

SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

PÉCS

2022

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

**A MINDENKI MÁSKÉPP INTELLIGENS (MIMI) ÓVODAI
NEVELÉSI MÓDSZER BEVEZETÉSÉNEK LEHETŐSÉGE**

Doktori (PhD) értekezés
Sándor-Schmidt Barbara

Témavezető:
Dr. habil. Dezső Renáta Anna, PhD

Pécs

2022

TARTALOM

1. BEVEZETÉS.....	1
1.1. KUTATÁSI TÉMÁM MEGJELÖLÉSE	2
1.2. KUTATÓI KÉRDÉSEIM.....	5
2. KUTATÁSOM MÓDSZERTANA, FOLYAMATA	8
2.1. VONATKOZÓ KVALITATÍV KUTATÁSMÓDSZERTAN	11
2.1.1. <i>Multikódolt adatelemzés</i>	13
2.1.2. <i>Videóelemzések</i>	13
2.1.3. <i>Minta és mintavétel</i>	14
2.1.4. <i>A kutatási eljárások</i>	15
2.1.5. <i>Kódolás és intrakódolás</i>	16
2.1.6.. <i>Multikódolt adatelemzés</i>	17
2.1.7. <i>Érzelem-megnyilvánulások vizsgálata tevékenység során</i>	21
2.1.8. <i>Az Atlas.Ti® program rövid bemutatása</i>	21
2.1.9. <i>A ROPstat® program rövid bemutatása</i>	21
2.1.10. <i>Vizsgálati folyamatok</i>	21
2.2. TRIANGULÁCIÓ.....	22
3. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI	23
3.1. AZ ÓVODAI NEVELÉS ÉS INTELLIGENCIA KÉRDÉSE.....	23
3.2. KÉPESSÉG, KÉPESSÉGPROFIL, KOMPETENCIA, INTELLIGENCIA	25
3.3. INTELLIGENCIA VIZSGÁLATI ELJÁRÁSOK	27
3.4. PROJECT SPECTRUM	32
3.4.1. <i>A többszörös intelligenciák koncepció</i>	33
3.4.2. <i>A nem egyetemes fejlődés elmélete</i>	37
3.5. A BEVÁLÁS-VIZSGÁLAT ELMÉLETI KERETEI	38

3.5.1. Az <i>evaluációs folyamat bemutatása</i>	38
4. A „MIMP” ÓVODAI NEVELÉSI MÓDSZER	41
4.1. MOZGÁSOS TEVÉKENYSÉGEK	42
4.1.1. <i>Akadálypálya tevékenység</i>	44
4.1.2. <i>Kreatív mozgásos tevékenység</i>	45
4.2. NYELVI TEVÉKENYSÉGEK	50
4.2.1. <i>Történetalkotó (Storyboard) tevékenység</i>	50
4.2.2. <i>Riporter játék - Hétfégi Hírek tevékenység</i>	54
4.3. SZOCIÁLIS TEVÉKENYSÉGEK.....	57
4.3.1. <i>Csoportmodell tevékenység</i>	58
4.3.2. <i>Egyenrangú interakciók</i>	61
4.4. TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉGEK	64
4.4.1. <i>Kincskereső játék</i>	65
4.4.2. <i>Úszik, vagy süllyed tevékenység</i>	66
4.5. ZENEI TEVÉKENYSÉGEK.....	68
4.5.1. <i>Ismert dal tevékenység</i>	68
4.4.2. <i>Zenei percepció megfigyelése</i>	70
4.6. LOGIKAI-MATEMATIKAI TEVÉKENYSÉGEK.....	72
4.6.1. <i>Dinoszaurusz játék</i>	72
4.6.2. <i>Busz játék</i>	74
4.7. VIZUÁLIS TEVÉKENYSÉGEK	75
4.7.1. <i>Vizuális Portfólió</i>	75
4.8. MUNKASTÍLUSOK	80
5. KERETEK AZ ÉRINTETT ORSZÁGOKBAN	84
5.1. A HAZAI ÓVODAI NEVELÉS VONATKOZÓ RÉSZEINEK BEMUTATÁSA	84

5.1.1.	<i>SWOT-analízis a hazai óvodai nevelésről</i>	85
5.1.2.	<i>Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja</i>	89
5.2.	AZ UKRÁN ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM, VONATKOZÓ RÉSZEINEK BEMUTATÁSA	93
5.2.1.	<i>SWOT-analízis a kárpátaljai óvodai nevelésről</i>	95
5.2.2.	<i>Összehasonlító elemzés</i>	96
5.3.	SZLOVÁK ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM, VONATKOZÓ RÉSZEINEK BEMUTATÁSA	100
5.3.1.	<i>SWOT-analízis a felvidéki óvodai nevelésről</i>	101
5.3.2.	<i>Összehasonlító elemzés</i>	103
5.4.	INTÉZMÉNYEK BEMUTATÁSA	109
5.4.1.	<i>Pécsi Református Kollégium Óvodája</i>	109
5.4.2.	<i>Beregszász XVIII. sz. Óvodájának bemutatása</i>	110
5.4.3.	<i>A révkomáromi Bóbita Óvoda bemutatása</i>	110
6.	EMPIRIKUS KUTATÁS	112
6.1.	VIDEÓELEMZÉSEK FOLYAMATA.....	112
6.1.1.	<i>A kódolási folyamat és a nyert tapasztalatok</i>	115
6.1.2.	<i>Videóelemzések</i>	116
6.1.3.	<i>Intrakódolás</i>	119
6.2.	BEVEZETŐ VIZSGÁLATOK	120
6.2.1.	<i>Többszörös intelligenciák vizsgálata óvodapedagógus hallgatók körében.</i>	120
6.2.2.	<i>Pilot kutatás a beválás vizsgálat megvalósítására</i>	125
6.3.	KIEGÉSZÍTŐ VIZSGÁLATOK	132
6.3.1.	<i>Óvodapedagógusok intelligencia-profiljai</i>	132
7.	EREDMÉNYEK, KONKLÚZIÓ.....	137
7.1.	A KUTATÁS SORÁN ELÉRT EREDMÉNYEK	137
8.	A KUTATÁS FOLYTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI	140

9. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	141
10. REZÜMÉ.....	142
11. SUMMARY.....	144
12. IRODALOM.....	146
13. MELLÉKLETEK JEGYZÉKE.....	156
14. ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	157
15. DIAGRAMOK JEGYZÉKE.....	159
16. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	160
16. KÉPEK JEGYZÉKE.....	161
17. MELLÉKLETEK.....	162

1. BEVEZETÉS

A gyermekek intézményi nevelésének, oktatásának – a jelenleg hatályos 2011. évi CXCV. törvény értelmében kötelező – első, leghangsúlyosabb és legmeghatározóbb helyszíne az óvodai nevelés. A köznevelési színtéren töltött óvodapedagógusi gyakorlatom¹ ösztönzött arra, hogy ezt a területet vizsgáljam, értelmezsem, elemezzem és tevőlegesen is hozzájáruljak a minél tökéletesebb óvodai nevelési folyamat megvalósításához.

A tágabb kutatási témához való kapcsolódásom 2014-re tehető, amikor a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudomány szakos mesterképzésének másodéves hallgatója lettem, tanterv és programfejlesztő szakirányon. Ebben az évben csatlakoztam ahhoz a Dezső Renáta Anna által végzett vonatkozó regisztrált kutatás mentorált csapathoz, amely a „Plurális intelligenciakoncepciók neveléstudományi relevanciáit” fókuszálta² (DEZSŐ 2015a). A folyamat során gyűjtött tapasztalatok és tanulmányok inspiráltak egy a – Dezső Renáta Anna által témavezetett – önálló kutatás megvalósításához, amely során a Montessori (MONTESSORI 1930) szellemében történő óvodai nevelés, valamint a többszörös intelligenciák koncepció (GARDNER 1983, 1996, DEZSŐ 2011) komparatív szemléletmódú megközelítésének vizsgálatát végeztem. Az „Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése” című pályamunka a XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia, Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai szekciójának, Kisgyermeknevelés- és Óvodapedagógia tagozatán első helyezést ért el (SÁNDOR-SCHMIDT 2015, vö. 1. sz. melléklet). A többszörös intelligenciák koncepció hazai és kárpát-medencei óvodai nevelés keretei között történő gyakorlati megvalósításának gondolata 2015-ben fogalmazódott meg bennem, mely kutatási témával felvételt nyertem a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájába, tovább folytatva kutatásomat. Az értekezésben szereplő kutatási folyamatokat nagyban meghatározták a doktori tanulmányok során szerzett tapasztalatok és tanulmányi ösztöndíjak, melyek során számos terepmunkát végezhettem a Kárpát-medence magyar ajkú közösségeiben.³

¹ 2010 – 2013 Fővárosi Gyakorló Óvoda és Továbbképző Intézmény
2013 – 2014 Semmelweis Egyetem (SOTE) Napközi Otthonos Óvodája
2014 – 2015 Hegyvidéki Önkormányzat – Süni Óvodák, Németvölgyi úti Intézménye
² <https://pluralinteledu.wordpress.com/> (2022.05.19.)

³ 2019. Campus Mundi ösztöndíj – Selye János Egyetem – Neveléstudományi Kar, Révkomárom
2018/2019 – Campus Mundi ösztöndíj - Josip Juraj Strossmayer Egyetem, Eszék
2016. ERASMUS+ Nemzetközi Kreditmobilitási Pályázat II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
2016. július 4 – CEEPUS Freemover – UNESCO Nyári Egyetem, (Lengyelország, Varsó) 2016. szept. 15-24

1.1. KUTATÁSI TÉMÁM MEGJELÖLÉSE

A megjelölt kutatási téma tárgyalása során a többszörös intelligenciák (Multiple Intelligences) (GARDNER 1983, 1996) valamint a nem egyetemes fejlesztés (Non universal Development) (FELDMAN 1980) elméleteire épülő Project Spectrum (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY 1998) óvodai nevelési módszertant fókuszálom, melynek adaptációját a szerzők engedélyével folytatom (2. sz. melléklet). A kutatás a módszer elméleti és gyakorlati óvodai adaptációjának lehetőségeit, a témához kapcsolódó ismeretek feltárását, elsajátítását, azok alkotó alkalmazását célozza. A koncepció alkalmazási lehetőségeinek feltérképezését az óvodai nevelés színterén hazai és kárpát-medencei példák bemutatásával végzem. A megjelölt kutatási téma a neveléstudományon belül, az óvodapedagógia területén helyezkedik el. Bemutatásra kerülő empirikus kutatásom tárgya az egyéniség, az egyéni intelligenciák mozgósításának jelenségének vizsgálata az óvodai nevelési környezetben a Kárpát-medence különböző magyar ajkú közegeiben (Pécs, Kolozsvár, Beregszász, Eszék). Kutatásom során, az egyénen belüli és egyének közötti szinteken megjelenő mutatókat interpretálom vonatkozó észak-amerikai elméletek gyakorlatba ültetésével.

Doktori munkám egyrészt a tanterv- és programfejlesztési, másrészt a pedagógia elmélet és gyakorlat egymásra vonatkoztatása területén történő mélyreható, gyakorlatorientált ismeretek elsajátítását, azok alkotó alkalmazását célozza. Aktualitását a tanítási paradigmából a tanulási paradigmába való átlépés (NAHALKA 2002, AEBLI 1951), a tanulóindividuum kiemelt jelentősége határozza meg.

