyáltalán nem (23%).

Az elégedett finn és a magyar szülők válaszaiban a megfelelő alapok biztosítása jelent meg legfontosabb szempontként, de a finn szülők jóval magasabb arányban jelölték meg ezt a tényezőt, mint magyar társaik (74%–41%). A magyar szülők válaszaiban igen lényeges elemként jelent meg emellett: a jó oktatás és a jó osztályközösség. A jó pedagógusok a finnekénél relatíve magas (22%) említést értek el, mint az elégedettség forrásai, ez magyar társaiknál is megjelent, ám csak 9%-ban.

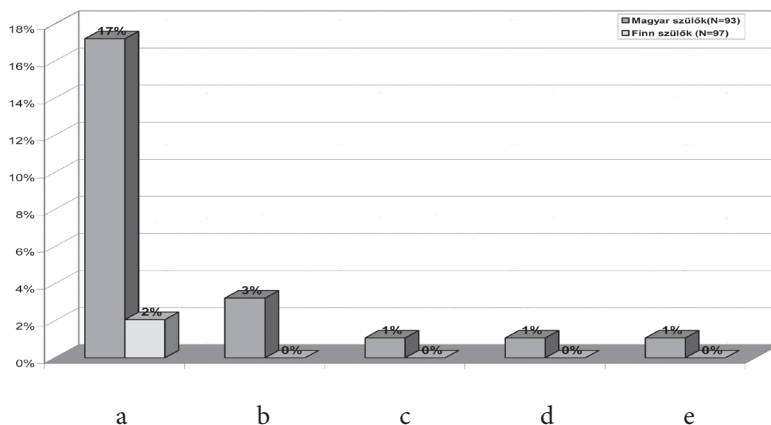
Az elégedettség forrásai



a) megfelelő alapokat biztosít; b) jó az oktatás; c) jók a pedagógusok; d) jó osztályközösség

Az elégedetlenség magyarázatai csak a magyar válaszok esetében értékelhetők (23%), ahol a legfőbb megállapítás az, hogy az oktatás nem éri el a szülő által elvárt színvonalat és a nyelvoktatás nem megfelelő. A finn válaszok esetében nem értékelhetők a válaszok, mivel mindössze két válaszó elégedetlen az iskolával, ők is más és más szempontot említettek meg ennek alátámasztására.

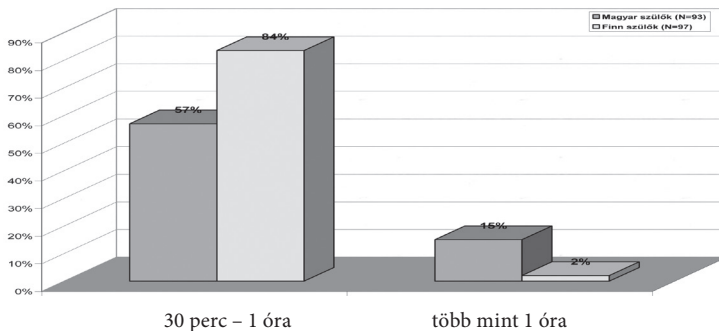
Az elégedetlenség forrásai



a) nem éri el az oktatás az elvárt színvonalat; b) a nyelvoktatás nem megfelelő; c) nincs az iskolának udvara; d) túl sok a számonkérés; e) egyéb (ebédbefizetést nem lehet utalni)

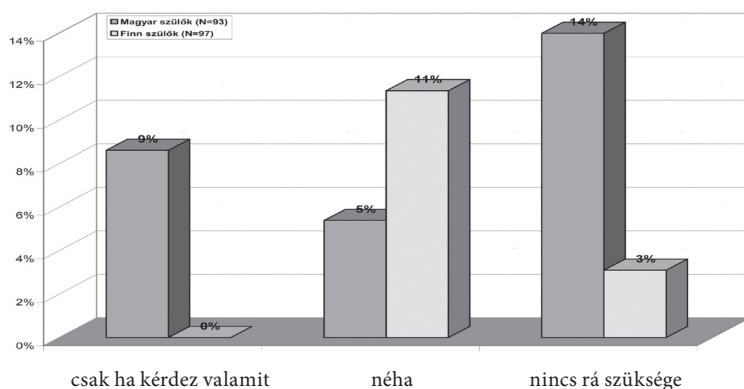
A kérdőív utolsó kérdése azt vizsgálta, hogy a szülők segítenek-e gyermekeiknek, foglalkoznak-e az iskolai feladatok kikérdezésével. A finn szülők 86%-a, míg magyar társaik 72%-a igenlően válaszolt erre a kérdésre, ám (az előbbi sorrendben) 14% és 28% tagadóan. Érdekes megfigyelni azonban, hogy a finnek nagy többsége 30 perc – 1 óra közötti időtartamban foglalkozik gyermekével, a magyar szülőknél 7,5-szer gyakrabban fordult elő – finn társaikhoz viszonyítva –, hogy több, mint egy órát szántak a tanulókra.

„Igen” válaszok eloszlása



A tagadó választ adó magyar szülők esetében (összesen 28%-uk válaszolt „nem”-mel erre a kérdésre) éppen fele arányban jelezték azt, hogy gyermeküknek nincs szüksége segítségre, teljesen önállóak, míg finn társaik 21%-a ugyanezt jelölte meg annak okaként, hogy miért nem foglalkozik naponta a gyermeke iskolai előmenetelével. A vizsgált magyar szülői csoport másik fele néha, illetve ha gyermeke kérdez, segít a diákoknak, de önmaga nem keresi a segítség lehetőségét. A finn kontrollcsoportból tagadó választ adók 79%-a szintén néha besegít a gyermeke tanulmányaiba.

„Igen” válaszok eloszlása



4. Összegzés, konklúziók

A finn rendszerben a képességfejlesztés a társadalom elvárása az iskolával szemben, amely a bemutatott kutatási eredményekben is visszatükröződik, hiszen a finnek – magyar társaikkal ellentétben – az iskolára mint korszerű szolgáltatást nyújtó intézményre gondolnak, míg magyar szülő-társaik sokkal inkább a hagyományos, nagy tudásanyagra építő oktatásban gondolkodnak. Ez az attitűd karakterisztikusan jelenik meg a kérdésekre adott válaszokban is.

A vizsgálati eredményekből megállapíthatjuk, hogy a finn és a magyar szülők válaszaik igen *kevés azonosságot* mutatnak. Természetesen itt nem elhanyagolható tényező, hogy az elvárt feladatok, az iskolaválasztás szempontjai és az iskoláról alkotott vélemények országról országra különböznek egymástól. Szignifikáns különbség mutatkozott az iskola sajátos feladatainak meghatározásánál és az elégedetlenség forrásainál.

Meg kell említeni a legérdekesebb egyetértést a finn és a magyar szülők körében, ez pedig az egyetlen zárt kérdésnél volt tapasztalható. Az eddigi magyar kutatásokkal ellentétben az iskola földrajzi közelsége és az intézménybe járó másik gyermek nem meghatározó elemek az iskolaválasztáskor. Mivel a jelen kutatás nem dolgozta fel a releváns finn szakirodalom ezzel foglalkozó vizsgálatait, így a két paraméter finnországi előzetes eredményeiről nincsen adatunk.

Összegzőképpen elmondható, az a hipotézis, amely szerint az iskola sikere nagyban függ a szolgáltatások sokszínűségétől, és ezért a szülők elégedettebbek a finn iskolarendszerrel, beigazolódott. Ennek oka lehet a homogenizáltabb finn társadalmi szerkezet is, így érdemes lenne olyan felmérést készíteni, amely egy átfogó kutatás témájaként a társadalom és az iskolarendszer összefüggéseit vizsgálná meg.

Felhasznált irodalom

- BARÁTH Tibor (2003): Mitől jó az iskola? In: Bálint Julianna – Baráth Tibor (szerk.): Útközben – Minőség – Jelentésért. Qualitas, Szeged. Pp. 87–100. (2009. 03. 02.)
- BÁBOSIK István – KÁRPÁTI Andrea (szerk., 2002): *Összehasonlító pedagógia: a nevelés és az oktatás nemzetközi perspektívái*. Budapest, BIP.
- BENEDEK Mihály (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. április.
- FALUS Iván (szerk., 2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*. 4. kiad. Műszaki Kvk., Budapest.
- FAZEKAS Mihály – KÖLLŐ János – VARGA Júlia (szerk., 2008): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- GÁBRI Katalin: Az iskola minőségének mérése. In: Minőség az oktatásban. Műhelymunka. www.oktatas.gallup.hu/opinion/gabri021015.htm (2010. 04. 22.)
- HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk., 2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HUNYADY Györgyné (2002): Iskola-imázs. In: *Iskolakultúra*, XII. évf. 4. sz.
- IMRE Anna (2002): Szülők és iskola. *Kutatás közben*. 2002. 3. sz. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. (2009. 12. 10.)
- LISKÓ Ilona (1999): Az oktatás minősége és az iskolák presztízse. In: *Educatio*, 1999/3. pp. 609–624. (2009. 12. 15.)

MACBEATH, John: Az iskolai oktatás minőségének értékelése. In: Baráth (szerk.): *Minőség és közoktatás*. Qualitas T&G Kft., Szeged, 1999. 59–70.

M. NÁDASI Mária – SERFŐZŐ Mónika – HUNYADY Györgyné: Az „álomiskola” a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. In: *Gyermek-nevelés-pedagógusképzés*. Budapest, 2002. 125–173.

Elektronikus irodalom

ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere.

<http://www.diakkapu.hu/hasznos/kulfold/105-kuelfoeld/572-isced-az-oktatasi-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere>

MIHÁLY Ildikó (2009): *Milyen ma a finn iskolarendszer?*

<http://www.ofi.hu/tudastar/iskolarendszerek/milyen-ma-finn>

Spieszné Szabó Krisztina már elsőéves tanító szakos korában kitűnt társai közül határozott, mindvégig megőrzött s a kezdetektől céltudatos tevékenységgel párosuló pedagógiai érdeklődésével. Ez egyaránt megmutatkozott tanulmányi kötelezettségei magas színvonalú elvégzésében, illetve a kötelező stúdiumokon túlmenő szakmai lehetőségek felhasználásában. Ezek közül volt egyik a tudományos diákköri munka, amelyet kitartással, nagy szorgalommal és kreativitással végzett. S. Szabó Krisztina ma az ELTE PPK neveléstudomány mester szakán másodéves hallgató. (Hunyady Györgyné dr.)

A 8-12 ÉVES KOROSZTÁLY MEGJELÉNÉSE A KÖZÖSSÉGI OLDALAKON, ÉNMEGJELÉNÍTÉSÜK SPECIÁLIS VONÁSAI

Bevezetés

A mindennapi életben⁶¹ már szinte természetes, hogy mindenki asztalán ott a számítógép, de gondoljunk csak bele, hogy néhány évtizede még elképzelhetetlenek voltak ezek a mai technikai csodák. A globalizálódó világban az információáramlás új és eddig sosem látott sebessége érzékelhető az emberek számára. A számítógépek segítségével nemcsak az emberek munkája válik könnyebbé, de a társadalom többi tagjával is jóval könnyebben tudjuk tartani a kapcsolatot. A számítógépes hálózatok megjelenésével, és főleg az internet megjelenésével, széles körű elterjedésével, egy új dimenzió jelent meg. A kereskedelem, az információáramlás, a „személyes” kapcsolattartás globálissá vált. Függőségünk a számítógépektől mindezekkel egyenes arányban nőtt.

Ma már szinte bármit meg tudunk nézni az interneten, rengeteg dologra használhatjuk otthoni gépünket. Például digitális formájú könyvek olvasására, könyvtárak állományának elérésére, oktató CD-k és DVD-k használatára, elektronikus levelezésre, keresésre az interneten, megjelenésre a világhálón.