Hazai és külföldi kutatási eredményeim, valamint szakmai tapasztalataim arra ösztönöztek, hogy egy a Project Spektrum koncepción alapuló, de attól számos ponton eltérő módszertant képezzek, amely a MIMI (Mindenki Másképp Intelligens) nevet kapta, és az inkluzív pedagógiai attitűdöt (PETŐ 2003, VARGA 2006, VARGA 2015), a növekedési paradigma (ARMSTRONG 2009) elemeit, valamint a terápiás szemléletmódú megközelítés jegyeit egyaránt magában hordozza (ROGERS - FREIBERG 2007), ezzel teljes mértékben kizárva a deficit paradigma (ARMSTRONG 2009) alapelveit.

A kutatás kockázatait tekintve a kutathatóság során jellemző az idegen nyelvű szakirodalom túlsúlya, az érintett kutatási téma terminológiájának folyamatban lévő egységesítése a hazai neveléstudományi szaknyelvben (DEZSŐ 2021). További kontextuális kihívást jelent a neveléstudományi kutató számára az érintett téma hangsúlyosan

pszichológiai, fejlődés-lélektani megközelítése. Gyakorlati nehézségeket hordoz az empirikus kutatás folyamatában az óvodai csoportok összetétele; az eszközök elérhetősége; a vizsgálati eszközök előállítási folyamatának kihívásai; valamint a kutatási dokumentáció problematikája (szülői beleegyező nyilatkozatok, az óvodákkal történő együttműködési szerződés, tesztek kitöltése).

A kutatással kapcsolatos szakirodalom egyik kiemelt fókuszja, az óvodai nevelés alapidokumentumainak vizsgálata, a 363/2012. (XII. 17.). Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, valamint az összehasonlító elemzéshez elengedhetetlen jogszabályi háttér dokumentumainak vizsgálata a kutatásnak otthont adó országokban (ЗАКОН УКРАЇНИ Про дошкільну освіту (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст.259); Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016-17780/27322:1-10A0 (Általános Oktatási Program az Óvodai Oktatáshoz).

A Project Spectrum óvodai nevelési módszertani kézikönyv feldolgozása (GARDNER – FELDMAN - KRECHEVSKY, 1998), amely jelen esetben szintén alapidokumentumként kezelendő, valamint számos, a módszertant feldolgozó, elemző tanulmány segített feltárni az elméleti értelmezési kereteket (STOLL - FINK 2004, HOER 2003, TIRRI - UBANI 2007, TIRRI - NOKELAINEN 2008).Az intelligencia-koncepciók vizsgálatára, az eredmények értelmezésére neveléstudományi szempontból tesztek kísérletet. A szakirodalmi munkákat tekintve az óvodai nevelés témakörével, valamint a pszichológia tárgyán belül túlnyomó részt a fejlődépszichológiával foglalkozó művek adják a kutatás elméleti alapjait (B. LAKATOS - SERFŐZŐ 2001, MÉREI - V.BINÉT 1983, KOVÁCS - BAKOSI 2004, VEKERDI 2001, PORKOLÁBNÉ - BALÁZS SZŰCS - SZAITZNÉ GREGORITS 2004, PODRÁČZKY 2004). Sarkalatos pontnak tekintendők továbbá a kutatómódszertannal foglalkozó művek, különös tekintettel a kvalitatív kutatás módszertanára és eszközeire (EARL 2004, SÁNTHA 2009, 2013, 2015, VARGHA 2016, KONTRA 2011, CSÍKOS 2020).

A vizsgálat másik fókuszja, a Howard Gardner által alkotott többszörös intelligenciák koncepcióval (GARDNER 1993) kapcsolatos, elsősorban angol nyelvű szakirodalmat célozza, másrészt a koncepció óvodai nevelésben alkalmazott elméleti értelmezési kereteit összefoglaló, illetve gyakorlati alkalmazási kereteit bemutató szakirodalom felkutatása, vizsgálata (tantervfejlesztési kézikönyv, óravázlat, segédlet, valamint gyakorlati példatár). A felsoroltakon túl a többszörös intelligenciák koncepció

hazai óvodai nevelés keretein belül megjelenő szakirodalmának felkutatása, vizsgálata is fontos szerepet tölt be a kutatási folyamatban.

A szakirodalmi tételek közül a legfontosabb és legkiemelkedőbb szerepet a Howard Gardner, David Henry Feldman és Mara Krechevsky által 1998-ban írt, *Project Spectrum* című mű tölti be, amely a Teachers College Press gondozásában jelent meg. A módszertani kézikönyv a többszörös intelligenciák elmélet, valamint a nem-egyetemes Fejlődés koncepcióin alapuló óvodai nevelési módszertant mutatja be.

A kutatás nevelésszociológiai relevanciáját tekintve a lannerti triász (LANNERT 2004) három markerével azonosulok szemléletemben. Az első az *oktatás hatékonysági fokának a növelése*, a második irányvonal a *pedagógus hatékonyságának, valamint a pedagógia hatékonyságának növelése*, beleértve a pedagógus *eredményességét* biztosító jellemző feltételek feltárását, az alapvető személyiségvonásokat, képességeket, illetve más ezt kiegészítő pedagógus képességeket, az eredményességet befolyásoló tudást, ideértve a gyakorlati készségeket, a pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárását, valamint a reflektivitás jelentőségét is. A harmadik irányvonal *a méltányosság növelésének* kérdésköre (LANNERT 2004).

Kutatási céloom a többszörös intelligenciák koncepcióban, valamint a Project Spectrum módszerben rejlő lehetőség feltárása. Vizsgálataim az önálló, saját adaptációm alapján képzett Mindenki Másképp Intelligens Óvodai Nevelési módszertant (továbbiakban MIMI) használva⁴ az egyéni képességek, az egyéni és csoportos intelligenciaprofilok (GARDNER 1993) feltérképezését, valamint ennek alapján a képességek kibontakoztatását érintik, illetve a hazai óvodai nevelésben megvalósítható alkalmazásának vizsgálatát jelölik. Az említett módszertanhoz kapcsolódó tevékenységek, játékeszközök validálása, adaptálásának lehetősége, a felmerülő problémák elemzése szintén kutatói feladatom. Ezek a kérdések az óvodáskorú gyermekek képességeinek, készségeinek feltárását, a gyermekek erősségeinek feltérképezését, mozgósítását, illetve annak pontosságát fókuszálják. Szándékom, hogy a gyermekek intelligenciáinak feltárásában egy új perspektívát mutassak be, valamint annak érzékeltetése, hogy ez a szemléletmód pozitív irányba terelheti a gyermeki megismerést, a képességek kibontakoztatását. A bemutatásra kerülő módszer új utat teremthet a gyermekek intelligenciáinak feltárásában, valamint mozgósításában, még teljesebbé teheti a róluk és képességeikről alkotott képet, amely egy lehetséges alternatíva felvázolását eredményezi a hazai óvodai nevelés keretein belül. A kutatás céljai között

⁴ A módszer bemutatása a 4. fejezetben részletesen leírásra kerül.

szerepel továbbá a koncepciót alkalmazó kárpát-medencei magyar tannyelvű óvodákban megvalósított nevelő-fejlesztő munka elemzése.⁵

A hazai óvodai nevelés során alkalmazott nevelési módszerek, helyi óvodai nevelési programok meghatározó része a deficit paradigmára alapozó (DEZSŐ 2015a, ARMSTRONG 2009), valamint a szingularista intelligencia megközelítést valló (DEZSŐ 2021) mérési és értékelési anyagokat alkalmazza, amellyel nem feltétlenül határozhatóak meg pontosan a gyermekekben rejlő lehetőségek, készségek és képességek. A posztmodernkori elvárások olyan kívánalmakat támasztanak, amelyek értelmében elkerülhetetlen a jövő nemzedék potenciáljának széles körű feltárása és erősítése. Az általam vizsgált módszer segítségével (MIMI) a gyermekek intelligenciájának egy diverzifikáltabb skálája tárható fel, amely eredményezheti a lehetőségek bővítését, valamint a rejtett képességek, készségek feltárását. A MIMI módszer által a gyermekek intelligenciáiknak megfelelő növekedési szemléletmódú (DEZSŐ 2015a, ARMSTRONG 2009) célzott, a képességeiket és készségeiket, intelligenciáikat mozgósító nevelési környezetben részesülhetnek. A hazai óvodai nevelés területén eddig nem alkalmazott módszer bevezetésében, beválás vizsgálatának előkészítésében definiálható kutatás nővum értéke.

A kutatás időbeliségét tekintve, az empirikus kutatás folyamata megközelítőleg hat évet ölelt fel (2015-2021), mely időpontok szakaszolását a vonatkozó fejezetekben ismertetem (vö. 1., 4., 5., fejezetek). Ezzel együtt a folyamat spirális jellegű és nem lineárisan jelenik meg.

1.2. KUTATÓI KÉRDÉSEIM

A kutatói kérdések megfogalmazása előtt szükségeszerű alapvető fogalmak tisztázása, amelyek a módszer, módszertan, oktatás témaköreit érintik. A *módszer* a görög eredetű „methodosz” szóból ered, amely eljárást, utat, „oda vezető utat” jelent. Olyan eljárásokat, amelyek a cél elérését biztosítják, vagyis kellő alaposággal és szakszerű odafordulással végzett tevékenységeket értünk alatta. A fogalmat először Johannes Amos Comenius használta még a 17. században, majd később Johann Heinrich Pestalozzi már speciálisan a gyermekek fejlesztését és megismerését célzó oktatási eljárásokat értette a módszer fogalma alatt. A reform- és alternatív pedagógiai megközelítések az érdeklődést felkeltő, a

⁵Egy korábbi kutatásomban (SÁNDOR-SCHMIDT, 2015) már kísérletet tettem az Idaho állambeli Boise település helyi óvodai nevelési programjának elemzésére, amely a Többszörös intelligenciák koncepción alapult, azonban nem a Projekt Spektrum módszert alkalmazta a megvalósításhoz.

gyermeket aktivizáló módszereket helyezték a középpontba. A sikeres pedagógiai folyamatok megvalósításához elengedhetetlen a megfelelő módszerek megválasztása, az előre meghatározott időkeretek, valamint a célorientáltság miatt. „Az oktatási módszer, az oktatási folyamat állandó, ismétlődő összetevője, ami különböző célok érdekében kerül alkalmazásra. Az oktatási folyamat didaktikai feladatainak megoldására alkalmazott „eljárás”-t nevezzük módszernek” (BÁTHORI - FALUS 1997 158.o.).

Amennyiben *nevelési módszerről* beszélünk, a nevelési cél elérése érdekében alkalmazott eljárásokat, eljárások rendszerét értjük. Az *eljárás* alatt pedig az egyes módszerek konkretizációját feltételezzük. Vagyis a gyakorlatba ültetett módszereket nevezzük eljárásoknak, illetve az eljárások rendszerének.

A *módszertan* fogalmának értelmezésekor egy olyan meghatározott dimenziót kell értenünk, amely a pedagógia tudománya és egy speciális tudományterület interdiszciplinájaként, vagyis egy meghatározott tudományághoz kötött „tantárgy-pedagógiaként” értelmezhető.

Ebből következik, hogy a Mindenki Másképp Intelligens módszer egy, az óvodai nevelési célokat elérni kívánó *nevelési módszer*, amely tartalmazza a megvalósításhoz szükséges eljárások és eljárás-rendszerek leírását és lehetőségeit.