Ennek többféle módja is lehetséges. Talán a legelterjedtebb a közösségi oldalak használata. Ezeken szinte minden korosztály képviselteti magát. Véleményem szerint egyre több a fiatal generáció, akik – még elég naivan – nagyon sok információt adnak meg magukról.

Dolgozatomban egy magyar ismertségi hálóval foglalkoztam, melyről egy rövid összefoglalót ismertetnék.

⁶¹ <http://erettsegi.com/informatika/informacios-technologia-felhasznalasa-a-mindennapokban/> /2010. 03. 20./

Az iWiW

Az iWiW⁶² magyar ismeretségi hálózat, mely 2002. április 14-én kezdte meg működését WiW néven, 2006 óta a leglátogatottabb magyar weboldal. A rendszerbe csak meghívással lehet bekerülni, üzemeltetője az [origo] Média és Kommunikációs Szolgáltató Zrt., amely a T-Online Magyarország Zrt. tulajdona. Ügyvezető igazgatója Szabó Márton. Az iWiW név az angol „international who is who” („nemzetközi ki kicsoda”) rövidítése.

A továbbiakban röviden bemutatnám a 8–12 éves korosztály énképét, életkori sajátosságait.

A 8–12 éves korosztály énképe

„Énnak nevezzük a lélektanban az önmagunkról való tapasztalatoknak, ismereteknek a rendszerét: a testünkről, képességeinkről, élményeinkről megőrzött tudást.”⁶³ Minden ember énképe és önértékelése részben az iskolában megszerzett értékelések, minősítések, valamint a sikerek és kudarcok függvényében formálódik. A pedagógusnak nagyon fontos szerepe van ebben. Figyelnie kell arra, hogy az értékelés a lehetőségekhez képest elfogulatlan legyen és tartalmazza azokat a lehetőségeket, módszereket, amelyekkel egy diák változtathat az eredményein, képességein. Kisiskoláskorban a gyerekek különösen érzékenyek a saját képességeik értékelésére, kipróbálására, nagyon erős bennük a felnőtteknek való megfelelni akarás.⁶⁴ Ezért nagyon fontos az, hogy minden gyerek megtalálja azt a képességterületet, amelyben ő jól teljesít. Az iWiW-en, a 8–12 éves gyerekeknél sokszor olvashatunk ilyen és ehhez hasonló megnyilvánulásokat abban a rovatban, ahova magáról kell írnia:

„Szeretem az állatokat, a természetet-szabadságot. Nem szeretem a »korlátokat.«” „Nem szeretek tanulni, szeretek táncolni és néha szeretek zongorázni!”

A gyerekek ebben az életkori periódusban úgy látják magukat, hogy a vonások bizonyos szituációban jellemzik őket, más helyzetben azonban nem. Például okos sok tantárgyból, de nem okos matematikából. A korszak fejlődési eredményének tekinthető, hogy képes koordinálni a korábban teljesen külön kezelt vagy ellentétesnek tartott tulajdonságokat. Ezzel magyarázható az is, hogy a

⁶² <http://hu.wikipedia.org/wiki/Iwiw/2010.03.21./>

⁶³ MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2006. 61. o.

⁶⁴ N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 59. o., 72–73. o.

korábban vagy csak pozitív, vagy csak negatív énreprezentáció most egy árnyaltabb, pozitív és negatív jelzőket egyszerre tartalmazó önértékeléssé alakul.

Online személyiségünk

Patricia Wallace *Az internet pszichológiája* című könyvében egy egész fejezetet keresztül foglalkozik online személyiségünkkel.⁶⁵

Wallace azt mondja, hogy többségünk úgy lép be a kibertérbe, hogy nem igen gondol online személyiségére. Akikkel online érintkezünk, azokat gyakran ismerjük is. Lehetnek barátok, családtagok stb. Ők a való életből ismerik személyiségünket, s ennek tudatában értelmeznek bármit, amit sugallunk magunkról. Ez lehet e-mailen, weboldalon keresztül. Az online személyiség azonban egyre nagyobb szerepet játszik az első benyomás kialakulásában, mivel egyre többen e-maileket, webhelyeket használnak a kapcsolat felvételére. A telefon, a levelek, a személyes találkozók egyre kevésbé számítanak.

Online bemutatkozás

Az interneten nem szokatlan, hogy bemutatkozva keltsünk benyomást önmagunkról. Nincs ez másként a közösségi oldalakon sem. Az iWiW-en is lehetőség van erre. Ez ott nem más, mint a „Magamról” rovat. A kutatásomból is kiderül majd, hogy a 8–12 éves gyerekek mit írnak ide, illetve írnak-e ide valamit. Ezek az adatlapok szinte olyanok, mint egy önéletrajz. Lehetőség van képek feltöltésére, adataink közzétételére stb. Nagyon sokat elárulhat egy-egy adatlap. Ezek a profilok (adatlapok) lehetővé teszik, hogy az online bemutatkozással kísérletezzünk, információt osszunk meg számunkra fontos emberekkel az életünkről, és visszajelzést kapjunk azoktól, akik megnézték adatlapunkat.

Hipotézisállítás

Hipotézisként azt állítom, hogy az iWiW felhasználók átlagéletkora egyre csökkenő tendenciát mutat, illetve, hogy a 8–12 éves korosztály énsajátosságai megjelennek az iWiW adatlapokon is valamilyen formában.

⁶⁵ WALLACE, Patricia: *Az internet pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 29. o.

Vizsgálati módszer bemutatása, indoklás

Vizsgálati módszerként a kérdőívet részesítettem előnyben. Véleményem szerint ebben a kutatásban a kérdőív volt a legcélravezetőbb, mert egyszerre több tanuló tudja kitölteni, így nem annyira időigényes. Emellett sok kérdést fel tudtam tenni egyszerre, amire – később is elemezhető – válaszok is születtek.

A mintavétel módjának bemutatása

Számomra, mintavételül több is, szám szerint négy iskola szolgált. A kérdőíveket a 8–12 év közötti gyerekek töltötték ki, azaz a 2., 3., illetve 4. osztályosok mind a négy iskolában. Egy városi, illetve három vidéki iskola nyújtott segítséget. A következő iskolákban végeztem a kutatást:

1. ELTE Gyakorló Általános Iskola és Középiskola
1126, Budapest, Kiss János altábornagy u. 42–44.
2. Zichy Jenő Általános Iskola
8143, Sárszentmihály, Fő u. 50.
3. Nádasdladányi Általános Iskola
8145, Nádasdladány, Fő u. 66.
4. Táncsics Mihály Általános Iskola Jenői Tagiskolája
8146, Jenő, Andrássy u. 27.

A vizsgálat eredménye

A kérdőív a következő kérdéseket tartalmazta:

1. Jelöld, amelyik igaz rád!
☐ Fiú vagyok. ☐ Lány vagyok.
2. Hány éves vagy?
... éves vagyok.
3. Milyen gyakran jelentkezel be az iWiW-re? Jelöld!
☐ Naponta többször.
☐ Naponta.
☐ Két-három naponta.

- ☐ Hetente.
 - ☐ Ritkán lépek be.
4. Mit csinálsz az iWiW-en? Több választ is megjelölhetsz!
- ☐ Saját adatlapom (profil) szerkesztése, képek feltöltése.
 - ☐ Barátok, ismerősök, klubok keresése.
 - ☐ Más adatlapok és képek nézegetése.
 - ☐ Játékok, alkalmazások használata.
 - ☐ Hírek, vicces képek megosztása.
 - ☐ Üzenet küldése.
5. Vannak képeid az iWiW-en? Jelöld!
- ☐ vannak ☐ nincsenek
6. Körülbelül hány képet töltöttél fel az iWiW-re?
... képem van az iWiW-en.
7. Kik vagy mik szerepelnek a képeiden? Húzd alá! Több választ is megjelölhetsz!
- ☐ Saját magam. ☐ Szüleim.
 - ☐ Testvérem, testvéreim. ☐ Barátaim, osztálytársaim.
 - ☐ Kedvenc sztárjaim. ☐ Kedvenc csapatom.
 - ☐ Kedvenc állatom. ☐ Háziállatom.
 - ☐ Helyek, ahol már jártam. ☐ Vicces képek.
 - ☐ Inkább nem teszek fel képet.
 - ☐ Egyéb:
8. Mit írtál a „magamról” rovatba az iWiW-en? Több választ is megjelölhetsz!
- ☐ Amit szeretek csinálni.
 - ☐ Idézetet, vicces idézetet.
 - ☐ Más oldalról megtetszett dolgot.
 - ☐ Nem írtam semmit.
 - ☐ Amit a szüleim javasoltak.
 - ☐ Egyéb:
9. Milyen adatok szerepelnek az adatlapodon? Több választ is megjelölhetsz!
- ☐ Családi állapot ☐ Életkor ☐ Magamról
 - ☐ Beszélt nyelvek ☐ Születésnap ☐ Névnapi
 - ☐ Állatok
 - ☐ Ezt csinálom, mikor dolgozom
 - ☐ Ezt csinálom, mikor nem dolgozom
 - ☐ E-mail cím ☐ Cím
 - ☐ Telefonszám ☐ Msn cím
 - ☐ Skype ☐ Iskolák

10. Szüleid tudnak arról, hogy iWiW felhasználó vagy?

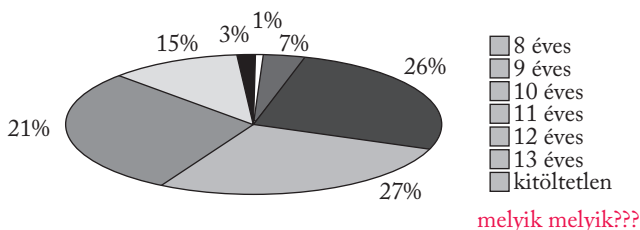
☐ igen ☐ nem

11. Kb. hány iWiW-es ismerősöd van?

... ismerősöm van.

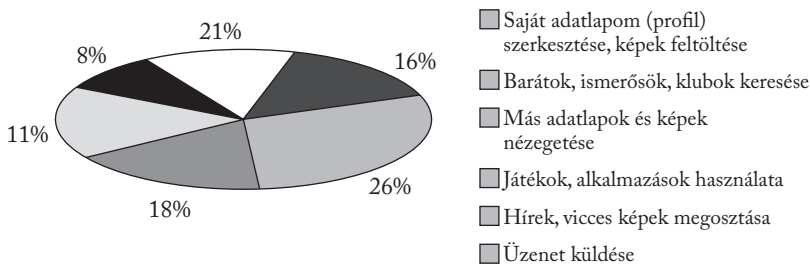
12. Milyen iWiW-es alkalmazásokat használsz? Sorold fel! Ha egyet sem, húzz egy vízszintes vonalat!

A továbbiakban ismertetem a vizsgálat eredményét, kérdésenként bemutatva. A kérdőíven szereplő 12 kérdésből 4-et mutatok be.



1. ábra Életkor szerinti megoszlás

A kitöltők 8 és 13 év közöttiek voltak. A legtöbben 10 évesek voltak, majd 9 évesek, 11, 12, 8 és a végén, a legkevesebben a 13 évesek. 1% volt, aki nem jelölte meg az életkorát. (1. ábra). A kitöltők átlagéletkora 10,194, ami elég alacsony számnak tűnik.



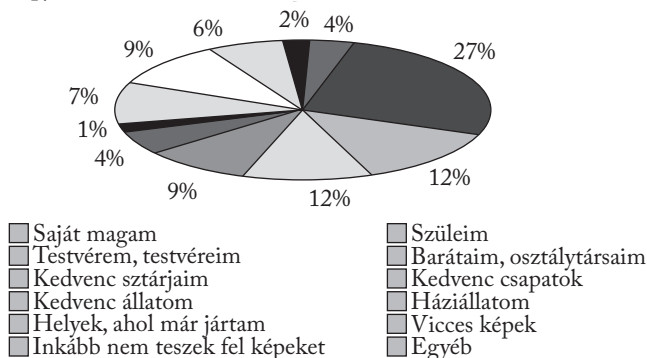
2. ábra Tevékenységek az iwiwen

A „Mit csinálsz az iWiW-en?” kérdésre a legtöbben azt a választ adták, hogy barátokat, ismerősöket, klubokat keresnek. (2. ábra). Nem meglepő, hiszen a közösségi oldalak elsősorban erre a célra jöttek létre. A személyek mellett nagyon sok klub megtalálható a közösségi oldalon. Ezek nagyon színesek, változatosak. A gyerekek

kedvükre válogathatnak és válogatnak is, amit a válaszok számai is mutatnak. „9–12 éves korban a gyerekeknél a gyűjtemények állandóságot kapnak. A gyűjtő-kedv megállapodik és szakszerűvé válik. Az, hogy valakinek vannak saját tárgyai, dolgai, elengedhetetlenül hozzátartozik a személyiségéhez. A napló, a gyűjtemények, a személyes ereklyék doboza egyaránt az én kibontakozásának a jelei.”⁶⁶ A klubokban való részvétel is beletartozik a gyerekek énmegjelenítésébe a közösségi oldalakon. Ha valaki gyűjti például a Star Wars figurákat, akkor biztosan csatlakozni fog a „Star Wars figura gyűjtők” klubjához több szempontból is. Teheti ezt azért, mert lehetőséget lát a cserében a többi klubtaggal, teheti ezt, mert fontos a számára a gyűjteménye és talál még egy helyet, ahol találkozhat – ha virtuálisan is – olyanokkal, akik számára szintén fontos a gyűjtemény.

A második legtöbbet megjelölt válasz az volt, hogy üzenetet küldenek. Valószínűleg, aki naponta vagy naponta többször fellép, az elsősorban az üzenetküldés miatt teszi. Azonban, attól persze még kereshetnek barátokat, ismerősöket is, az egyik nem zárja ki a másikat.

Majd következett az a válasz, hogy más adatlapokat, és képeket nézegetnek ráérő idejükben az iWiW-en. Ez lehet azért, mert kíváncsiak társaik képeire, hogy milyen információkat adtak meg, esetleg valamelyik barátjuk születésnapjának megnézése; viszont lehet egyfajta ötletszerzés is, hogy tovább bővítse saját adatlapját.



3. ábra A képek szereplői

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy kik vagy mik szerepelnek a képeiken. (3. ábra). A legtöbben, 27% azt jelölte meg, hogy saját maga. Majd azonos szavazattal következik a „testvérem, testvéreim”; illetve a „szüleim”. Ebből

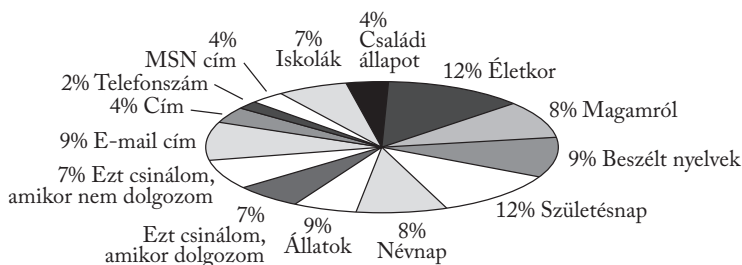
⁶⁶ MÉREI – V. BINÉT i. m. 275.

nagyon jól észrevehető, hogy a legfontosabb a gyerekek számára a család, és ezt a képeiken is közzéteszik. „A család életünk legmeghatározóbb közege, legfontosabb kiscsoportja. Itt formálódik személyiségünk, önazonosságunk, önmagunkhoz és a világhoz való viszonyunk.”⁶⁷

Majd ezek után szinte az összes lehetőség felmerült, melyeket a gyerekek megmutathatnak képeiken. Többek között olyan helyek, ahol már jártak, háziállatok, sztárok stb.

Az egyéb válaszhoz ezeket a dolgokat sorolták fel még a kitöltők, amelyek szerepelnek a képeiken: mese, játék (3 fő írta ezt), családtagok (3 fő), 3D képek (1 fő), hobbi (2 fő). „A mesebeállítottság 8-9 éves korig tart. A könyvektől a gyerek azt várja, hogy olyasmiről szóljanak, ami megtörtént, s mégis rendkívüli. A mindennapostól eltérő eseményeket, helyzeteket kedveli, de nem tűri meg bennük a csodás elemet.”⁶⁸ Nem meglepő, hogy a gyerekek megjelölnek egy-egy kedvenc meserészletet, mesehőst is a képeiken. Fontos még számukra a mese, az hogy beleéljék magukat a mesehős szerepébe és ezt a mesehőst megmutatják saját adatlapjukon is.

Az adatlapokon különféle adatokat lehet megadni. Ezekben szerepel a születésnaptól kezdve a telefonszámon át, az elvégzett iskolákig és elérhetőségeikig szinte minden. Mindenki saját maga dönti el, hogy mit ír ki a profiljára. A gyerekek között a legtöbben az életkorukat és a születésnapjukat teszik közzé. Majd következik a beszélt nyelvek, az e-mail cím, a magamról, a névnap, stb. 4% kiírja a lakcímét, illetve 2% a telefonszámát. (4. ábra). Ez a kis százalék eltörpül, sokan legyintenek rá, de ha azt vesszük, a 73 kitöltött kérdőívből 20-an megadják a címüket, és 12-en a telefonszámukat, úgy már kicsit többnek tűnik. Nagyon fontosnak tartom, hogy tanítóként hívjuk fel arra a gyerekeket, illetve a szülők figyelmét, hogy ez nem minden esetben jó, hiszen ezeket az adatokat akárki megnézheti, ha nem állítjuk be, akkor bárki hozzáférhet, aki az iWiW tagja. Igaz, éppen ennek elkerülése érdekében nem lehet a közösségi oldalon 14 év alatti gyerekekre rákeresni, de az ismerősök ismerősein keresztül bármelyik profil elolvasható.



⁶⁷ N. KOLLÁR – SZABÓ i. m. 74.

⁶⁸ MÉREI – V. BINÉT i. m. 248.

Ha mégis ragaszkodik hozzá a gyermek, hogy írjanak oda valamit, akkor beszéljük meg vele, hogy csak a helységet írják ki. Szinte minden szülő elmondja a gyerekének, hogy „ne állj szóba idegenekkel”. Vajon ezek a szülők gondolnak akkor a virtuális világra is, amikor ezt mondják a gyermeküknek? Mert bizony egyre inkább mindennapos cselekvés a chatelés, az idegenekkel való ismerkedés.

Összegzés

Viszonylag azokat a válaszokat kaptam a kutatás folyamán, amire számítottam. Jobban kimutathatóak lehettek volna az eredmények, ha nagyobb mintán vizsgálgódtam volna, viszont így is nagyon sok dolog kimutatható a gyerekek iWiW-ezési szokásairól, illetve, hogy mennyit és mit mutatnak meg magukról az adatlapjukon. Érdekessé tette volna a kutatást, ha egyes részkérdésekre még rákérdeztem volna. Pl.: Miért azt írtad a magamról rovatba, amit a szüleid javasoltak? Viszont ez megint egy úgymond „kifejtős” kérdés, amire ez a korosztály nem szívesen válaszol, illetve nem szívesen gondolkodik. Számukra ez hosszadalmas, ezért is nem választottam ezt a kérdésfajtát a kérdőívben. Érdekes volt számomra a vizsgálat, például sok jellegzetes dolgot mutatott ki.

Egybevetés a hipotézissel

Az első állításomra a kimutatás eredményeként azt kaptam, hogy a kitöltők közül a legtöbben – 27% – 10 évesek, akik iWiW felhasználók. Az átlagéletkor pedig 10,194 lett. Ez a korosztály általában a 3. osztályt képviseli. Véleményem szerint ez az életkor elég alacsony ahhoz, hogy iWiW felhasználók legyenek. Vannak persze olyan alkalmazások/játékok, amelyek nekik szólnak, de az adatlapok összeállítása sem elsősorban rájuk jellemző megadható adatokat tartalmaznak. Például benne van, hogy munkahely, ahol ők még ennyi idősen az iskolát jelölik meg. Aztán még pár példa, hogy nem elsősorban a 10 éves korosztálynak fejlesztették ki az iWiW közösségi oldalt: családi állapot, ezt csinálom, mikor dolgozom; illetve pár példa az alkalmazások közül: Küldj egy piát!, Csajok és pasik. Ezt a csökkenő tendenciát persze akkor mérhetném pontosabban, ha ezt a kutatást pár év múlva ismét elvégezném, és akkor megnézném, hogy melyik korosztály van többségben.

Azonban azt biztosan állíthatom, hogy az iWiW közösségi oldalt nem ilyen korú gyermekeknek fejlesztették ki. Vannak olyan oldalak, melyek gyerek-központúbbak, illetve arra a korosztályra jellemző adatok adhatóak meg, de ez nem az iWiW. Állításomat az Ofcom kutatása⁶⁹ is igazolja, mely arra az eredményre jutott, hogy az otthoni internettel rendelkező 8–12 éves gyerekek negyede állította azt, hogy van saját Facebook, Bebo vagy MySpace adatlapjuk, annak ellenére, hogy ezeken az oldalakon a minimum felhasználói korhatár 13 év.

A hipotézisem másik fele arról szólt, hogy a 8–12 éves korosztály életkori sajátosságai megjelennek az iWiW adatlapokon is valamilyen formában. Ezt a hipotézist több adattal is alá tudtam támasztani. Ilyen életkori sajátosságok voltak a következők:

- A klubokban való részvétel, ahol a gyerekek olyan klubokhoz is tartozhatnak, melyek számukra fontos a gyűjteményeik miatt. „9–12 éves korban a gyerekeknél a gyűjtemények állandóságot kapnak. A gyűjtőkedv megállapodik és szakszerűvé válik. Az, hogy valakinek vannak saját tárgyai, dolgai, elengedhetetlenül hozzátartozik a személyiségéhez. A napló, a gyűjtemények, a személyes ereklyék doboza egyaránt az én kibontakozásának jelei.”⁷⁰
- A család jelenléte fontos, és a képeiken is megmutatják a gyerekek. „A család életünk legmeghatározóbb közege, legfontosabb kiscsoportja. Itt formálódik személyiségünk, önazonosságunk, önmagunkhoz és a világhoz való viszonyunk.”⁷¹
- A mese megjelenése. Fontos számukra ebben a korban a mese világa. Ezért sokan meg is jelölték, hogy a képeik között megjelennek meserészletek, vagy mesehősök. „A mesebeállítottság 8-9 éves korig tart. A könyvektől a gyerek azt várja, hogy olyasmiről szóljanak, ami megtörtént, s mégis rendkívüli. A mindennapostól eltérő eseményeket, helyzeteket kedveli, de nem tűri meg bennük a csodás elemet.”⁷²

Ezek a példák mutatják, hogy a gyerekek életkori sajátosságai kimutathatók a közösségi oldalon található adatlapjukon. Énmegjelenésük nemcsak a való, de a virtuális világban is felfedezhető.

⁶⁹ [http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/medlitpub/medlitpubrss/ukchildrensml/2010.12.02./](http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/medlitpub/medlitpubrss/ukchildrensml/2010.12.02/)

⁷⁰ MÉREI – V. BINÉT i. m. 275.

⁷¹ N. KOLLÁR – SZABÓ i. m. 74.

⁷² MÉREI – V. BINÉT i. m. 248.

A kutatás folytatása...