A kutatás során négy főkérdésre és kilenc további alkérdésre keresem a választ:

1. Alkalmazható-e a Project Spectrum módszeren alapuló önálló adaptáció, a Mindenki Másképp Intelligens módszer magyar ajkú (hazai és kárpát-medencei) óvodai nevelésben?

1.1. Amennyiben igen, hogyan történhet az alkalmazás?

1.2. Amennyiben nem, miért?

2. Növeli-e a koncepció alkalmazása az óvodai nevelés eredményességét?

2.1. Amennyiben igen, hogyan növeli a koncepció az óvodai nevelés eredményességét?

2.2. Amennyiben nem, miért?

2.3. Melyek az eredményességet befolyásoló tényezők?

3. Növelhető-e a méltányosság a koncepció alkalmazása által?

3.1. Amennyiben igen, hogyan?

3.2. Amennyiben nem, miért?

4. Növelhető-e az esélyegyenlőség a koncepció alkalmazása során?

4.1. Amennyiben igen, hogyan?

4.2. Amennyiben nem, miért?

Disszertációmban az általam vizsgált kérdésekhez tartozó kutatási folyamatról, módszerekről és eredményekről számolok be.

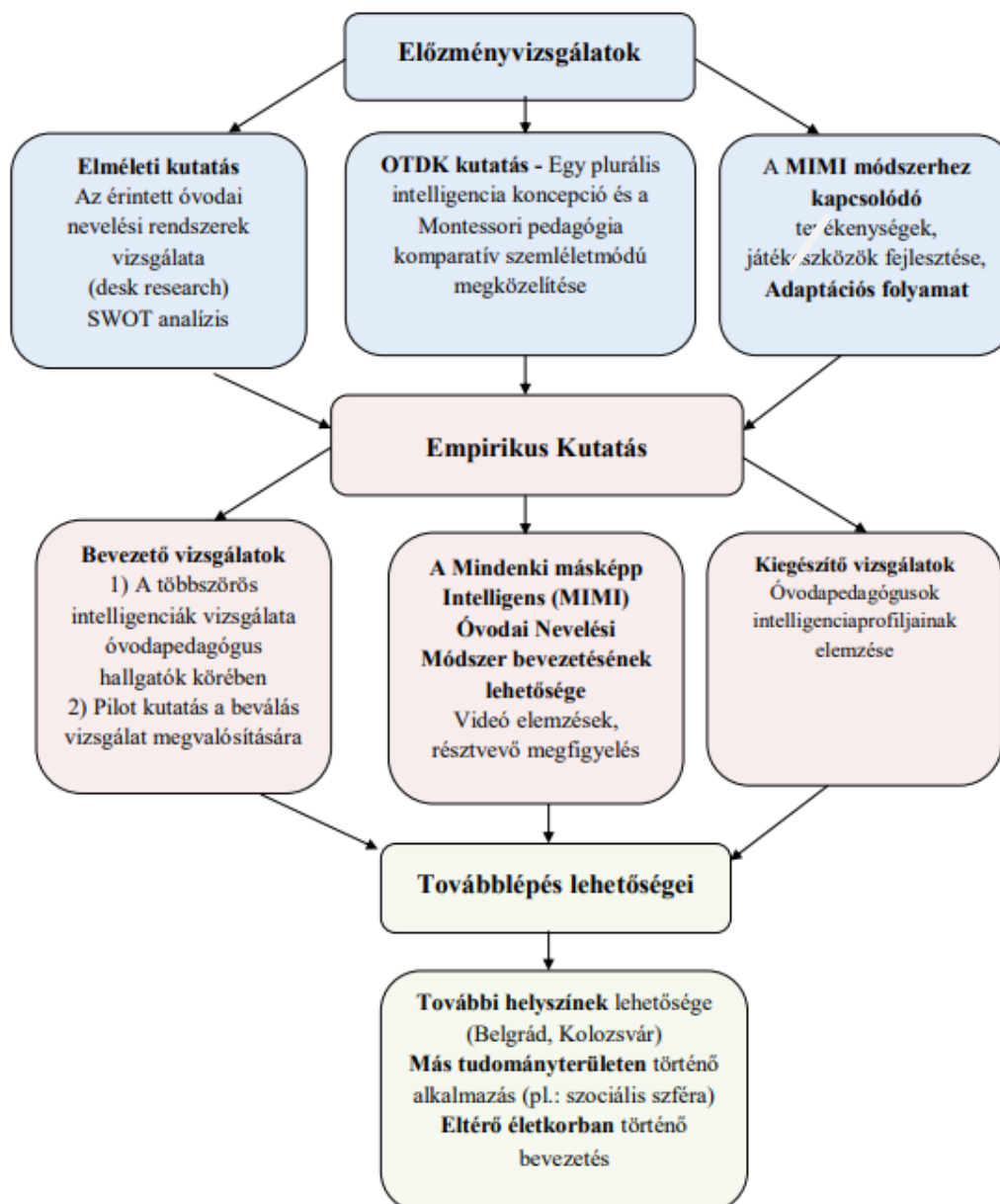
2. KUTATÁSOM MÓDSZERTANA, FOLYAMATA

Az alábbi fejezetben a kutatás módszertanának bemutatására, a főbb kutatási csomópontok, a megvalósult kutatási folyamat rövid ismertetésére, valamint a kutatási folyamat ábrázolására vállalkozom. Az egyes alfejezetekben a kvalitatív kutatást érintő, jelen kutatásban releváns tényezőket sorakoztatom fel: a módszertani vizsgálatban kiemelt szerepet játszó multikódolt adatelemzést, a videóelemzéseket. Bemutatom továbbá a kutatás során alkalmazott multikódolt adatelemző szoftvert, a kiegészítő kutatásban alkalmazott számítógéppel asszisztált programot, valamint a vizsgálati folyamatot; illetve a befejező részben kitérek a trianguláció megvalósítására is (SÁNTHA 2009, 2013, 2015).

A kutatás módszertanát tekintve a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek kombinációja jelenik meg. A kvalitatív kutatás során programmal asszisztált multikódolt adatelemzést végeztem, míg a kvantitatív kutatásban az adatok feldolgozásához ROPStat® programot alkalmaztam (SÁNTHA 2009, 2013, 2015, VARGHA 2016).

A kutatásban felvetett főbb csomópontok között szerepel a *szingularista és pluralista* intelligencia koncepció vizsgálata (DEZSŐ 2015a, 2015b, 2021), az uralkodó szemléletmód megfigyelése és ok-okozati viszonyainak vizsgálata. További fontos csomópontot képez az óvodás korú gyermekek képességeinek *mérése-értékelése*, azok folyamatainak vizsgálata (BAKONYI 2011, BÁNNÉ MÉSZÁROS 2016). Ezen túl az *intelligencia mérése* óvodás korban, a pedagógus és pszichológus által végezhető intelligencia tesztek, vizsgálatok és azok tartalma. A *méltányosság, esélyegyenlőség* (LANNERT 2004) kérdése, az egyéni különbségek figyelembevétele, ezt a szempontot *összefüggésben vizsgálom az előző problémával*. Végül a többszörös intelligenciák koncepció *elméleti értelmezési*, valamint gyakorlati *alkalmazási kereteinek* vizsgálatára kerül sor. Egy, a hazai óvodai nevelésben alkalmazható *helyi óvodai nevelés programfejlesztés alapjainak kidolgozása*, elméleti és gyakorlati kereteinek megalapozása. A többszörös intelligenciák koncepció, a Project Spectrum módszertan *előnyeinek felvázolása* által bizonyítást nyer, hogy a *gyermekek „eléréséhez”, fejlődéséhez* új utat teremthet a koncepció alkalmazása. A *terek kreatív elrendezése* elősegíti a képességek mozgósítását. Az iskolai *tanuláshoz szükséges képességeket* segíti elő az által, hogy az egyéni *tanulási stratégiák, munkastílusok* feltárása és megerősítése az óvodás korban hangsúlyt kap. Mozdósítja a *tehetség támogatására* szolgáló nevelői stílust a *növekedési paradigma* erősítésével, valamint a deficit paradigma (ARMSTRONG 2009, DEZSŐ 2015a) háttérbe szorításával. Elősegíti a gyermekek *intrapersonális és interperszonális*

intelligenciáját (ÁBRAHÁM 2020), ez által magabiztosságát, ön(én)képeinek kialakulását, önértékelését, önbizalmát, bizalmát a társaiban, a toleranciát, elfogadást is fejleszti; a felsorolt tényezők ebben az életkorban alapozódnak meg és egy életen át fontos szerepet játszanak a tanulásban is. A kutatási folyamat értelmezésének elősegítendő, az alábbi ábrán összefoglalom a teljes kutatási folyamatot (1. sz. ábra) majd zárójelben feltüntetve a disszertáció vonatkozó fejezetszámát közlöm.



1. sz. ábra – A kutatási folyamat ábrázolása

Első lépésként az előzménykutatásokat tárgyaltam (vö.1. sz. fejezet). A kutatás e fázisa alapozta meg az értekezés alapjait, elősegítette elméleti és módszertani beágyazottságát (SÁNDOR-SCHMIDT 2015). Ebből a fázisból kiindulva vizsgáltam a kutatásban érintett országok óvodai nevelési programját, illetve SWOT analízist végeztem az egyes programokat illetően.(vö. 5. sz. fejezet)

A Harvard Business School oktatói által megalapozott SWOT analízis módszertanát a következőkben összefoglalom (BALATONI - TARI 2007). Az analízis dimenzióit tekintve a külső és belső tényezőket vizsgáljuk. Ezekhez a dimenziókhoz rendeljük a pozitív és negatív hatásokat. A kapott tényezőket mátrixba helyezzük, melynek eredményeképp keletkeznek az alapvető tényezők az erősségek (Strengths), gyengeségek (Weaknesses), lehetőségek (Opportunities), illetve a fenyegetések (Threats). Az átláthatóság érdekében a mátrixot vizuálisan is ábrázolom (2. sz. ábra).



2. sz. ábra – SWOT analízis modellje (kép forrása: <https://thepitch.hu/swot-elemzes/>)

Az előzményvizsgálatokra épültek továbbá a módszerhez kapcsolódó tevékenységek, a módszer adaptálásának folyamatai, valamint a játékok fejlesztése. A munka eredményeképp született meg a Mindenki Másképp Intelligens óvodai nevelési módszerhez tartozó – jelenleg kézirat formában elérhető – kézikönyv, az önálló fejlesztésen alapuló játékeszközök, valamint egy a megértést segítő számítógépes program, amely minden tevékenységet, mérés-értékelés anyagot tartalmaz, továbbá a szöveges tartalmakhoz saját készítésű videóanyagokat mutat be és segíti a felhasználót a módszer használatában.⁶

⁶ A programot az AutoRun Pro Enterprise® szoftver segítségével fejlesztettem.

A bevezető vizsgálatok során a többszörös intelligenciák vizsgálatát végzem óvodapedagógus hallgatók körében (vö. 6.2. sz. alfejezet). A kutatás feltétlenül fontos volt, a bevezetésre váró módszer megalapozottsága tekintetében (vö.4. sz. fejezet). A bevezető vizsgálatok között szerepel továbbá egy pilot kutatás (vö. 6.2.2.sz. alfejezet).E kutatással célom egy nagyobb léptékű tevékenység megalapozása, eredményes beágyazódásának segítése volt, azonban nem szolgált teljes mértékben kielégítő válasszal a kutatói kérdéseimre. Sokban segített azonban a folytatás irányának kijelölésében. A pilot kutatás során realizálódott bennem az evaluációs folyamat befogadó irányú megközelítése, amely a 3.5. alfejezetben bővebb kifejtésre kerül.