Mikor a kutatásomat elkezdtem, akkor nem volt még ez a nagy „Facebook-őrület”. Folytatásként mindenképpen szeretnék rájönni ennek az „őrületnek” a titkára, hogy miért is ennyire sikeres ez a közösségi oldal a többivel szemben; illetve sok olyan kérdés merült fel bennem a kérdőívek folyamán, amire szeretnék választ kapni. Pl. azok a gyerekek, akik nem tesznek fel képet az adatlapjukra, ők ezt miért teszik?... és még sorolhatnám a kérdéseket.

Akiknek ajánlom...

Ezt a dolgozatot, kutatást azoknak ajánlom, akik kíváncsiak a 8–12 éves gyerekek adatlapjaira, akik szeretnék megérteni, hogy a gyerekek miért éppen azokat a képeket teszik fel, vagy miért írnak a magamról rovatba olyan tevékenységeket, melyeket szeretnek vagy éppen a hobbijuk. Illetve azoknak is ajánlom, akik kíváncsiak, hogy milyen gyermeki életkori sajátosságok jelennek meg a virtuális világban a szereplők tudta nélkül. Nagyon fontosnak tartom továbbá a tanítók és leendő tanítók, illetve szülők és leendő szülők felvilágosítását arról, hogy azzal, hogy a gyerekek szerepelnek közösségi oldalakon, milyen veszélyekre hívják fel a figyelmet ezzel kapcsolatban.

Irodalomjegyzék

- [Online] [Hivatkozva: 2010. március 20.] <http://erettségi.com/informatika/informacios-technologia-felhasznalasa-a-mindennapokban/>
- [Online] [Hivatkozva: 2010. március 20.] http://hu.wikipedia.org/wiki/Ismerts%C3%A9gi_h%C3%A1l%C3%B3zat
- [Online] [Hivatkozva: 2010. március 21.] <http://hu.wikipedia.org/wiki/Iwiw>
- [Online] [Hivatkozva: 2010. március 20.] <http://ghblog.iwiw.hu/?p=40>
- FALUS Iván – OLLÉ János. *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.
- MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes. *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest, 2006.
- N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva. *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

[Online] [Hivatkozva: 2010. december 02.] <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/medlitpub/medlitpubrssl/ukchildrensml/>

WALLACE, Patricia: *Az internet pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.

[Online] [Hivatkozva: 2010. március 21.] <http://iwiw.hu/pages/application/applicationlist.jsp>

Helga elsőéves korától kitűnt megbízhatóságával, kreativitásával. Szívesen végzett kutatómunkát, beadandó munkái színvonalasak voltak. Ekkor fogalmazódott meg bennünk, hogy közös elhatározással ezt a kiemelkedő kutatási kedvet egy önálló, a műveltségterülettel összhangban lévő témakörben való elmélyedés felé mozdítsuk. Mivel Helga korosztálya adja a közösségi portálok felhasználóinak derékhadát, közvetlen tapasztalatai is voltak az IWIW és a Facebook világról. Kézenfekvőnek tűnt, hogy megvizsgálja, milyen specifikumai vannak az általa a jövőben tanítandó korosztály jelenlétének ezeken az oldalakon. Helga hatalmas lelkesedéssel, a tőle megszokott kitartással és precizitással kezdett munkához. Ennek a munkának lett végül az eredménye ez a különdíjat nyert tudományos diákköri dolgozat. (Lénárd András)

Kovács Viola – dr. Kardos Mária

FOTOGRAFIA FELHASZNÁLÁSA A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

Feladatötletek fotómontázs technikára 3–6. osztályos gyerekek számára

Bevezető

Mai világunkban meghatározó szerepet játszik a fotó. Akármerre nézünk az utcán, plakátokkal és képes szórólapokkal találkozunk. Az újságokban gyakran kísérik fotókkal a cikkeket, hogy nyomatékosítsák vagy kiegészítsék annak tartalmát. De sokak számára nem ismeretlen fogalom a családi fénykép sem. A fotográfia, 1839-es feltalálásától kezdve fokozatosan és egyre intenzívebben lépett be az emberek életébe. Képes volt felvenni a versenyt a többi, már tekintélyt és elismerést szerzett művészeti irányzatokkal, és ma már a fotó a vizuális kultúra jelentős részét képezi.

Azonban sok minden megváltozott a vizuális kultúrát illetően. Tőreký Ferenc *Vizuális kommunikáció* című könyvében⁷³ kifejti a változás fő okait, miszerint egyre több információ vesz körül bennünket, amit nehéz feldolgozni. Több, mint amire egyáltalán szükségünk van. A fogyasztói társadalom korszakában élünk, a reklám egyre csak vásárlásra serkent. Ez az akaratlanul is felvett információáradat romboló hatást gyakorol még a passzív befogadókra is. Ez a fajta vagyonszerző, költekező hozzáállás olyan értékes képességeket veszélyeztet, mint a kritikus gondolkodás, képzelőerő, érzelmek, tettvágy és a kreativitás. A védekezést a szelekció jelentheti, amely nem kizárólag egyéni adottság/képesség, hanem társadalmilag is kódolt a család, az iskola, a nemzet szintjén. Az iskola feladata egyrészt olyan példák, vizuális problémák bemutatása, megismertetése, amelyek a manipuláció elleni védekezést szolgálják.



1. kép Reklámplakát

⁷³ TÖREKÝ Ferenc (2002): *Vizuális kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A témához kapcsolódó személyes vonatkozás

A fotográfiával körülbelül kilenc évvel ezelőtt kezdtem el foglalkozni. Eleinte hagyományos, analóg fekete-fehér technikával készítettem fotókat (Budai Rajziskola Fotó szaka). A bal oldalon látható kép is ezzel a technikával készült, ahol egy fa és egy épület felületét fotóztam egy képkockára. Ez a multi-expozíciós manipulált kép is azt bizonyítja, hogy a fotó nem csak a valóságot képes visszaadni. A digitális képalkotással csak néhány éve foglalkozom. Persze a fejlődés az újabb, digitális irányt preferálja, és az iskolai körülmények is inkább ennek a területnek tudnak megfelelő eszközöket biztosítani, azonban a fekete-fehér fotó ismerete fontos alapot jelenthet a későbbi tanulmányok során. Hiszen maga a fekete-fehér kép már a környezettől való elvonatkoztatást, egyfajta képi transzponálást jelent, s egy szubjektív látásmódot prezentál. Egy óra előkészületeihez vagy magához az órához sokszor kapcsolódik a fotó. A képalkotás és képi látás szorosan kapcsolódik egymáshoz.

A fotó sokfélesége

A dolgozat témája nem a fotótörténeti irányzatok részletes ismertetése, de természetesen a teljességre törekvés igénye nélkül rá lehet mutatni azokra a fotográfiai irányzatokra, amelyek szemléletükben nem a „hagyományos”, valóságot tükröző fotózást tűzték ki célul, hanem egy új ábrázolást, új vizuális problémát igyekeztek körbejárni. Ezek a fotók az iskolai vizuális problémákkal foglalkozó feladatokhoz is kapcsolhatók.



2. kép Man Ray:
Rayogram, 1930-as évek

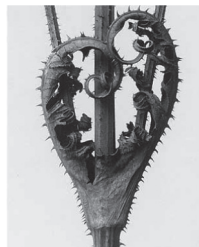
Foltredukció: Fotótörténeti szempontból a legősibbnek tekinthető eljárás a fotogram. Már az 1700-as évek végén sikerült ezzel a technikával látható képet készíteni. A fotogram egy olyan kép, ami nem igényel fényképezőgépet. Elkészítéséhez csupán fényérzékeny anyagra (pl. fotópapír) és egy fényforrásra van szükségünk. A fényérzékeny anyagra helyezett tárgya(ka)t a fényrel adott ideig megvilágítva megkapjuk a tárgy(ak) negatív foltját. Ahol érintkezik a tárgy az anyaggal, ott nem kap fényt, ezáltal az a rész fehér marad. A főként fekete-fehér tónusokból álló fotogram maga is elvonatkoztat a valóságtól, leegyszerűsíti a papír fölé he-

lyezett tárgyat. Az irányzat jeles képviselői a német Christian Schad, az amerikai származású Man Ray és a magyar Moholy-Nagy László.

Fázisábrázolás, kompozíció: A dolgozat szempontjából a következő nagyobb mérföldkő a mozgásábrázolás. A fázisokra bontott mozdulat, a nagyobb időszakot tömörítő képsorozat, a levegőben megfagyott, vagy a füstszerűen bemozduló alakok mind többféle transzpozíciói a mozgásnak, az időnek. A francia Étienne-Jules Marey, a porosz Ottomar Anschütz, az olasz Anton



3. kép Étienne-Jules Marey:
Rúdugró mozgásfázisai,
1800-as évek vége



4. kép Karl
Blossfeldt növény-
felvétele, 1928

Giulio Bragaglia, a szintén francia származású Jacques-Henri Lartigue, Henri Cartier-Bresson vagy Munkácsi Márton mind más-más oldalról akarták megörökíteni a pillanatot.

Analizáló-szintetizáló ábrázolás: Az újtárgyiasság követői a körülöttünk lévő környezet apró részleteit tárják fel előttünk. A fotómontázssal ellentétben itt a fotózás pillanatában történik a szelektálás, komponálás. A fotók segítségével felfedezhetjük a világ olyan részeit, szerkezeteit, ami bár előttünk van, figyelmet nem nagyon tulajdonítunk neki. A német Albert Renger-Patzsch és Karl Blossfeldt felvételei egy letisztult képi látásmódot prezentálnak.



5. kép
Helmar Lerski:
Katona, 1942

Karakterérzék kifejezése: Szintén az újtárgyiasság és a realizmus jegyében készültek olyan portréfelvételek is, amelyek az alany karakterét mindenféle módosítás nélkül, olykor szokatlan nézőpontból ábrázolták. A német Helmar Lerski szépités nélkül mutatja be a társadalom különböző rétegeinek képviselőit.

Fotómontázs

Mivel végtelen számú felhasználási lehetősége van a fotónak, éppen ezért szűkíteni szerettem volna a kört. A sok eljárás közül a fotómontázssra esett a választásom több okból is. Egyrészt kezdetben nemigen foglalkoztam montázs jellegű feladatokkal. Számomra is tanulságos kísérlet volt ennek a kisebb

gyűjteménynek az összeállítása, a hozzá kapcsolódó kutatómunka, mert így én is másként tekintek a montázs-technikával elkészített alkotásokra, tudván, hogy milyen főbb vizuális és kompozíciós szempontok alapján születtek.

Másrészt a fotó manipulatív ereje a fotomontázs területén az egyik legnagyobb, ezért képolvasó, értelmező és szelektáló képességeinket leginkább igénybe veszi és folyamatosan fejleszti. Ami még a fotomontázs mellett szólhat iskolai alkalmazását tekintve, hogy nem „igényel” előzetes rajzi készséget, vagyis olyan tanulók is bátrabban foglalkoznak a felmerülő témákkal, akik a kifejező jellegű feladatokban nem tudtak eddig felszabadultan alkotni.

Fontos szerepet tölt be a fotomontázs készítésekor a fénymásoló. Segítségével bátran tükrözhetjük, torzíthatjuk a képelemeket. De a színes magazinból vett fotó fekete-fehér képre való redukálására, tónuskontrasztok elérésére (vagyis a köztes szürke tónusok megszüntetésére) is rendkívül alkalmas a fénymásoló gép. Szinte a legtöbb iskolában fellelhető, így kevés alapanyagból is számtalan variációt készíthet a tanító az órai munkához.

A fotomontázs története

„Az az ábrázolás, amely nem teszi lehetővé az alkotó beavatkozását, nem tekinthető művészinek. A fotográfia veszélyes helyzetbe kerül tehát, ha nem tudjuk bizonyítani, hogy a valóságban nem adott tolmácsolására is képes. (...) Semmire sem használható az az eljárás, amely nem ad vissza mást, mint pusztán a valóságot”⁷⁴

Szilágyi Gábor fotótörténeti könyve alapján a következőképpen tudnám összefoglalni a fotomontázs kialakulásának körülményeit.⁷⁵ A fénykép térhódítása a 18. század második felétől sok szempontból is érthető volt. Valószínű ábrázolása minden kétséget kizárólag is a legtökéletesebbnek bizonyult a többi képzőművészeti irányzattal szemben. Azonban a fotográfia történetében is akadtak olyanok, akik nem elégedtek meg pusztán a valóság képi másolásával, igyekeztek lehetőségükhöz mérten egy másik szemléletet is a köztudatba hozni. Mégpedig azt, hogy a fényképezőgép nemcsak leképezi a látványt, de a képzelet szülte világot is képes megeleveníteni. Egy új műfaj született ennek az eszmének a bizonyítására. Ez volt az összemásolt kép, más néven a fotomontázs.

⁷⁴ ROBINSON, Henry Peach (1892): *A művészet, a tudomány és a fotográfia paradoxonjai*, „k. n.”, London.

⁷⁵ SZILÁGYI Gábor (1982): *A fotóművészet története. A fényrajztól a holográfiáig*. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest.

A montázskészítés az 1920-as évek elején rövid idő alatt nagy népszerűsége tett szert Európa képzőművészeti köreiben. „A montázs-eljárással kísérletezők 90%-a nem maga készítette fotókat használ fel munkáihoz. Nem a fényképezés aktusa, hanem a különböző fotókból kölcsönzött képelemek (motívumok) összeollózása érdekli őket.”⁷⁶

Olyan jeles képviselői vannak ennek a műfajnak, mint a német származású John Heartfield, a német képzőművész Franz Roh, az orosz El Liszickij és Alexander Rodcsenko, valamint a magyar Moholy-Nagy László és Bálint Endre.

A montázs gyorsan növekvő népszerűségét mi sem bizonyította jobban, hogy számos kiadó fordult ehhez a technikához egy könyvborító vagy egy folyóirat (pl. a német *Arbeiter Illustrierte Zeitung*) tervezésekor. A képzeletbeli, s ily módon valóságossá formált kép, hatásos erejű közlésformává avatta a montázst, amely napjainkban is jelentős szerephez jut.



6. kép John Heartfield:
A-I-Z fedőlapja,
1934

Montázsos feladatok

Bár a vizuális nevelésben, a kerettantervi segédlet szerint (KARDOS, 2000), a montázs csak a későbbi évfolyamokon (3–4. osztály) jelenik meg, alsóbb évfolyamokon számos feladatot, témakört találunk, ami előkészíti a montázzsal való foglalkozást. Ilyenek a hangulatok, érzelmek képi kifejezései, a gesztusokat bemutató fotók értelmezése és használata, vagy a képelemek egymáshoz és a képmezőhöz való viszonyainak megjelenítése, valamint a kompozíciós eszközök megismerése és változatos alkalmazása. Leginkább azonban a fantáziafejlesztő, asszociatív (képzettársítási) feladatok segítik elő az új kifejezési forma alkalmazását.

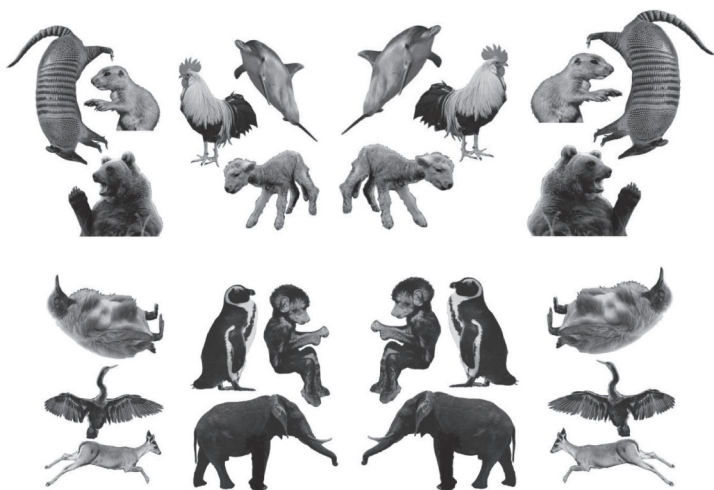
A következő feladatokat 3–6. osztályos gyerekek számára gyűjtöttem össze. A feladatok négy nagyobb témakörbe tartoznak: állatok, tárgyak, emberek és tanulmányok. Az első három témakör a gyerekek életkori sajátosságaihoz kapcsolódik, a tanulmányok pedig a montáznak a kifejezést elősegítő formai jegyeit veszik sorra. Az egyes témakörön belül találkozunk visszatérő témával (pl. fantázialények), azonban ezek az adott téma újfajta megközelítései, magasabb szintű továbbfejlesztései más vizuális tartalommal és problémával. Így Soltra Elemér, pécsi rajztanár „tantárgy-spirál”-os feladatépítkezését követve, bővülő témák is találhatóak a dolgozatomban.

⁷⁶ SZILÁGYI i. m. 286.

A feladatok zömét Bodóczy István gyűjtése (BODÓCZKY, 1998), Bakos Tamás, Kardos Mária és Bálványos Huba, az ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék oktatóinak, illetve Varga Gábor gyakorló iskolai szakvezető tanítási gyakorlatainak tapasztalatai ihlették. A gyűjtemény újszerűségét a feladatok alsós évfolyamokra történő átalakítása, a feladatok spirális szerkesztése, valamint a hozzájuk tartozó vizuális problémák és fejlesztési célok meghatározása jelenti. A feladatok végén közzétett munkák egy része nem montázs technikával készült, illetve főiskolai hallgatók munkái. Ezeket csak jelzésszerű mintaként illesztettem be, ilyennek képzelem el a várható gyermekmunkákat.

Kisebb összeállításom csak töredéke mindannak az ötletthalmaznak, amit vizuális nevelés órákon fotómontázs technikájával megvalósíthatunk. Ezek az ötletek is inkább egy kezdeti lendületet adhatnak a kreatív felhasználóknak.

Ebben a kiadványban az állatok témakörének feladatait mutatom be 3–6. osztályos gyerekek számára. Egy montázsos órához komoly előkészületet igényel a megfelelő oldalnézeti állatfelvételek kiválogatása, hiszen a rálátással készült fotókon a testrészeket nehéz értelmezni. Az állatokat képi környezetüktől elkülönítve, elforgatással, méretük növelésével, illetve csökkentésével adjuk a gyerekeknek, elősegítve a sokféle képi megoldást. Az órai feladat sikerességét még azzal is segíthetjük, hogy különböző instrukciókat adunk a gyerekeknek, például használjanak meghökkentő testrézskapcsolásokat, vagy egy kötött fikcióhoz készítsenek néhány állatot.



3. osztály (állatok témakör):

- **Fantázialények** (Bakos Tamás/Kardos Mária–Varga Gábor-féle tanítási gyakorlat alapján)

Vizuális kommunikáció változata: Személyes közlés

Feladatleírás: Hozzanak létre egy fantázialényt valós állatokat ábrázoló képekből úgy, hogy a főbb testrészeket egy-egy állattól kölcsönzik. Fontos az egyes testrészek szerves egymáshoz illesztése!

A feladat vizuális problémája: A feladat egyik lényeges problémája a foltban, illetve formákban való gondolkodás, a térhatású képek pontos egymáshoz illesztése a téri érzet megtartásával.

Fejlesztési célok:

- alkotó fantázia fejlesztése (állatképekből készült fantáziaállatok létrehozásával)
- konstruálás síkon, térbeliség kifejezése síkon (takarással)
- kifejezőképesség és karakterérzék fejlesztése (a testrészek tudatos megválasztásával)
- kompozíciós képesség fejlesztése (a figura képmezőben történő elhelyezésével)

Szemléltetés:



7. kép Kapuőrző, emberfejű szárnyas bika, Kr. e. VIII. sz. vége

8. kép Giuseppe Arcimboldo: Kertész, 1590

Munkák:



(hallgatói munka)



(gyerekmunka)

– **Vonzó-taszító** (Bodóczy István gyűjtése alapján [BODÓCZY, 1998. 105. o.])
Vizuális kommunikáció változata: Személyes közlés

Feladatleírás: Hozzanak létre olyan állatokat, amelyek vonzó és taszító tulajdonsággal bírnak. Megvalósítható ez a feladat egy állaton belül is (pl. más-más gesztusokkal).

A feladat vizuális problémája: A képelemek expresszív, kifejező szerepének megismerése és alkalmazása, a hangulat és gesztus ábrázolásának lehetőségeit teremti meg. A feladat attól válhat még nehezebbé, hogyha csak minimális változtatást kérünk a gyerekektől. Fontos a kompozíció milyensége, a képelemek megfelelő elrendezése.

Fejlesztési célok:

- a vizuális nyelv elemeinek, pont, vonal, folt, szín megismerése és tudatos használata (a képalkotásban)
- képalkotó- és kifejező képesség fejlesztése (vonzó és taszító tulajdonságok megjelenítésével)
- kompozíciós képesség fejlesztése (a kép kivágás lényegét láttató szerepének felismertetésével és alkalmazásával; a kifejezést szolgáló képmező-állás, és arányok megválasztásával)

Szemléltetés:



9 kép Faun



10. kép Kentaur

Munkák:



11–13. kép Keverék
állatok
(várható munkák)

4. osztály (állatok témakör):

- Állatjelképek (Kardos M.–Varga G.-f. tan. gy. és Bodóczy I. gyűjt. a. [BODÓCZKY, 1998. 82. o.]

Vizuális kommunikáció változata: Személyes közlés

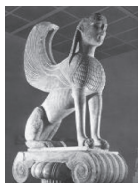
Feladatleírás: Illesszenek össze különböző állatokról készített fotók részleteiből egész képet, az állat adott tulajdonságai alapján (pl. négyéltű állat tervezése). Adjanak az állatnak nevet, és készítsenek tudományos leírást arról a teremtményről és az őt tisztelő emberi kultúráról!

A feladat vizuális problémája: Itt már egy meghatározás alapján (pl. egy törzsi legenda, elbeszélés szerint) kell a gyerekeknek a fantázialényt megalkotniuk. Külön feladat az adott tulajdonságoknak megfelelően (pl. repül) a testrészeket összeválogatni. A négyéltű állat tervezésekor az állatnak egyaránt közlekednie kell földön, a föld alatt, vízben és levegőben. A testrészek pontos összehangolása, illesztése mellett a gyerekek környezetismeret órai tudásukat is bővíthetik.

Fejlesztési célok:

- alkotó fantázia fejlesztése (állatképekből készült fantáziaállatok létrehozásával)
- konstruálás síkon, térbeliség kifejezése síkon (takarással)
- kifejezőképesség és karakterérzék fejlesztése (a testrészek tudatos megválasztásával)

Szemléltetés:



14. kép

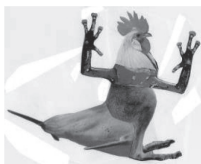
Babiloni Istár kapu egyik állata,

Kr. e. VI. sz. vége

15. kép

Naxoszi szfinx, Kr. e. 560

Munkák:



(hallgatói munka)



(gyerekmunka)

5. osztály (állatok témakör):

– Könyvborító (Kardos Mária–Varga Gábor-féle tanítási gyakorlat alapján)

Vizuális kommunikáció változata: Direkt közlés

Feladatleírás: Tervezzenek borítót egy fantázialényről szóló tudományos könyvhöz, a kép és a szöveg közti kapcsolat megteremtésével.

A feladat vizuális problémája: A vizuális nyelvi elemek és kompozíciós eszközök (pl. kontrasztok, egyensúly, irányok stb.) mellett megjelenik a betű, a betűk beépítése a képmezőbe. Alkalom nyílik a tipográfiai ismeretek szélesítésére, betűtípusok megismerésére, csoportosítására (pl. talpas, talp nélküli groteszk, illetve reklám betűk).