A kiegészítő kutatásban az óvodapedagógusok intelligencia profiljait vizsgáltam. A kiegészítő kutatás számos háttér-információval segítette a főkutatás megvalósulását. Sok ponton biztosított keretet a folyamatok és eredmények értelmezésekor (vö. 6.3. sz. alfejezet).

A kutatási folyamat e pontján került megalapozásra a főkutatás (az ábrán empirikus kutatásként jelölt vizsgálati folyamat), a módszertani tervezés alapjai, a fókuszált kutatói kérdések megfogalmazása (vö. 6. sz. fejezet).

A folyamat utolsó pontja a továbblépés lehetőségeit tartalmazza. Ezen a ponton az empirikus kutatások lehetséges új helyszíneit mutatom be, valamint rávilágítok olyan – a módszer alkalmazhatóságának szempontjából releváns – tudományterületeken történő felhasználására, amelyet jelen kutatás nem foglal magában (vö.8. sz. fejezet).

2.1. VONATKOZÓ KVALITATÍV KUTATÁSMÓDSZERTAN

A kvalitatív kutatás módszertana hermeneutikai gyökerekkel rendelkezik, abból eredeztethető. A szövegek jelentéstartalmának, illetve azok kontextusának megragadása és értelmezése, mint első lépcső jelenik meg a kvalitatív kutatás-módszertani vizsgálatok során. A kvalitatív metodológiák vizsgálatakor megfigyelhető, hogy a társadalmi és humán vizsgálatok során nem a fizika, a matematika, vagy az általában a bizonyítható tételeken nyugvó tudományok alapelveit vallja, vagyis tagadja az egzakt megközelítést; helyette a kontextus, valamint a helyzetfüggő, a helyzetben megjelenő jelenségek értelmezését vizsgálja (SÁNTHA 2009). A pedagógiai helyzetek vizsgálata számos ponton reálisabban, relevánsabban értelmezhető a helyzetekre, érzelmekre, dinamikára való tekintettel, ha azokat a természetes közegükben a körülményeket figyelembe véve, jelentéstartalmukkal

összhangban vizsgáljuk, mintha ezeket figyelmen kívül hagyva, a pusztán matematikai, statisztikai eredményekre támaszkodva vizsgálnánk, természetesen ehhez a pontosan rögzített és validált vizsgálati, kutatási kérdések megfogalmazása elengedhetetlen, amelyek mentén a szubjektív problémakijelölés ki ugyan teljes mértékben nem zárható, de méréselhető.

A felsorolt eljárások és módszerek közül kiemelendő a ROPStat® program, amely nem feltétlenül a kvalitatív kutatás-módszertanban alkalmazandó, azonban a holisztikusan kvantitatív szemléletű kutatás értelmezéséhez elengedhetetlen volt a kvantitatív szemléletmódú megközelítés alkalmazó program alkalmazása is. A program segítségével nyert kvantitatív adatok értelmezése jelen esetben, a javarészt kvalitatív szemléletmódú kutatás kiegészítő, azt számos ponton támogató kutatói eredménynek tekinthető. A program szerepeltetése jelen fejezetben ezen megközelítés által nyer értelmet.

A kvalitatív vizsgálat alkalmazásának előfeltétele a módszer definíciójának ismerete és értelmezése, mely szerint „a kvalitatív vizsgálat az ember világnak, környezetének a társadalmi valóság feltárásának útjait járja. Alapvetően kisszámú mintán dolgozik, leíró, feltáró jellegű. Intenzív kutatási stratégia, hiszen a kisszámú minta sokoldalú, részletes vizsgálatával, különböző kvalitatív technikákkal, megfigyelésekkel és kikérdezésekkel foglalkozik” (SÁNTHA 2009 27. o.).

A tanítási és nevelési módszerek bevalás vizsgálatának kvalitatív megközelítéssel végzett feltárásáról a mai napig megoszlanak a vélemények. A hátrányait tekintve a módszerek hatékonyságáról és bevalásáról végzett kutatások során számos ellentmondással találkozhatunk, illetve nem szolgáltatnak elegendő egyértelmű információt (MAYRING 1996), azonban számos ponton éppen ezen eredmények feltárása által válik differenciálttá a vizsgálat, ezek az eredmények adják az egyedi esetek alternatíváját és biztosítanak megoldást számos egyedi problémahelyzetre.

A kutatás során mind a kvalitatív kutatási módszertanhoz, mind a kvantitatív kutatások megvalósításához alkalmazok különböző programokat. A kvalitatív kutatás során főként multikódolt adatelemzést végzek, amelyhez az Atlas.Ti® programot alkalmazom. Az említett program alkalmazását – ugyan kis számban – de hazai neveléstudósok is alkalmazzák szűkebb körben (SÁNTHA 2013). A kvantitatív kutatás során azonban a széles körben alkalmazott SPSS (Statistics is a powerful statistical software platform) program helyett egy magyar fejlesztésű programmal dolgozom, a

ROPStat® programmal, amely alapvetően a pszichológia tudományterületén kutatást végzők körében ismert, azonban a jelen kutatás a neveléstudomány, illetve a pszichológia tudományterületének mezsgyéjén helyezkedik el, így említett program relevánsan alkalmazható.

2.1.1. Multikódolt adatelemzés

Multikódolt adatoknak nevezzük azokat az adatokat, amelyek nem csupán nyelvi kódokat tartalmaznak, hanem kódrendszerben értelmezendők, képi, nyelvi, vagy mozgóképi kódok kapcsolódnak hozzá (IRION 2002). Ebben az esetben tehát az írott szöveg elemzésén túl lehetőségünk van a több érzékszervi csatornán át érkező információk értelmezésére akár egyidejűleg is. Ez a lehetőség az információk szintjének diverzifikációját jelenti, amely által más értelmezést nyer a kapott kód a közeg által, amelyben vizsgáljuk. A témában úttörőnek bizonyult Weidenmann (1995), aki tágabb értelemben vázolja az információegységeket, mint multimédiás, multimodális és multikódolt információegységek (SÁNTHA 2009). Ebből kiindulva minden olyan jel, illetve jelrendszer, amely integrálja a képi, nyelvi, vizuális információkat, multikódolt adatként értelmezendő. A multikódolt adatokat értelmezhetjük komplex rendszerben, mely esetben az egyes csatornákon érkező információk egymástól nem elválaszthatóak. Lehetőségünk van továbbá az egyedi esetek vizsgálatára, amennyiben a mikroanalízist tartjuk szem előtt, továbbá vizuális, vagy kamerai pozicionálás alapján is végezhetünk vizsgálatokat, az adott kép pozíciójának mérete függvényében.

2.1.2. Videóelemzések

A videó, vagy képi és hanganyag rögzítése és elemzése az oktatás és nevelés egy jól bevált módszere (DUDÁSNÉ SZÉCSÉNY – WÖLFLING – NEVIGYÁNSZKY - PUR 2014). Több esetben alkalmazzuk, akár a pedagógiai gyakorlat fejlesztésére, akár egyes nevelési szituációk elemzésére. Azonban a videóelemzések használata a pedagógiai gyakorlatban, vagy neveléstudományi kutatásokban még nem számottevő. A módszer számos lehetőséget kínál az egyes gyakorlati helyzetek feltárására, a vizsgálati személy által közölt információk nyelvi-verbális elemek vizsgálatára, továbbá az általa képviselt belső, szubjektív tényezők, mint a megközelítés, vagy kognitív szféra, az emóciók, vagy a motivációk feltárására, illetve az azok között felfedezhető kapcsolatok feltérképezésére (SÁNTHA 2009). Az egyes helyzetekre adott érzelmi reakciók videóanyaggal történő feltárása, vizsgálata az egyik legnépszerűbb megközelítés, mely során, a videón szereplő személy arcmozgását kódoló

rendszert (Facial Action Coding System – FACS) alkalmazzák. Az adott kódok a teljesség igénye nélkül, az érzelmek lehetséges objektív indikátorait sorakoztatja fel, mint az öröm, a harag, a félelem, a szomorúság vagy az utálat (SÁNTHA 2009). Természetesen ezen eljárás mellett számos lehetőség rejlik a videóelemzés módszerének alkalmazásában, azonban jelen kutatás esetében ez a terület a legfókuszáltabb.

A kutatás-módszertani választást, a kvalitatív kutatásmódszertan felülreprezentáltságát a vizsgálat körülményei indokolták. Ebből adódóan a felderítő szekvenciális tervezési modellt alkalmaztam, amely tervezési modell akkor javasolt – többek között – ha a téma orientáltsága kvalitatív jellegű (CRESWELL 2012, SÁNTHA 2015). A modell értelmében, a kutatás első fázisában a kvalitatív adatok gyűjtése és azok elemzése történik, ezt követően pedig a kvantitatív vizsgálatot folytatom le. A vizsgálatokat követően az eredmények értelmezésével zárul a kutatás (SÁNTHA 2015).

Több szempont is meghatározta és alátámasztja továbbá a választás relevanciáját, melyek közül kiemelendő az óvodás korú gyermekek absztrakt fogalmi gondolkodásának nehézségei, lévén a gyermekek érzelmi reakcióit figyelem a tevékenységek során és a gyermekek ezeket az elvont fogalmakat nem feltétlenül, vagy nem pontosan tudják verbalizálni, elengedhetetlen egy külső megfigyelési perspektíva. Az érzelmek továbbá nem konkrét számosítható tényezők, ezért ezek ilyen típusú leírása elengedhetetlen. A videók készítésének fontossága az adminisztráció és a visszaidézhetőség pontossága érdekében rejlik. Kongruens eredmény elképzelhetetlen, ha a tevékenységek közben a vizsgálatvezető a gyermekek érzelmi reakcióira fókuszál és nem magára a tevékenységre. Ez csak abban az esetben kivitelezhető, ha a kutatásvezető és a tevékenységvezető két külön személy, ám ebben az esetben sem mód, sem lehetőség nem adódott más külső személy bevonására, a disszertáció megírásának feltétele az önálló kutatási munka elvégzése, így ez a tényező is nagymértékben meghatározza, mind a kutatás végzésének, mind a kódolás megbízhatósági mutatójának vizsgálatát.

2.1.3. Minta és mintavétel

Alapvetően a minta a „vizsgálatban közreműködők halmaza, a populáció azon része, amelyet a kutatásba bevonunk” (SÁNTHA 2009). Ebben az esetben tehát a gyermekek, vagyis a kutatási munka tükrében a „Befogadók”.

A vizsgálati populációt, a gyermekek csoportja alkotja, akikkel a tevékenységeket elvégeztem. „A kvalitatív mintavétel az alapsokaság jól meghatározott részének a

vizsgálatába való bevonását jelteni; olyan eljárások, technikák és alapelvek halmaza, amellyel a populációból kiválasztjuk a vizsgálni kívánt mintát, a releváns alanyokat” (SÁNTHA 2009).

A kényelmi célzott-rétegezett kvalitatív mintavételi eljárás megvalósítása során a hozzáférhetőség eleme domináns szerepet játszott. A kutatási szinterek hozzáférhetőségének kérdésköre, a fogadó intézmények nagyban befolyásolták a mintavételi stratégiát.