Fejlesztési célok:

- vizuális nyelvi elemek megismerése (pont, vonal, folt) és tudatos alkalmazása (a képalkotásban)
- kompozíciós képesség fejlesztése (a kép stílusát hangsúlyozó vagy ellenpontoszó betűtípus megválasztásával)
- vizuális kommunikációs képesség fejlesztése (könyvborító tervezésével)
- formaérzék fejlesztése (karakteres formák kialakításával)

Szemléltetés:



16. kép Deák Ferenc
könyvborító terve, 1989

17. kép Deák Ferenc
könyvborító terve, 1989

Munkák:



(hallgatói munka)



(gyerekmunka)

6. osztály (állatok témakör):

- Robotok, géplények (Kardos Mária–Varga Gábor-féle tanítási gyakorlat alapján)

Vizuális kommunikáció változata: Személyes közlés

Feladatleírás: Készítsenek különböző gépi szerkezetekből fantasztikus robotállatokat.

A feladat vizuális problémája: Ez a fantázialényes feladatnak egyik következő állomása, csak hogy itt már az asszociációs képzettársítás, a belelátás nagyobb szerepet kap. Ügyelni kell a tériség megtartására, az eltérő tónusú képrészletek téri formákként történő felhasználására.

Fejlesztési célok:

- formaérzék fejlesztése (karakteres formák kialakításával)
- az alkotó fantázia fejlesztése (ipari gépekről készült képekből létrehozott fantáziaállatok megjelenítésével)
- kompozíciós képesség fejlesztése (a figura képmezőben történő elhelyezésével)

Szemléltetés:



18. kép Samu Géza:

Szarvasteknő, 1970

19. kép Jean Tinguely

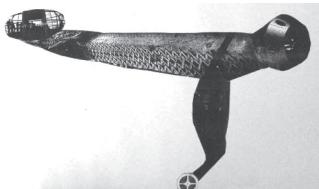
szobra, XX. sz.

második fele

Munkák:



(hallgatói munka)



(gyerekmunka)

Összefoglalás

„A társadalom egészének elsőrendű érdeke a magas szintű vizuális kultúra, a látáskultúra színvonalának emelése a nevelés, oktatás által.”⁷⁷ Hiszen egy alapvető képi látás hiánya, Tőreký Ferenc szerint⁷⁸, károkat okozhat az egész társadalomra nézve. Az iskolából kikerülő gyerekek aktívan vagy passzívan, de belekerülnek egy mindent átfogó vizuális rendszerbe. S ennek a jelrendszert értenuik kellene.

Szem elótt kell tartanunk azt is, hogy „...a tanulók egyre nagyobb hányada ismereteik nagy részét az iskolán kívüli médiumokból szerzi. Az álló- és mozgóképek özöne hihetetlen hatással van a látáskultúrájuk alakulására.”⁷⁹ A felelősség tehát az oktatókon, nevelőkön is nagy.

Az órákon felmerülő vizuális ismeretek segítenek abban, hogy a gyerekek látáskultúrája folyamatosan fejlődjön, kifejezőeszközük gyarapodjon, s hogy hatékonyabban „ellenálljanak” a modern fogyasztói társadalom csábító, ám romboló hatásának. A feladatok összeállításánál törekedtem arra, hogy a gyerekek bepillantást nyerjenek a fotó manipulált világába, valamint megtanulják azt is, hogyan értelmezzék, és az órai gyakorlatokon alkalmazzák a fotó segítségével ezeket a vizuális „trükköket”. Aki belülről ismeri a manipulációs megoldásokat, az könnyebben átlát a „szítán”, s kritikusabban szemléli a fogyasztói társadalom manipulációit.

Irodalomjegyzék

Könyvek, kiadványok

BÁLVÁNYOS Huba – SÁNTA László (2003): *Vizuális kultúra, vizuális megismerés.*

Balassi Kiadó, Budapest.

BÁN András – BEKE László (1997, szerk.): *Fotóelméleti szöveggyűjtemény.*

Enciklopédia Kiadó, Budapest.

BODÓCZKY István (1998): *Vizuális nevelés II. Feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv a 7–12. évfolyamok számára.* Helikon Kiadó, Budapest.

DEÁK Ferenc (1989): *Betű és rajz.* Kriterion Kiadó, (H. n.).

MISZNÉ KORENCHY Anikó (szerk.): *Múzeumok Mindenkinék Program.*

⁷⁷ TŐREKÝ i. m. 10.

⁷⁸ Uo.

⁷⁹ BODÓCZKY i. m. 8.

V. kötet: Tanulás tárgyakkal, Módszertani útmutató múzeumpedagógusoknak és pedagógusoknak, Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest. PHILIPPI, Simone (2002, szerk.) A 20. század fotóművészete. [magyar ford. Békésné Hegyi Júlia] Taschen sorozat; Vince Kiadó Kft., Budapest.

SZILÁGYI Gábor (1982): A fotóművészet története. A fényrajztól a holográfiáig. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest.

TÖREKY Ferenc (2002): *Vizuális kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Egyéb dokumentumok

KARDOS Mária (2000): Kerettantervi segédlet a NAT Vizuális kultúra rész-műveltségterület értelmezéséhez és használatához az 1–4. évfolyamon. (Word dokumentum)

Képek jegyzéke

1. kép Reklámplakát, URL: <http://www.vicclap.hu/static/pic/200506/orbitteeth.jpg>, (Letöltés ideje: 2009.04.18., 19:03)
2. kép Man Ray: *Rayogram*, 1930-es évek, URL: [://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/26/Fotogramm.jpg/180px-Fotogramm.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/26/Fotogramm.jpg/180px-Fotogramm.jpg), (Letöltés ideje: 2009.04.19., 17:30)
3. kép Étienne-Jules Marey: *Rúdugró mozgásfázisai*, 1800-as évek vége, URL: http://www.gestures.org/modernism/marey_polevault.gif, (Letöltés ideje: 2009.04.19., 16:39)
4. kép Karl Blossfeldt növényfelvétele, 1928, URL: <http://images.google.hu/images?hl=hu&q=Karl%20Blossfeldt&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wi>, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 13:50)
5. kép Helmar Lerski: *Katona*, 1942, URL: http://wpcontent.answers.com/wikipedia/commons/thumb/7/74/Helmar_Lerski01.jpg/200px-Helmar_Lerski01.jpg, (Letöltés ideje: 2009.04.19., 15:48)
6. kép John Heartfield: *Az A-I-Z fedőlapja*, 1934, URL: <http://www.nrhz.de/flyer/media/11570/JohnHeartfield.jpg>, (Letöltés ideje: 2009.04.19., 17:33)
7. kép Kapuőrző, emberfejű szárnyas bika, i.e. VIII. sz. vége, URL: http://www.bkiado.hu/netre/Net_szimbolum/kepek/B/b_16.jpg, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:00)
8. kép Giuseppe Arcimboldo: *Kertész*, 1590, URL: <http://filmlinc.files>.

- wordpress.com/2008/10/arcimboldo_vegetables.jpg, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:02)
9. kép Faun, URL: http://watercolorblog.artistsnetwork.com/content/binary/2007_12_12.faun.jpg, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:03)
10. kép Kentaur, URL: http://blogocska.org/fajlok/2007/07/kentaur_600.jpg, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:05)
- 11–13. kép Keverék állatok, http://ralphlosey.files.wordpress.com/2009/03/ostrich_head.jpg, <http://zoocountry.com/funniestanimals/images/weird-animals-1.jpg>, http://bp3.blogger.com/_49R6TZ9anFw/RuoIOOnMBKNI/AAAAAAAAAHY/O-eZio5yoPs/s1600-h/mixed_animals_002.jpg, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:08)
14. kép Babiloni Istár kapu egyik állata, Kr. e. VI. sz. vége, URL: <http://karma-szutra.freeblog.hu/Files/babilon%20kapuja.jpg>, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:16)
15. kép Naxoszi szfinx, Kr. e. 560, URL: <http://www.sulinet.hu/tovabbtan/felveteli/2001/4het/muvtori/szfinxnaox.jpg>, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:16)
16. kép Deák Ferenc könyvborító terve, 1989, Deák Ferenc i. m. 14. fejezet
17. kép Deák Ferenc könyvborító terve, 1989, Deák Ferenc i. m. 3. fejezet
18. kép Samu Géza: *Szarvasteknő*, 1970, URL: http://mek.niif.hu/02100/02185/html/img/3_027a.jpg, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:57)
19. kép Jean Tinguely szobra, XX. sz. második fele, URL: http://images.gadmin.ch/22126/images/FribourgEspaceTinguely_275.jpg, (Letöltés ideje: 2009.04.20., 14:58)

Kovács Viola a Vizuális nevelés műveltségterületet képviselő diákként a magas színvonalú szakmai munka mellett feladatsor-variációk kitalálójaként, az iskolai gyakorlatokon tanítójelöltként, a fotólabor demonstrátoraként, a német vendégoktató grafikai kurzusára járva egyaránt vezető szerepet töltött be. Külön ki kell emelni, hogy az OTDK versenyeken mind művészeti, mind pedagógiai kategóriában kimagasló teljesítményt ért el. Sokat tanultam tőle, gyakran úgy éreztem, hogy nem tanár–diák kapcsolatban oldunk meg egy problémát, hanem kollégák közötti, egymást segítő és inspiráló együttműködésben. (Kardos Mária)

AZ ÉNKÉP ALAKULÁSA TESTNEVELÉSI JÁTÉKOK SEGÍTSÉGÉVEL

1. A témaválasztás indoklása

Az **énkép** kialakulásának fontos tényezője a **testséma** minősége, kialakulásának szintje. A testséma jelentősége, hogy a **téri tájékozódási rendszer** viszonyítási központja.

A testsémafejltség összefüggésben van a tanulási képességekkel. Különösen az **olvasáshoz, íráshoz, és matematikához szükséges képességekkel**. Porkolábné dr. Balogh Katalin szakirodalmát olvasva és a tanulmányaimra támaszkodva különösen fontosnak tartom, hogy erről kutassak akkor, amikor **köztudott, hogy sok óvoda nem fektet kellő hangsúlyt a mindennapos testnevelésre**. Porkolábné nagyon sokat foglalkozott ezzel a témakörrel. A *Kudarck nélkül az iskolában* című könyvében leírtakat alkalmazzák az óvodákban.

A jelenlegi gyakorlat (mindennapos testnevelés elkülönítése a heti egy nagy testneveléstől) hatásossága kérdéses, mert úgy gondolom, hogy a **mindennapos játékos testnevelés során eredményesebben fejleszthető a testséma és a téri tájékozódó-képesség**.

2. Hipotézis

Dolgozatomban feltételezem, hogy a mindennap végzett mozgásos játékok jól fejlesztik a testsémát. Ezt gyermekrajzok elemzése alapján próbálom alátámasztani.

3. A mozgásos játék és az énkép kapcsolata

3.1. A mozgásos játékok

Az óvodás korú gyermekek **legfontosabb tevékenysége a játék**, mert jó alkalmat ad a készségek, képességek és az egész személyiség fejlesztésére, továbbá

ismeretszerzésre. Mivel emellett élményforrás is, fontos, hogy az óvodapedagógus játékos szituációkat teremtsen a kezdeményezéseken, így a mindennapos testnevelés során is. Az az ideális, ha a pedagógus mindennap mozgásos játékokat játszik a gyerekekkel, közben játékos feladatokkal vezeti be az új mozgáselemeket és rövid játékos gimnasztikával nyújtja és erősíti a megfelelő izomcsoportokat. A legjobb mindezt a *szabadban* tenni, hogy a szervezet oxigénellátása is javuljon, erősödjön az immunrendszer. Kint a tér is nagyobb, ez jól kihasználható a hatás fokozása érdekében.