A gyermekek életkora és nevelési színterének kötöttsége adta az alapvető rétegződési szempontot, mely értelmében csak az adott intézményekben, adott életkorú (óvodai nevelési életkorban lévő) gyermekek körében volt lefolytatható kutatás. A koncentrálttság eleme nem releváns, hiszen a meglévő vizsgálati populációból alkotott, rétegződési szempont szerint szelektált mintán a nem merült fel a koncentrált kiválasztás.

2.1.4.A kutatási eljárások

A multimetodológiai kutatás során vegyes módszertant alkalmazok, ezzel is egyfajta módszertani pluralizmust megvalósítva. Vagyis egyaránt alkalmazok kvalitatív és kvantitatív (kombinált) módszereket. A vizsgálat során a meglévő videóanyagok kerülnek elemzésre. A multikódolt adatok vizsgálatát számítógépes program segítségével végzem (ATLAS.ti®). A kódolás során elsősorban a gyermekek érzelmi megnyilvánulásaira összpontosítok, így képezem a kódokat is. A kapott eredményeket több szempontból is feldolgozom. A kvantitatív vizsgálat során a meglévő kódokat felhő megjelenítésben (cloud view), valamint diagramon ábrázolom, ezzel prezentálva a megjelenő kódok gyakoriságát. A kódtérképen szerepelnek az egyes kódok kapcsolódási pontjai, az összefüggések vizsgálati eredménye. A dinamikus diagram megjelenítésen vizuálisan érzékelhetővé válnak a gyermekek érzelmeinek változásai a tevékenységek során. A kapott eredmények csoportosítása és elemzése után megfigyelhetővé válik az érzelmek negatív, vagy pozitív túlsúlya, mely ez esetben megadná a választ a befogadó szempontú alkalmazhatóság feltételére. Az érzelmek csoportosításánál a Plutchik által alkotott alapérzelmek elméletét és a hozzá tartozó érzelmekek besorolást alkalmazom (PLUTCHIK - KELLERMAN 1980). A kvantitatív eredmények csak a kvalitatív eredményekkel együtt értelmezhetőek. A kódok validálását az intrakódolás folyamata képezi.

2.1.5. Kódolás és intrakódolás

Az induktív kódolási folyamat során a vizsgált anyagok (esetünkben a videóanyagok) bizonyos meghatározó elemeit kódokkal láttam el. Az eljárás során a gyermekek tevékenységre adott érzelmi reakciói képezték magukat a kódokat. A kódolás szempontrendszerét alább részletesen kifejtem. A kódolás két egymásra épülő szinten reprezentálódik. Az első szinten a gyermekek érzelmei, azok nevével szerepelnek, míg ezt követően a kódolási folyamat koncentráltabb megjelenése és egyértelműsítése érdekében az érzelmeket emotikódokhoz kapcsoltam. Annak érdekében, hogy a kódolási folyamat validdá váljon, megbízhatósági mutatója kielégítő legyen, intrakódolást végeztem. A kódolás és intrakódolás ugyanazon logikai elv és szisztéma alapján zajlottak. Az eljárás során két különböző időpontban kódoltam az egyes videókat. A kódolás és intrakódolás átlagosan 3 hónap különbséggel zajlott, így kizárva az „emlékezetből történő” kódolást. Természetesen voltak momentumok, amelyeket ismerősen hatottak, vagy tökéletesen felidézhetőek voltak, azonban ezek csekély számban jelentek meg. A kapott eredmények biztosították a végső kódokat.

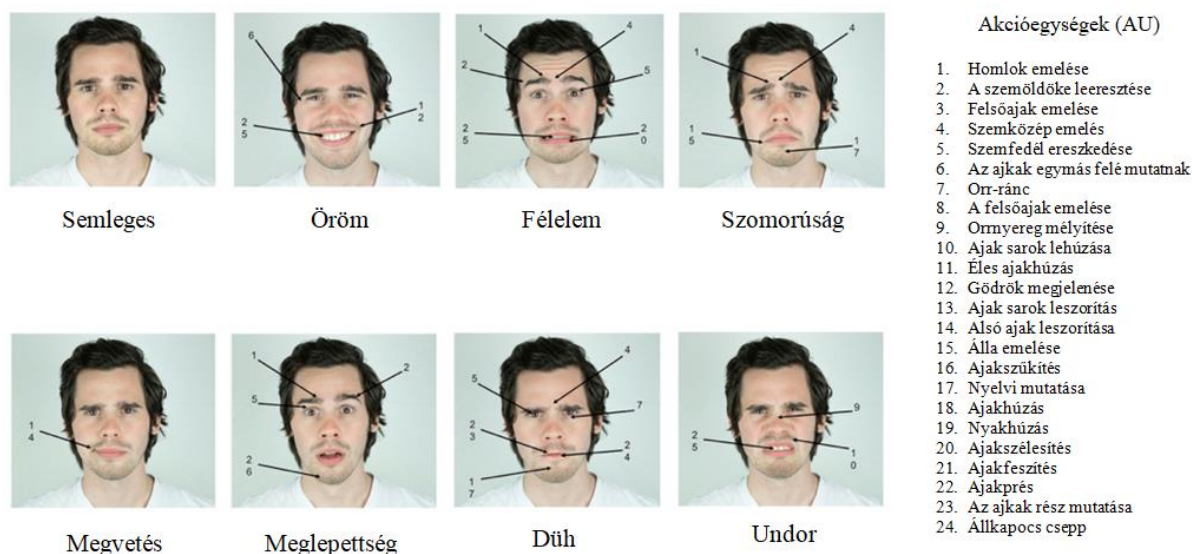
A Dafinou – Lungu féle klasszikus számítási képlet az intra- és interkódolás során alkalmazható eljárás, amely segítségével a személyi trianguláció elvárásainak kívánok eleget tenni. Az eljáráshoz további két számítási folyamat kapcsolódik (Fleiss-kappa, Krippendorff-alfa), azonban ezek a sokszor bonyolultabb számítást igénylő eljárások más bemeneti feltételhez kötöttek – pl. kettőnél több kódoló megléte, amely ez esetben nem releváns – így az eljáráshoz megfelelő eljárás a Dafinou – Lungu féle képlet alkalmazása. Amikor intra- vagy interkódolást végzünk, minden esetben a „magasabb megbízhatósági mutatóval rendelkező kódolás többségi kategóriái a mérvadók, míg a nem egyező kategóriáknál konszenzusos megoldásként kell dönteni a kódok hovatartozásáról” (SÁNTHA 2012. 68.o.). Amennyiben számítógéppel asszisztált kvalitatív kutatást végzünk, a kódok megbízhatósági mutatói szintén az alábbi eljárással számíthatóak ki. A kódolás megbízhatósági mutatója: K_m , további jelölések: azonos szituációk száma: n ; az első kódoló, vagy ugyanazon kódoló először kapott kódjainak száma: i ; a második kódoló, vagy ugyanazon kódoló másodjára kapott kódjainak száma: j .

Az egyes elemek ismertetése után az alábbi képlettel számolható ki a kódok megbízhatósági mutatója, amely elengedhetetlen a validáláshoz (SÁNTHA 2012).

$$K_m = \frac{n \cdot 2}{i + j}$$

2.1.6. Multikódolt adatelemzés

A kutatáshoz használt névvel ellátott, majd emotikódolás kódkészletének és rendszerének kidolgozásakor a FACS (Facial Action Coding System – Arc-Műveleti Kódrendszer) eljárás nyújtott segítséget, amely Paul Ekman nevéhez fűződik. Ekman Wallance V. Friesen-nel dolgozta ki rendszerét (EKMAN - WALLANCE 1978) – amelyet Carl-Herman Hjortsjö svéd anatólógus elgondolása inspirált (HJORTSJÖ 1969). A kódolási rendszer alapja az emberi arcmozgás, az egyes izmok változásában bekövetkező mozgások kódolása. A FACS rendszer kódolási folyamata időigényes, ezért azóta számos automatizált, számítógéppel asszisztált program született, amelyek megkönnyítették a kódolási folyamatot (CANDIDE® vagy az Artnatomy® programok). A rendszer segítségével az emberi érzelmek szinte teljes tárháza kódolható, figyelembe véve a specifikus akcióegységeket (AU), valamint az idő szegmensét. Mivel az akcióegységek függetlenek bármilyen értelmezéstől, felhasználhatóak a magasabb rendű döntéshozatali folyamatokhoz, az alapvető érzelmek felismeréséhez (EKMAN - ROSENBERG 2005).



3. sz. ábra - Példa az alapvető akcióegységek megfigyelésére (Készült Jordan Lansley, *The Emotional Intelligence Academy* - <https://www.eiagroup.com/knowledge/facial-expressions/> 2020.02.21 - alapján)

A FACS rendszer manapság már nem csak humán vizsgálatokhoz alkalmazható, hanem állatok vizsgálatára is. Elsősorban főemlősök, csimpánzok, rhesus makákók, gibbonok és az orangutánok arcmozgásait vizsgáló elemzéseket végeztek, valamint az

emberi és állati arckifejezések, érzelmi megnyilvánulások közötti összefüggéseket is kutatták (REED – SYETTE - COHN, 2007).













Az eljárás segít a korai depresszió felismerésében, továbbá a fájdalom mérésében, olyan betegeknél is, akik képtelenek a verbális közlési formára (REED – SYETTE - COHN, 2007). Számos lehetőség van az eljárás, illetve rendszer használatának elsajátítására, széleskörű irodalommal rendelkezik, megjelentek kézikönyvek, de létrehoztak műhelyeket is, amely munkában való részvétel után a FACS iránt érdeklődők tanúsítványt szerezhetnek.⁷ Az EMFACS (érzelmi arckezelési kódoló rendszer) csak az érzelmekkel kapcsolatos arcműveleteket veszi figyelembe. A korábban már említett akcióegységeket (AU) figyelembe véve az alap érzelmek megjelenése az alábbi AU-kal értelmezhető











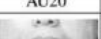

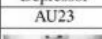
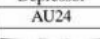
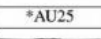
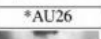
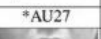

Érzelmek	Akcióegységek
Boldogság	6 + 2
Szomorúság	1 + 4 + 15
Meglepettség	1 + 2 + 5B + 26
Félelem	1 + 2 + 4 + 5 + 7 + 20 + 26
Harag	4 + 5 + 7 + 23
Undor	9 + 15 + 16
Megvetés	R12A + R14A

4. sz. ábra - Alapérzelmek akcióegységeinek összetevői (Készült: Ekman P, Friesen W (1978). *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. alapján)

Az akcióegységek megfigyeléséhez és értelmezéséhez számos segédlet készült, amelyeket én is használtam a videó elemzések során a gyermekek érzelmi megnyilvánulásának beazonosításakor. Az alábbi ábrán jól megfigyelhetőek például az érzelmek által kiváltott arcmozgások változásai a megfelelő akcióegységekkel.

⁷ Rosenberg EL. "Example and web site of one teaching professional". "Facial Action Coding System". Paul Ekman Group.