A mozgás játékosága azért fontos, mert a játék maga hatalmas *motiváló* erővel bír. Egy fogójáték során, ahol szerepekbe lehet bújni, és adott egy mesébe ágyazott történet a gyerekek hajlandóak például percekig folyamatosan futni úgy, hogy szinte észre sem veszik. Ezt nem érhetnénk el futtatással, csak a játékos szituációval. Így *pozitív attitűd* alakul ki a testneveléssel kapcsolatban, amely megalapozza a későbbi évek egészségi állapotát is, mert aki megszereti a mozgást, biztos, hogy a későbbiekben is igényelni fogja.

A mozgásos játékok sokféle utánzó mozgással játszhatóak, erre alkalmasak például az állatutánzó mozgások. A csúszások és a mászások: jó lehetőség a testrészek neveinek gyakorlására, ha megfigyeltetjük, hogy épp melyik testrész érintkezik közvetlenül a talajjal.

3.2. Testséma

A testkép nem velünk született tudás, hanem *nagymozgások során a térben megélt tapasztalatok útján alakul ki*. A testséma a test leképeződése az agyban. Dr. F. Földi Rita szavaival: „A testséma az önmagunkról kialakult háromdimenziós kép tudati tükröződése, mely a tapintási, vestibuláris, kinezetziás és látási komponens által kialakított testkép integrációjából alakul ki.”⁸⁰ Ez kb. 4–9 éves korra tehető. Először a nagy, jól látható testrészek válnak ismertté, az elülső részen található ismeretét követik a hátulsók. Az oldaliság (lateralitás) kialakulása is beletartozik a folyamatba. Ez 5-6 éves korban zajlik le, de a kisgyermek már hamarabb is észreveszi, hogy egyes testrészei (jobb láb – bal láb, jobb kéz – bal kéz) nem teljesen egyformán működnek.

3.3. Térérzékelés

A térérzékelésbe beleértendő a *saját test részeinek ismerete, térben való elhelyezése és az irányok ismerete*, melyek hozzájárulnak a szerialitás, a

⁸⁰ DR. F. FÖLDI RITA: *A pszichikus fejlődés problémái*. Okker, Budapest, 1999. p. 69.

látás-, az olvasási, matematikai és számolási képességek alakulásához. Ennek fejlődését úgy is segítheti a pedagógus, hogy pontos utasításokat ad a gyermeknek. *Pl. Csak az ajtó felőli (jobb) kezetekkel gurítsátok a sorverseny során a labdát! A terpeszfogónál csak előlről lehet menteni! Balról kerüljétek a váltóversenyben a bóját! Hátról adjátok előre a sorban a babzsákot! Támaszkodjatok a tenyeretekkel a padra!* Gyakran nevezzük meg az egyes testrészeket. *Jelre érintsék meg a megadott testrészt, párokban érintsék össze, hordozzanak babzsákot a megfelelő testrésszel, pl. a két boka vagy a térdek között, pókjárásban a hasukon, stb.*

A mozgásos játékok során arra kell törekedni, hogy a gyermek „feltérképezhesse” a testét. Később ezek az információk is segítik a térbeli tájékozódásban. A tér bemozgása a játékok közben, a mélységlátást, a periférikus látást, valamint a térben való elhelyezkedést fejlesztik. Ez utóbbit a gyerekek mindig magukból kiindulva határozzák meg: előttem, mögöttem, stb. A mozgásos játékok lehetőséget adnak az ilyen jellegű tapasztalatok gyűjtésére. *Pl. futó játékok közül: szobros játékok, kotló-kánya, tűz-víz-repülő; fogó játékok: átfutó-udvaros fogók, mentő fogók társsal, feladatokkal; labdajátékok: bombázó, floorball; sor- és váltóversenyek; eszközzel végzett mozgások: babzsák adogatása, elhelyezése a saját testhez képest, pattanó labda alatt átbújás, fordulatok végzése.*

A térben való látásmód, az egymásutániség (szerialitás) lehetőségét is hordozza. Szerialitás fejlesztő feladat során létrehozhatunk mozgásritmusokat, amikben testrészekkel kapcsolatos feladat is szerepel. *Pl. labdával megnevezett (fokozatosan növelt számú) testrészek megérintése, feladatok végrehajtása (taps, guggolás, szökdelés), labda adogatása fej fölött, megadott jelre a babzsák érintése a megnevezett testrész(ek)hez.*

Ezek a gyakorlatok már segítenek az olvasás, írás feladatainál, a matematikai gondolkodásban.

3.4. A pozitív énkép

A mozgásnak, ezen belül a mozgásos játéknak alapvető szerepe van az énkép alakulásában. A mozgásos játék során a gyermeknek lehetősége van arra, hogy jobban megismerje saját testét. A különböző mozgások végrehajtása során folyamatos összehasonlítást végez a társai és a saját mozgása között, így objektív képet kap önmagáról, saját képességeiről, ami az önértékelés fejlődésében és az önállóvá válás folyamatában jelentős. Az önértékelés magas foka jó alkalmazkodó képességet biztosít – írja dr. Kulcsár Zsuzsanna. Az énkép kialakulásában döntő szerepet kap a siker-

élmény, a környezet értékelő reakciója, a társakkal való összehasonlítás. Ezekre a testnevelés, azon belül is a mozgásos játék jó lehetőséget biztosít.

A mozgásos játékok közben fejlődő kondicionális képességek azon túl, hogy a gyerek egészségét fejlesztik, önbizalmat adhatnak a jó közérzet által, vagyis oly módon, hogy tudja a gyerek, hogy képes megoldani a feladatokat, mert van ereje, nem fárad el.

A különféle téri helyzetek felidézésével jól fejlődik a vizuális memória, a tér bemozgásával és a testrészek megnevezésével gazdagodik a szókincs. Az előbbieken kívül fejlődik a gyermek kreativitása, problémamegoldó képessége, vagyis a gondolkodása és értelme. „A játék olyan, mint a folyó! Ugyanabba a folyóba nem lehet kétszer belelépni! Ezért fejleszti olyan jól a problémamegoldó képességet!” (Gergely Ildikó ELTE TÓK előadás, 2009.)

A koordinációs képességek szoros kapcsolatban vannak a gyerekek érzékszerveinek működésével, így a tanulási képességekkel. Az a gyermek, aki tisztában van saját képességeivel, jól old meg feladatokat az iskolában, így sikerként éli meg a tanulást és az iskolai feladatokat. Ha sikeres lesz az iskolában, akkor egy boldog, kiegyensúlyozott gyereket kapunk, aki nem kerüli a kihívásokat, bátran vállal nehezebb feladatot is. Ezenkívül könnyebben tud másokkal kapcsolatot teremteni, vagyis megnyílik az út a közösséghez való alkalmazkodáshoz (szocializációhoz).

„A gyerekek a saját teljesítményük alapján ítélik meg magukat. A pozitív énkép kialakulásához alapvető fontosságú, hogy sikerélményben legyen részük. Ennek megtapasztalásához az óvodapedagógus segítheti hozzá őket támogatással, biztatással, segítségnyújtással, melynek hatására egyre magabiztosabbá válva az esetleges kudarcot vagy kritikát is jobban tűrik és megtanulják, hogy bízhatnak magukban. Természetesen a fokozatosság elvének kell érvényesülnie, nem szabad túl nehéz feladatot adni.”⁸¹

Nagyon fontos a dicséret, mert minden kisgyermek ügyes valamiben. Ezt az óvodapedagógusnak észre kell vennie és ki kell emelnie, hogy ezzel is növelje a gyermek önbizalmát. Ha a gyermek tudja, hogy miben jó, akkor kezelhetővé válik, mert jobban el tudja fogadni a másikat az által, hogy pontosabb képet szerez saját magáról.

„A mozgásos játékok ragyogó lehetőséget teremtenek a pedagógus számára abban, hogy a gyerekeket dicsérhesse, és azok boldogan mehessenek haza. A sok dicséret egymásra épül, és ebből épül a pozitív énkép.”⁸²

⁸¹ DR. F. FÖLDI Rita: ELTE TÓK előadásjegyzet, 1998.

⁸² GERGELY Ildikó: ELTE TÓK előadás, 2009.

4. Vizsgálati módszerem

Rajzelemzéssel próbáltam a testséma fejlettségét vizsgálni. Az elemzés során **nem törekedtem szorosan a szakirodalom által javasolt** teljes körű rajzelemzésre, hanem a testséma és az énkép fejlettségére utaló elemeket választottam. Vizsgáltam a rajzok méretét (rajz területének becslése), magasságát, szimmetriáját, a térhasználatot, és az ábrázolt testrészek számát. Ezekből az adatokból következtettem a testséma és az énkép milyenségére.

5. A gyerekcsoportok kiválasztása

Háromfajta mozgásrendszerű óvodai csoporttal dolgoztam. Az első csoportba tartozó gyerekeknek (továbbiakban: 1. csoport) **mindennap** tartanak testnevelést, még hozzá sokmozgásos testnevelési játékokkal. A második csoportban (továbbiakban: 2. csoport) **szeptember óta** (a rajzok elkészítésekor még csak 2 hónapja) alkalmazzák ezt a módszert. A harmadik csoportban (továbbiakban: 3. csoport) **heti 1 nagy testnevelést** tartanak az óvodapedagógusok és emellett a hagyományos 10 perces feladatos **mindennapos testnevelést**.

Törekedtem arra, hogy mindhárom csoport **közel azonos életkorú** gyerekekből álljon, így a nagycsoportos korosztályt választottam, kizártam az 5 év alattiakat és a 6,5 év felettieket.

6. A vizsgálat menete

6.1. A rajzok mérete

	1. csoport (fő)	2. csoport (fő)	3. csoport (fő)
Kicsi	0	1	3
Közepes	3	5	5
Nagy	7	4	2

1. táblázat A rajzok méret szerinti vizsgálata

A rajz területe alapján három kategóriát hoztam létre. A kisméretű rajz jelentéltelenség érzésére, szorongásra utalhat. A szorongó gyerek **nem mer szere-**

pet vállalni a játékokban. A pedagógusnak segítenie kell őt, hogy vállaljon el olyan feladatot, amire képes, így sikerélménye lesz. Előfordulhat az is, hogy a gyermek **képességeit meghaladó feladatot** vállal. Ebben az esetben segíteni kell neki, hogy fel tudja mérni, hogy mire képes. Pl. ha a kidobósnál tőle messze álló gyereket céloz a labdával, figyelmeztethetjük a közelebb álló társra, akit el is tud találni.

Óvodáskorban a gyerekek többnyire egész lapot kitöltő, nagyméretű rajzot készítenek. Jól látható, hogy a legtöbb ilyen rajz az 1. csoportban készült. Ebben a csoportban nem találunk kisméretű rajzot. A másik két csoportban egyaránt közepes méretű rajzokból volt több, de előfordultak kisméretűek is.

6.2. A rajzok magassága

	1. csoport (cm)	2. csoport (cm)	3. csoport (cm)
	17	13	12
	16	9	8
	13	15	26
	29	18	12
	25	12	26
	27	14	13
	28	27	11
	29	26	10
	29	25	20
	28	30	8
átlag	24,1	18,9	14,6

2. táblázat A rajzok magasság szerinti vizsgálata

A rajzok magasság szerinti adatai szoros összefüggésben vannak az előző táblázattal. Még inkább szembeűnő, hogy mekkora különbségek adódhatnak. Ezeket az adatokat felhasználtam az előző pontban említett három kategória kialakításához: 0–10 cm (kicsi), 10–20 cm (közepes), 20–30 cm (nagy). Ha megfigyeljük, a legkisebb rajzok (kékkel kiemelve) mérete ugyanúgy csökken az egyes csoportokban, mint az átlagos rajzméret. Vagyis a legkisebb rajzok közül a legnagyobb az 1. csoportba tartozik.