Upper Face Action Units					
AU1	AU2	AU4	AU5	AU6	AU7
					
Inner Brow Raiser *AU41	Outer Brow Raiser *AU42	Brow Lowerer *AU43	Upper Lid Raiser AU44	Cheek Raiser AU45	Lid Tightener AU46
					
Lip Droop	Slit	Eyes Closed	Squint	Blink	Wink

Lower Face Action Units					
AU9	AU10	AU11	AU12	AU13	AU14
					
Nose Wrinkler AU9	Upper Lip Raiser AU10	Nasolabial Deepener AU11	Lip Corner Puller AU12	Cheek Puffer AU13	Dimpler AU14
					
Lip Corner Depressor AU15	Lower Lip Depressor AU16	Chin Raiser AU17	Lip Puckerer AU18	Lip Stretcher AU20	Lip Funneler AU22
					
Lip Tightener AU23	Lip Pressor AU24	Lips Parts *AU25	Jaw Drop *AU26	Mouth Stretch *AU27	Lip Suck AU28

5. sz. ábra - Arcon megjelenő akcióegységek (Forrás: De la Torre, Chu, Xiong, Vicente, Ding, Cohn (2015): *IntraFace Conference: IEEE International Conference on Automatic Face and Gesture Recognition* At: Ljubljana, Slovenia – konferenciaelőadásának anyagából. https://www.researchgate.net/publication/280298368_IntraFace 2020,01,20.

További segítséget nyújtott a magyar nyelven is megjelent összefoglaló táblázat, amely a mimikai egységek mellett már figyelembe veszi a gesztikuláció, cselekvési trend, valamint a verbális kifejezőmódokat is.

Érzelmek	Dimenziók		
	Mimika	Gesztikuláció/cselekvési tendencia	Verbális kifejezőmód
Harag	Összezárt, vékony ajkak Szigorú, szúrós tekintet Felfúvódott orrcimpa Homlokráncolás Összeráncolt szemöldök	A cselekvés indokolatlan akadályoztatására irányuló reakció Leértékelő kézmozdulat (legyintés, leintés) Leértékelő testtartás (asztalra borulás)	Ellenkezés Hangos beszéd Kiabálás Düh kifejezése „Beszólások”
Félelem/ Bizonytalanság	Alig kihúzott szemöldök Tágra nyitott szemek Összezárt fogsor	Menekülési tendencia Kisebb remegés Fel- és lecsúszkálás a	Dadogás Halk beszéd Halk kérdések

	Feszült arckifejezés Tekintet a padon vagy a tenyérben	széken Bizonytalan görcsös nevetés Feszült vagy kuporgó testtartás	Segítségkérés
Unalom	Üres, vagy ide-oda bolyongó tekintet Kikapcsolódásra, elgondolkodásra utaló arckifejezés	Játék, dobolás, firkálás Mellébeszélés Pillantás az órára Kitekintés az ablakon Pihenő testtartás, könyöklés	Halk éneklés Az utasításoknak megfelelő véleménynyilvánítás
Öröm	Nevetés Tágra nyitott szemek Vidám arckifejezés	Nyitott nyugodt testtartás Aktivitás	Örömteli kifejezések
Érdeklődés	Kíváncsi pillantások Nagyra nyitott szemek Laza ajkak, félig nyitott száj Fokozott érdeklődést mutató arckifejezés	Aktivitás és alkalmazás: figyelés, hallgatás, megfigyelés Nyújtott testtartás	Halkan önmagának (maga elé) beszél Kommentálás, ötletek hangosan, vagy halkán történő kifejezése Célzott kérdésfeltevés Rákérdezés
Elégedettség	Nyitott elégedett arckifejezés Nevetés	Nyitott testtartás Kezek összekulcsolása	Helyeslő kifejezések: pl.: pontosan, ahogyan mondtam, igen

1. sz. táblázat – Érzelem-megnyilvánulás vizsgálat összefoglaló táblázat (Készült: Philipp Mayring, Michaela Gläser-Zikuda, Sascha Ziegelbauer (2005): *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung* (SÁNTHA 2013) alapján)

2.1.7.Érzelem-megnyilvánulások vizsgálata tevékenység során

A kódkészlet megalkotásához a korábban már említett két elmélet nyújtott alapot. Mindkettő az alapérzelmekkel és a hozzájuk kapcsolódó differenciált érzelmekkel foglalkozik. Az első Robert Plutchik elmélete, a nyolc alapérzelem elméletét tárgyalta (PLUTCHIK - KELLERMAN 1980), a másik elméletalkotó Paul Ekman elsődleges/alapvető érzelmek elmélete (EKMAN 1994). A két elméletből és a hozzá tartozó érzelmi kerék elméletből jött létre az alapvető érzelmeket és a hozzájuk tartozó árnyalt érzelmeket tartalmazó emotikód készlet (3. sz. melléklet). Ez a kódkészlet nyújtott segítséget, a videók lehető legpontosabb kódolásához.

2.1.8.Az Atlas.Ti® program rövid bemutatása

A kutatás során az Atlas.ti® program segítségével végeztem a multikódolt adatelemzést. A program egyre szélesebb körben jelenik meg a hazai neveléstudományi kutatócsoportok körében. A programot a Berliini Műszaki Egyetemen egy interdiszciplináris kutatási projekt keretein belül fejlesztette egy, a Thomas Muhr és Heiner Legewie által irányított kutatócsoport, amely pszichológusokból, informatikusokból és nyelvészekből állt. A program logikai felépítését tekintve több ponton követi a Grounded Theory kódolási mechanizmusát. Segíti továbbá a szöveghez meghatározott adatok és kódok, statisztikai programcsomagba történő átvitelét, így lehetőségünk van a kvalitatív módszereken túl, kvantitatív kutatást is végezni, az SPSSTM program segítségével, amelybe az adatok integrálhatóak (SÁNTHA 2009).

2.1.9.A ROPstat® program rövid bemutatása

A kvantitatív kutatás megvalósítása főként a bevezető vizsgálatok során váltak hangsúlyossá (vö. 6.2. sz. alfejezet). Az említett kutatásoknál a ROPstat® programot használtam, amely magyar fejlesztésű. Vargha András a Károli Gáspár Református Egyetem, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézetének egyetemi tanára, Bánsági Péter matematikus mérnök és Lars Bergman szakmai konzulens készítettek. A program alapvetően egy statisztikai programcsomag, amely segítségével végezhetőek robosztus eljárások, ordinális elemzések és mintázatfeltáró módszerek (VARGHA 2016).

2.1.10.Vizsgálati folyamatok

A vizsgálati folyamat során a rendelkezésemre álló multimédiás, vagyis vizuális-képi, és audioanyagot, videóanyagot elemzem számítógéppel asszisztált multikódolt

adatelemzéssel, amely segítségével célom, hogy feltárjam az önálló adaptációként alkalmazott Mindenki Másképp Intelligens óvodai nevelési módszer bevezethetőségét. A beválás hatásfokát a gyermekek érzelmi reakcióival (a FACS- rendszert alapul vevő kódrendszert segítségül hívva), azok emotikódolással végzett vizsgálatával támasztom alá. Az emotikódolás folyamata során a számítógéppel asszisztált kutatói programban elegendő az érzelmeknek megfelelő emotikóddal ellátni az adott érzelmi megnyilvánulást. Ez a folyamat nagyban megkönnyíti és meggyorsítja a kódolási folyamatot. A MAXQDA® kvalitatív adatelemző program esetében ez egy beépített funkció, amely több mint 300 emotikonnal (hangulatjellel és szimbólummal) dolgozik, melyeket később tovább csoportosíthatunk (3. sz. melléklet).

2.2. TRIANGULÁCIÓ

A trianguláció alapvetően a kvalitatív kutatómódszertani megközelítés sajátossága (CSÍKOS 2020). „A trianguláció szó szerint háromszögelést jelent, és a térképészetben használt módszerre utal: két pont és szögek ismeretében egy harmadik pont távolsága meghatározható. A kutatómódszertanban metaforikusan használjuk a kifejezést olyan esetekre, amikor két vagy több szempontból vizsgáljuk ugyanazt a jelenséget, és jutunk – remélhetőleg – ugyanarra az eredményre. Lehet szó két- vagy többféle módszerről: például kérdőívvel, interjúval és megfigyeléssel is vizsgáljuk ugyanazt a kutatni kívánt jelenséget. Lehetséges, hogy két vagy több kutató vagy megfigyelő végzi ugyanazt a vizsgálatot... A trianguláció gyakran az eredendően kvantitatív kutatásokat erősíti meg azzal, hogy esettanulmány vagy más kvalitatív vizsgálat segítségével is adatokat gyűjtünk és elemzünk olyan jelenség vizsgálatára, amelyet kvantitatív adatokkal és adatelemzéssel már megvizsgáltunk” (CSÍKOS 2020 20. o.).

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés során több triangulációtípust is megkülönböztethetünk. Ezek érintik az elméleti, valamint a módszertani triangulációt (módszerek között és módszereken belüli); továbbá a személyi triangulációt, amely a kódolás megbízhatósági mutatójaként is értelmezhető (interkódolás, intrakódolás); az adatok triangulációját, melyek a háttérinformációk, geo-referenciák, adat-trianguláció dimenziói; valamint a szoftver-innovációt (SÁNTHA 2015). Jelen kutatásban a módszertani trianguláció módszerek közötti kapcsolatát vizsgálom; valamint a személyi trianguláció megvalósításakor az intrakódolás technikáját alkalmazom, mely eljárásról a későbbiekben bővebben is beszámolok (vö. 2.2. sz. alfejezet)

3. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETEI

Az alábbi fejezetben a kutatás elméleti keretei kerülnek a fókuszba. Megvizsgálom az óvodai nevelés és az intelligencia kérdéskörét, majd alapvető releváns fogalmak tisztázása következik a képesség, képességprofil, kompetencia és intelligencia területeire vonatkozóan. Ezt követően részletesebben kitérek az intelligencia vizsgálati eljárásokra. A soron követő alfejezetben a kutatás corpusául szolgáló nevelési módszer, illetve a bevéltés-vizsgálat elméleti kereteinek bemutatása következik, kitérve az evaluációs folyamat bemutatására, a befogadó személyére, valamint az evaluáció kérdéskörére.

3.1. AZ ÓVODAI NEVELÉS ÉS INTELLIGENCIA KÉRDÉSE

A kutatási folyamatban az óvodás korú gyermekek megfigyelése, képességeik, készségeik feltárása kerül a fókuszba, ezért az alábbiakban a legelterjedtebb 3-6-7 éves korosztályt vizsgáló intelligenciamérésekre térek ki.

Az intelligenciák feltérképezése óvodás korban az iskolaérettségi vizsgálatok keretében valósul meg, ennek ellenére az intelligencia vizsgálatokat külön kell kezelni az iskolaérettségi vizsgálatoktól (APRÓ 2013, DEZSŐ 2020). Több olyan iskolaérettségi vizsgálat is létezik, amely tartalmaz intelligenciatesztet, de nem mindegyik intelligenciateszt az iskolaérettségi kritériumok feltárását célozza (APRÓ 2013). Az iskolaérettséget vizsgáló tesztek közül hazánkban több módszert is alkalmaznak az óvodák és óvodapedagógusok. A vizsgálatok célja, hogy feltárják a gyermekek pszichés, szociális és biológiai érettségét, vagyis a gyermekek egy komplex vizsgálata azzal a céllal, hogy fejlettségük minden tekintetben megfelelő az iskolakezdésre. Az óvodák maguk is fejleszthetnek iskolaérettségi teszteket, ám ezeknek a vizsgálatoknak is az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában szereplő feltételeknek kell megfelelniük (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, 1. melléklet a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelethez Az Óvodai nevelés országos alapprogramja).