6.3. A rajzok szimmetriája

	1. csoport (fő)	2. csoport (fő)	3. csoport (fő)
Szimmetrikus	7	4	2
Bal hangsúly	1	4	3
Jobb hangsúly	2	2	5
Egyenes	8	9	6
Balra dől	1	1	4
Jobbra dől	1	0	0

3. táblázat A rajzok szimmetria szerinti vizsgálata

A szimmetria (függőleges tengely mentén) a pszichés egyensúly meglétét jelzi. Ha a tengelyhez képest a bal oldal kap nagyobb hangsúlyt, vagyis a rajz eltolódik, akkor bal hangsúlyosnak, ellenkező esetben jobb hangsúlyosnak nevezük. A bal hangsúly regresszióra utal, jelzi a szociális környezettel való nem megfelelő viszonyt, ezenkívül jelenthet önértékelési problémát, a pszichés egyensúly hiányát. A további három kategória a dőlésszögre utal. A legtöbb rajz egyenes, jelentősebb számban a 3. csoportban találunk balra dőlő rajzot. Szimmetria szempontjából az 1. csoport mutatja a legtisztább képet, mert a rajzok általában szimmetrikusak. A többi csoportban, különösen a 3. csoportban a rajzok többsége valamelyik oldalon nagyobb hangsúlyt kap.

6.4. A rajzok térhasználata

	1. csoport (fő)	2. csoport (fő)	3. csoport (fő)	Összesen (fő)
Alsó	–	–	–	–
Középső	1	2	4	7
Felső	–	–	–	–
Alsó-középső	–	3	3	6
Középső-felső	2	1	–	3
Alsó-középső-felső	7	4	3	14

4. táblázat A rajzok térhasználat szerinti vizsgálata

Ha a papírt egyenlő részekre osztjuk, három zóna alakul ki. Megvizsgáltam, hogy az adott rajz melyik zónában helyezkedik el. Mivel a legtöbb rajz több

zónát is érintett, létrehoztam az alsó-középső, középső-felső és alsó-középső-felső (egész lapot betöltő) zónákat. Összesen hét gyermek használt egy zónát, többségük a 3. csoportba tartozik. Mindannyian arra törekedtek, hogy a nyilvánvalóan kisebb méretű rajzukat középre helyezzék el. A kétzónás rajzot készítő gyerekek többsége az alsó – középső zónát használta. A középponttól való lefele történő elmozdulás bizonytalanságra, kompetenciahiányra, depresszív hangulatra, alacsony önértékelésre utalhat. Néhány rajz esetében felfelé történő elmozdulást figyelhetünk meg. Ez bizonytalanságra, magas igényszintre, ambíció jelenlétére utalhat. A legtöbb rajz az óvodáskori átlagnak megfelelően mindhárom zónára kiterjed. Az 1. csoportban olyan számban készült ilyen három zónát kitöltő rajz, mint a másik két csoportban összesen.

6.5. Ábrázolt testrészek száma

Ennél a vizsgálatnál a „testrész” szó alatt minden olyan elkülöníthető részt értek, amit a gyermek külön megjelölt a rajzolt emberalakon. Átlagosan a legtöbb testrészt az 1. csoportban ábrázolták. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy ebben a csoportban a legkevesebb testrészábrázolás pontosan **megegyezik a 2. csoport átlagával**. A szórás, vagyis a várható értéktől való eltérést vizsgálva a következőket tapasztaltam: leginkább az átlaghoz közeli rajzok, vagyis a (testrészek számát tekintve) legkevésbé változatosak a 2. csoporthoz tartoznak. A másik két csoport változatosabb képet ad. Az egyes csoport terjedelme (legnagyobb és legkisebb érték közötti különbség) a legmagasabb (8).

	1. csoport	2. csoport	3. csoport
testrészek száma (db)	14	11	12
	11	12	7
	10	11	13
	13	11	13
	18	10	12
	15	7	11
	13	9	7
	17	9	8
	15	11	10
	15	9	12
átlag	14,1	10	10,5
szórás	2,47	1,49	2,37

5. táblázat Az ábrázolt testrészek számának alakulása

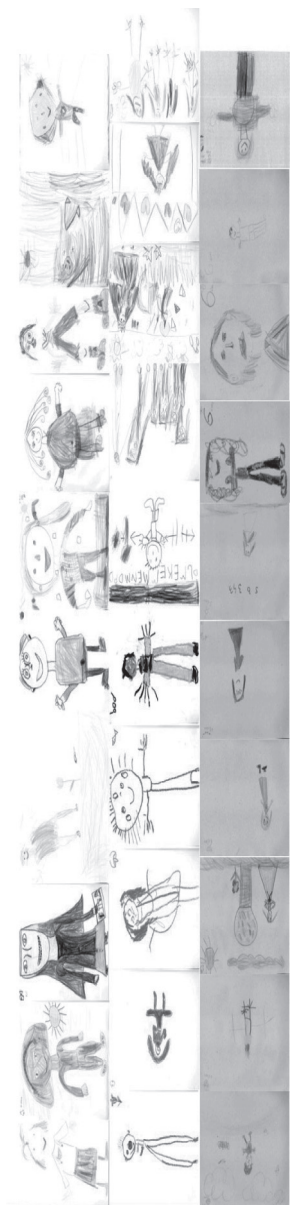
Érdemes említést tenni arról, hogy a hiányzó testrészek hiányos testvázlatot vagy akár beilleszkedési nehézségeket is jelenthetnek. A hiányzó arc érzelmi ürességet jelenthet, erre egyik csoportban sincs példa. A hiányzó lábfej a stabilitás hiányára utal. A 2. csoportban két esetben, a 3. csoportban négy esetben hiányzik a lábfej. A hiányzó kézfej tehetetlenségre, kompetencia hiányára utal. Erre utaló rajzot a 2. és 3. csoportban találtam, az előbbiben kettőt, az utóbbiban egyet. Kézfej hiányának azt tekintettem, amikor a gyermek ujjakat és kézfejet sem ábrázolt. Kiemelném, hogy az 1. csoportban egyik említett esetre sem találtam példát.

7. Összefoglalás

Mivel a gyermek kommunikációjának fontos része a rajz, úgy gondolom, jól tesszük, ha nagy figyelmet szentelünk ennek. (A gyűjtött rajzokat lásd a mellékletben) Amit még nem tud szavakba önteni, azt rajzban kifejezi. Képet kaphatunk arról, hogy mitől szorong, milyen a viszonya a családjával, és nem utolsósorban önmagával. **A rajzokon nemcsak a testséma fejlettségét láthatjuk, hanem segítségükkel a személyiség alakulását is elemezhetjük.** Gondolok itt a pozitív önértékelésre, a magabiztosságra, a kompetencia érzésére, a kiegyensúlyozottságra, toleranciára. Ezek fontos tulajdonságok az iskola kezdeti nehézségeinek leküzdéséhez. **A testnevelési játékok ehhez úgy járulnak hozzá,** hogy sikerélményt nyújtanak annak a gyermeknek, aki tisztában van a képességeivel, mer feladatot vállalni (fogó, irányító szerep), a csapatjátékokban tud kommunikálni a társaival. Ehhez a jó élményhez nem kell a legjobbnak lenni, mert a gyengébb képességűek is átélhetik, ha a győztes csapatba kerülnek. Szükség van a pedagógus helyzetfelismerő képességére és gyermekismeretére, hogy olyan játékokat is válasszon, ahol a csapatélményt, a mi tudatot erősítheti.

Kutatásom során igyekeztem olyan irodalmat választani, ami segítségemre lehet abban, hogy szakszerűen tudjam elemezni a rajzokat. Jól látható a három csoport eredménye. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a 2. csoport nem mutat akkora eltérést a 3. csoporttól, mint az 1. csoport. Bizonyos szempontból (rajzok magassága, szimmetria) jobb eredményt értek el, de más területet vizsgálva nincs jelentős különbség. Ez azt bizonyítja, hogy nem elég csak nagy csoportban elkezdni a testnevelésnek ezt a módját, hanem a legjobb hatás érdekében kezdetektől fogva alkalmazni kell.

Két rajzzal szeretném szemléltetni, hogy milyen változásokat tud elérni egy pedagógus fél év alatt.



1. ábra Két rajz fél év különbséggel

A rajzok az 1. csoportban készültek, ugyanattól a gyermektől származnak, fél év különbséggel. Jól látható a változás: az orr kivételével **minden fontos testrészt ábrázol**. Megszűnt a kompetenciahiányt és a stabilitás hiányát sejtető ábrázolásmód (hiányzó kézfej és láb). Az egész rajz kiegyensúlyozottságot tükröz. A rajz mérete nagy, a kitöltöttségre mindenhol törekedett. A gyermek önmagát a térben helyezte el, mégpedig a természetben (ezt érzékelteti a zöld fű, az ég és kékje és a nap). Ehhez a fejlődéshez nagymértékben hozzájárultak a mindennap végzett mozgásos játékok is.

Érdemes tehát több figyelmet fordítani a játékos, mindennap történő testnevelés foglalkozásokra és kihasználni a testnevelésben rejlő személyiségfejlesztő hatásokat.

Úgy vélem, hipotézisem beigazolódott: az említett foglalkozásmód jól fejleszti a testsémát és az énképet is.

Melléklet A gyűjtött gyermekrajzok

Felhasznált irodalom

- DR. F. FÖLDI Rita: *A pszichikus fejlődés problémái*. Okker, Budapest, 1999. 69–70.
- DR. F. FÖLDI Rita: *A hiperaktivitás organikus és lelki háttere*. Comenius Bt., Pécs, 2005.
- GERGELY Ildikó: Egészségesebb óvodák. *Óvodai Nevelés*, 2009/8. szám, 277.
- GERGELY Ildikó: Testnevelés módszertan előadás anyaga (kézirat).
- DR. KULCSÁR Zsuzsanna: *Személyiség-pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993. 53–65.
- PORKOLÁBNÉ DR. BALOGH Katalin (2004): A komplex prevenciós óvodai program fejlődéslektani és nevelésfilozófiai megalapozottsága, a fejlesztés célja. In: Porkolábné dr. Balogh Katalin – dr. Balázsné Szűcs Judit – Szaitzné Gregorits Anna (szerk.): *Komplex prevenciós óvodai program. Kudarc nélkül az iskolában*. Trefort Kiadó, Budapest. 9–22.
- VASS Zoltán: *Formai-szerkezeti rajzelemzés*. Flaccus Kiadó, Budapest, 2007. 67–71, 146–202.
- VASS Zoltán: *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest, 2006. 227–263, 410–415.

Egy tanárnak nagy öröm, ha fel tudja kelteni diákjainak érdeklődését a testnevelés, a sport iránt. Még nagyobb öröm, ha kedvet kapnak ahhoz, hogy kutatást is végezzenek ezen a területen. Ez tanulságos nemcsak a diáknak, hanem a tanárnak is. Közösek az örömök, amik az eredmények láttán elengedhetetlenül megszületnek. Igyekszem úgy terelgetni tanítványaimat, hogy munkájuk ne csak nekem legyen tetszetős, hanem mindannyiunknak, kik a gyermekek érdekeit szívügyünknek tekintik.

Vera különleges adottsága a nagyfokú szorgalom. Olyan területet is képes volt szinte önállóan kitanulni, ami nem tartozik az alapképzéshez. Ezt a pluszt adta a dolgozatához. Ez egyben azt is jelenti, hogy kaptunk egy újabb szakértőt – aki a rajzelemzés területének tudója lett. További gyakorlattal elmélyülhet majd e szakmában, és az óvodapedagógusok segítője lehet.

Büszke vagyok arra, hogy ilyen okos diákjaim vannak. Nincs ennél hálásabb dolog, mint látni, hogy sikeres a tanítvány. Sikeres azon az úton, amit talán én is egyengettem egy kicsit. (Gergely Ildikó)