A teljes listát a megtalálható vizsgálatokról, most nem szándékozom felsorolni, csak azokat említem, amelyek az óvodás gyermekek intelligencia szintjének megállapításával, mérésével kiemelten foglalkoznak. A Binet-skála, vagy Binet-teszt. Ezt a vizsgálatot az egyik legtöbbet alkalmazott gyermeki intelligenciát vizsgáló tesztként tartják számon. A feladatok különböző szintekre vannak osztva, amelyek egyre nehezebb feladatmegoldást vonnak maguk után. A gyermekek értékelése pedig a szerint valósul meg, hogy hány feladatot képesek megoldani. A teszt az intelligencia feltárását tekintve egy

globális intelligenciát mér. Ebben a globális intelligenciában több faktor is kiemelt szerepet játszik, ezek a faktorok a nyelv faktora, az emlékezet vizsgálata, a fogalmi gondolkodás, az indoklás, következtetés, kritika, a numerikus következtetések (matematikai intelligencia), vizuomotoros és szociális intelligencia (ÉLTES 1914).

A Frostig-féle vizuális percepció teszt főként a megismerés egyes területeinek fejlettségét vizsgálja. Különös figyelmet fordít a térbeli viszonyok és helyzetek vizsgálatára, az alakkonstanciára, a szem-kéz koordináció fejlettségére, valamint az alak-háttér, vagy figura-háttér percepciójának vizsgálatára. A Frostig-féle teszt pszichológiai elméleti háttere a Piaget által alkotott megismerés elméletén alapul (HUBA 2011).

A Goodenough-féle emberalak ábrázolás és ennek minősítése a következő teszt. A vizsgálat során a gyermekeknek egy emberalakot kell ábrázolniuk, amelyet a pedagógus előre meghatározott szempontok alapján pontoz. Az alkotott ábrát oly tekintetben vizsgálja, hogy mennyire részletgazdag és mennyire pontos a gyermekek ábrázolása, valamint a téri viszonyok, arányok, analízis a kiemelten megfigyelt területek. A kapott eredmény táblázati összevetéssel egy végleges eredményt biztosít. Ez az eredmény a rajz-kvóciens, vagyis az RQ. Goodenough úgy vélte, ez az eredmény meglehetősen közelít, korrelál a gyermekek IQ-jával. A teszt sok ponton megkérdőjelezhető, a pontozási szempontok sem feltétlenül érthetőek, a szubjektivitást pedig nehéz figyelmen kívül hagyni (VASS 2006).

A SON-teszt, vagyis a Snijders-Oomen intelligencia-teszt a következő vizsgálat. A SON-teszt egy olyan nonverbális intelligenciát vizsgáló teszt, amely 4 éves kortól 15 éves korig vizsgálja a gyermekeket, akik elsősorban hallássérüléssel, beszéd fogyatékkal, vagy kommunikációs problémákkal küzdenek. A vizsgálat során a gyermekek formaérzékelése, emlékezete, elemi kombinatív készsége kerül vizsgálat alá (GYARMATHY 2007).

A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer, vagyis a DIFER-teszt, amely meghatározott képességeket, készségeket, illetve azok fejlettségét vizsgálja. A diagnosztikus teszt megmutatja, hogy a gyermekek az adott területeken milyen szinten állnak, melyek azok a képességek, amelyek fejlesztésre szorulnak. A programcsomag hét különböző alapképesség vizsgálatát végzi. Ez a hét alapképesség az írásmozgás – koordináció, amely az íráskészség előfeltétele; a beszédhanghallás az írás és olvasástanulás alapja; a relációszókincs, amely az információ-felvétel elengedhetetlen alapja; az elemi

számolási készség a matematikai – logikai gondolkodást alapozza meg; a tapasztalati következtetés a tudásszerzés és a gondolkodás előfeltétele, tapasztalati összefüggéskezelés, a szocializáció pedig a beilleszkedés, alkalmazkodás alapja (NAGY 2003, JÓZSA 2006, JÓZSA 2016).

A fent felsorolt vizsgálati eljárásokon kívül több komplex vizsgálat is létezik, melyek közül a Porkolábné Balog Katalin-féle tanulási zavar előrejelzésére szolgáló részképesség zavarokat vizsgáló tesztjét említem. Az eljárás a tanköteles korú gyermekek vizsgálatát célozza. Felöleli a Budapest Binet-féle intelligenciatesztet, a Binder, a Frostig-féle teszt részleteit, valamint a Diszlexia Prognosztika Tesztet. A fent említett Porkolábné-féle teszt a Komplex Prevenációs Óvodai Program tesztje, de szabadon alkalmazható önálló feltárási-értékelési vizsgálatként is felhasználható és több óvodában alkalmazzák is. A vizsgálat kifejezetten közkedvelt az alternatív pedagógiai programokat adaptáló óvodai programok körében, ahol nincsenek konkrét vizsgálati tesztek (PORKOLÁBNÉ BALOGH 1996).

3.2. KÉPESSÉG, KÉPESSÉGPROFIL, KOMPETENCIA, INTELLIGENCIA

Jelen kutatás megkívánja, hogy olyan alapvető fogalmak tisztázásra kerüljenek, mint a képességek, képességprofil, kompetencia és intelligencia fogalmai. Az alábbi alfejezetben ezek vizsgálatára vállalkozom.

A *képesség*, valamely cselekvésre, teljesítményre való alkalmasságot feltételez, illetve ennek mértéke, egyfajta tehetségként aposztrofálható. A képességek minőségét befolyásolják belső (ontogenetikus, organikus) feltételek, valamint külső (környezeti) hatások egyaránt. A veleszületett hajlam, adottság, alapvető feltételét képezi a képességek kifejlődésének, melyek tevékenységek során alakulnak. Általánosnak vélt képességek közé sorolható az intelligencia, vagy a kreativitás, melyek több területre vannak hatással, segítségükkel több képesség is elsajátítható. Megkülönböztethetünk továbbá különleges képességeket is, mint például a muzikalitás, képzőművészeti vagy kézügyességet, az élénk képszerű fantáziát, illetve testi képességeket is (BÁTHORI - FALUS 1997).

A *pszichológiában* a képességek a megismerő tevékenységek területeivel közelíthetők meg, amelyek a gondolkodás, észlelés, érzékelés, figyelem, emlékezet, képzelet tevékenységei.

A *pedagógiában* használatos képességfelfogás értelmében, a Nemzeti alaptantervből kiindulva, az írás, olvasás, számolás alapján csoportosítják a képességeket.

A *képességprofil*, vagy *képességek struktúrája* egy, a pszichológiában, pszichodiagnosztikában alkalmazott fogalom, amelyek magukban foglalják az egyszerű és komplex képességeket (TÓTH 2011). A minimális képességprofil a szenzomotoriumból, a nyelvi képességekből, a gondolkodásból, a matematikai képességekből, a társas-érzelmi képességekből és a téri vizuális képességekből épül föl. A szenzomotorium alkotóelemei, egységei a testséma, a téri orientáció, az egyensúly, a vizuális, auditív és taktilis feldolgozás, valamint a szekvencialitás (a téri, időbeli és nyelvi szekvencialitások). A nyelvi képességek közé sorolható a beszéd, a szókincs, valamint a szövegértés képességei. A gondolkodást meghatározó alapelemek, az ismeretek, az elvonatkoztatás, az emlékezet és a figyelem. A matematikai képességek közé tartozik a mennyiségfogalmának ismerete, a műveletek végzése, a logikai valamint matematikai érzék. A társas-érzelmi képességeket meghatározó alkotóelemek az érzelmek felismerése, a társas helyzetek megértése, valamint a helyzetek megoldásának képessége. A téri-vizuális képességek elemei pedig a színek, árnyalatok, forma és térlátások, valamint a téri viszonyok (GYARMATHY - KUCSÁK 2012).

A *kompetencia* komplex fogalma „munkamegosztással sok ezer speciális kompetencia: hivatás, szakma, foglalkozás, tevékenységi kör (sport, hobbi stb.) önállósult. Például az autóvezetés, a főzés a személyes kompetencia része, az önkiszolgálás eszköze. A buszsofőr, a szakács szakképzettsége speciális kompetencia. A szociális kommunikáció, a gyereknevelés az egyén szociális kompetenciájának összetevője, a színész, a pedagógus, hivatásos „szociális kommunikátor”, illetve nevelő. A fogalmazás, a gondolkodás a kognitív kompetencia képessége, az írói, a kutatói hivatás speciális kompetencia. Az általános kompetenciák (a személyes, a szociális és a kognitív) mindazoknak a pszichikus komponenseknek a készletei, amelyek az egyes emberek mindennapi egyéni és szociális létéhez szükségesek. Ezzel szemben az egyes emberek általában csak néhány speciális kompetenciát sajátítanak el. A speciális kompetenciák sajátos motívumok és tudás (speciális képességek, szokások, készségek és ismeretek) rendszerei. A speciális kompetencia funkciója, hogy az ember saját és mások érdekében valamilyen állapotváltozást, produktumot hozzon létre. Valamennyi speciális kompetencia sajátos produktumainak első példányai tág értelemben vett alkotás eredményei, ennél fogva valamennyi speciális kompetenciának a tág értelmében vett alkotóképesség az általános alapja.” (NAGY 1996. 206.o.) A kompetenciák értelmezésénél továbbá érdemes figyelembe venni az alábbi definíciót is, mely szerint „A kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem képesség (ability) komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és

gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt.” (RYCHEN – SALGANIK 2003)

Az *intelligencia* definiálása napjainkban igen vitatott kérdés (PLÉH 2010, BERECKZEI 2021, DEZSŐ 2012, DEZSŐ 2014, HAVAS 2003). Folyamatos diskurzus tárgyát képezi a pszichológiától, a társadalomtudományokon keresztül, a pedagógiáig. Minden ember különbözik, nincs ez másképp a képességeikkel, problémamegoldásukkal, gondolkodásukkal vagy alkalmazkodásukkal sem. Azonban a nyújtott teljesítmény sem konstans, folyamatosan változik az alkalom, a lelki és fizikai állapot vagy ezek együttállása is létrehozhat egy egyén teljesítményében teljesen eltérő eredményeket. Ha az intelligencia meghatározását tekintjük, a mai napig nem született konszenzus a kutatók között a pontos definícióra. „Az intelligencia fogalmának máig nincs elfogadott magyarázata. Maga a szó a latin *intellego* igéből eredeztethető, jelentése megismer, felfog, megért. Az intelligencia egyfajta értelmezési helyzet-felismerési képesség. A megfelelő viselkedés megválasztásának képessége” (HAVAS 2003.7.o.). Az intelligencia funkcióját tekintve egyfajta képességként definiálható, mely segítségével az intelligencia tesztek el tudjuk végezni. A tesztekben nyert pontokból, bizonyos képességeket feltételezhetünk. Az intelligenciatesztek segítségével eltérő életkorú egyéneket is vizsgálhatunk, ebből következik, hogy az egyes egyéneket különböző életkorban is megfigyelhetjük. A tapasztalatok szerint a kapott értékek többnyire konstans értéket mutatnak, így állandónak mondható. Az intelligencia pontszámok nem, vagy csak nagyon kis mértékben változhatnak tanulás, vagy tapasztalatszerzés által, vagyis úgy mondható, hogy veleszületett tényező. Az intelligenciák plurális szempontú megközelítése ezt felülírja, mindegyik területet külön kezel, a pszichológiából és biológiából származtatja és számításra alkalmas, információfeldolgozó tényezőként kezeli az intelligenciákat (GARDNER 1996, DEZSŐ 2011). Kutatásom során, s így dolgozatomban is e definícióval azonosulok az intelligencia/intelligenciák értelmezésekor.

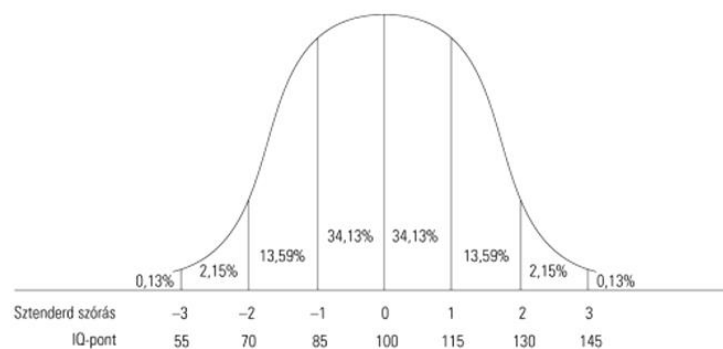
3.3. INTELLIGENCIA VIZSGÁLATI ELJÁRÁSOK

Az intelligencia mérésének úttörő megalkotói Alfred Binet és Teophile Simon. A francia oktatási miniszter kérésére ők alkottak először olyan mérőeszközt, amely az intelligencia vizsgálatára, feltárására volt hivatott. Az első teszt módszer a beiskolázás lehetőségeit, az ahhoz kapcsolódó „gyengébb képességűnek”, „lassan haladónak” tartott gyermekek kiszűrését célozta. A fejlődésment és az életkor függvényét célozta a vizsgálat, mely

értelmében a lassabban fejlődő gyermekek általában a normál fejlődésmenetéhez, alacsonyabb életkorú teljesítményt mutat; míg a megfelelően, vagy jól teljesítő gyermek a normál fejlődésmenetéhez viszonyítva magasabb életkorú gyermekek teljesítményét mutatja. Binet ezt a kort mentális korként definiálja (MK), melyet az életkor (ÉK) függvényében vizsgál. William Stern később ennek a két tényezőnek az egymáshoz viszonyított arányában fogalmazza meg az intelligencia mértékét, ezzel létrehozva az intelligenciakvóciens fogalmát, vagyis az IQ-t. Az általa megalkotott számítási mód alapja az: $IQ = (MK / \text{ÉK}) \times 100$, vagyis az intelligenciakvóciens úgy számolhatjuk ki, hogy a mentális kort elosztjuk az életkorral, a kapott eredményt pedig megszorozzuk százal.

A mentális korban rejlő problematika kérdésére világított rá Cole és Cole (2005), mikor kimutatták, hogy ez a tényező nem a meghatározott egyenes arányban növekszik, hanem egy ívet írva a korai életszakaszban jóval gyorsabb fejlődési mutatóval rendelkezik, így az nem alkalmazható egyértelműen megfogható és beazonosítható mérőszámként. Az 1960-as évektől a mérés és az elnevezés is megváltozik, a hányadost felváltja a „score” fogalma. Vagyis a vizsgált személyintelligenciáját már nem saját életkorához mérten állapítják meg, hanem a vele egykorúak intelligenciája átlagának függvényében pozícionálható, egy standard táblázat segítségével.

Talán a legtöbbet látott haranggörbe (Gauss görbe) az intelligencia eloszlását bemutató ábra a populációra vetítve, amely normál eloszlást mutat. Az ábráról leolvasható, hogy a meghatározott átlagértékhez, vagyis a 100-as IQ-hoz viszonyított $+1/-1$ szórásnyira található a populáció kb. 68,2%-a, a legtöbben a 100-as IQ közelében találhatók. Ez az eredmény pontszámokban kifejezve a 85 és a 115 pont közötti tartományt fedi le (CSÉPE - GYŐRI - RAGÓ 2008). Az átlagtól – vagyis a 100-as értéktől – számított $+2/-2$ szórásnyira elhelyezkedő eredmények már szélsőségesnek mondhatóak, vagyis a -2 szórásnyira lévők IQ érték tekintetében már az értelmi fogyatékoság kategóriájába tartoznak, míg a $+2$ szórásnyi tartomány esetében az úgynevezett „szuperintelligens” kategóriába tartoznak (LÁNYINÉ 2012). Az alábbi ábráról jól leolvashatóak a fenti összefoglalásban felsorolt értékek és határok.



6. sz. ábra - Az intelligenciahányados populációbeli gyakorisági eloszlása (CSÉPE – GYÖRI - RAGÓ, 2008)

Az intelligencia mérésére manapság számos teszt létezik, azonban az leszögezhető, hogy a pszichológia alapvető diagnosztikai eszközként használja az intelligenciateszteket.

Ahogy arról már korábban említést tettem, az első intelligenciateszt Alfred *Binet* és Teophile *Simon* nevéhez fűződik, akik 1905-ben alakították ki teszt sorozatukat Franciaországban. A teszt sorozat a fejlesztése során számos változtatáson ment keresztül. Kezdetben, a tesztben egymást követő feladatok folyamatosan egyre komplexebbé váltak, egyre nehezebb megoldási stratégiákat követeltek. Ezt később úgy változtatták meg, hogy az egyes életkorokhoz igazítottak feladatokat, szám szerint 5-5 feladat szerepelt a tesztekben. A fejlesztés során figyelembe vették a kulturális különbségeket, illetve az adott nyelvet is, ahol a tesztek alkalmazásra kerültek.

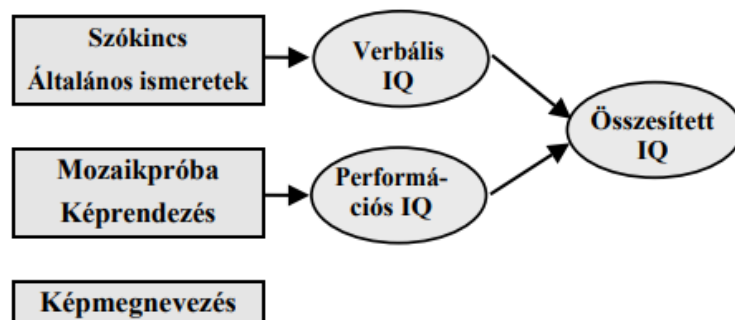
Magyar nyelvterületen a Binet-Simon teszt adaptálását és átdolgozását Éltes Máttyás végezte, későbbi átdolgozása pedig Lénárt Edit és Baranyai Erzsébet nevéhez fűződik. Ekkor kapta a teszt a *Budapesti Binet-teszt* elnevezést (LÉNÁRT – BARANYAI 1995, LÁNYINÉ 2012). A teszt célja a 3-tól 14 éves korosztályú gyermekek általános intelligenciájának vizsgálata. Az eljárás és a számítás metódusa megegyezik az eredeti eljárással, melynek értelmében az intelligenciakor és az életkor hányadosát 100-zal való szorzata adja az intelligencia mérőszámát. A Budapesti Binet-tesztet alapvetően verbális tesztnek tekintjük, a benne található cselekvésalapú próbák tekintetében, amelyeket később felváltak az absztrakt fogalmi gondolkodást vizsgáló feladatok. A tesztet minden esetben pszichológus veszi fel, a tesztben résztvevő alannal kétszemélyes helyzetben végezve az eljárást. Az életkorokra szelektált teszt sorozatokban, a fentebb említett korosztálynak megfelelően, minden egyes életkorhoz egy 6 próbából álló feladatsort találhatunk. Ennek megfelelően minden egyes próba egy 2 hónapos fejlődési lépcsőfokot eredményez. 10 éves kor felett differenciáltabbá válnak a próbák, ebben az életkorban már 8 próbával

találkozhatunk (LÉNÁRT - BARANYAI 1995). Az óvodás korosztály tekintetében a tesztsorozat szintén alkalmazható, más hasonló óvodás korosztályt mérő tesztekkel (Snijders-Oomen IQ értékével ($r=0,67$), Goodenough-féle rajzkvócienssel ($r=0,53$)) jól korreláló eredményt mutat, azonban kifogásolható a teszt eredményének validitása a verbalitás túlsúlya, valamint a beszédakadályoztatottság, a hátrányos helyzet, vagy az egyéb kulturális különbségek fennállása esetében (BASS ÉS MTSAI 1994).

A másik hazánkban alkalmazott tesztsorozat a *Wechsler-féle intelligenciavizsgálat*. A tesztek három különböző eltérő korosztályt céloznak. Az első teszt az óvodás korosztályú gyermekek intelligenciáját méri (WPPSI - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence). A második a 6-17 éves korosztály intelligenciáját vizsgálja (WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children). A harmadik teszt pedig a 17 éves kor feletti korosztályban alkalmazható, vagyis a felnőtt korosztály intelligenciáját méri (WAIS - Wechsler Adults Intelligence Scale).

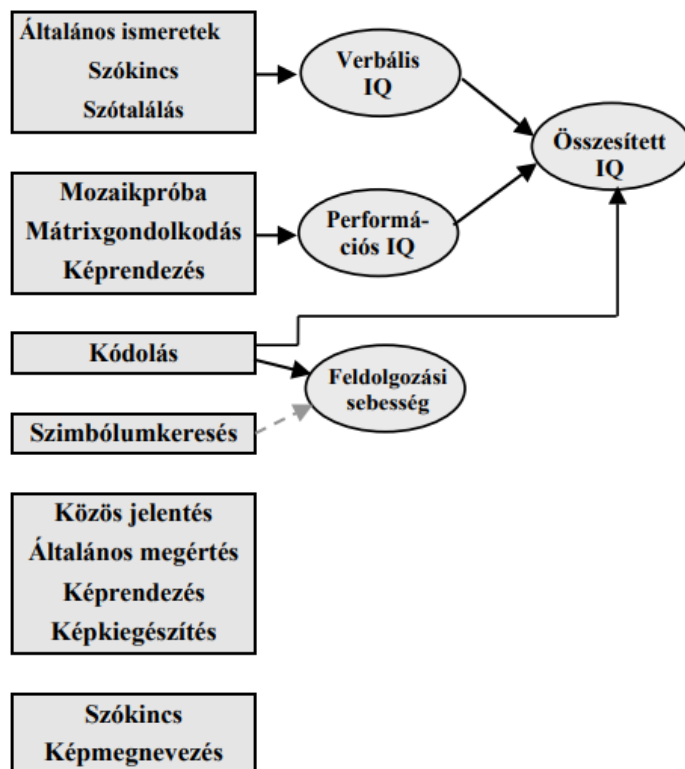
A Magyarországon adaptált verzió a MAWI (Magyar Wechsler Intelligenciateszt) és MAWGYI-R (Magyar Wechsler Gyermekek Intelligenciateszt) nevet viseli. Életkor tekintetében itt is két egymástól eltérő korosztályhoz tartozó tesztekkel találkozhatunk, abban azonban mind a kettő megegyezik, hogy külön feladatok tartoznak a verbális és performációs próbákhoz. A feladatsor előrehaladtával a próbák nehézségi foka folyamatosan növekszik. Az értékelés az úgynevezett deviációs IQ megállapításával történik (MÉREI - SZAKÁCS 1995). A deviációs IQ számításakor az átlaghoz minden esetben 100-as IQ értéket rendelünk, az egységnyi szórás mértékét pedig 15-ös értékben állapítjuk meg. Ebből kifolyólag a kapott intelligencia eredmény, függ a társadalmi populációtól, relatív mutató, amely a vizsgálati személy saját országában lévő korcsoport átlag intelligenciáját veszi alapul (KUN - SZEGEDI 1983).

A WPPSI-III, vagyis az óvodás korosztályra megalkotott intelligenciateszt. Itt szintén két különböző tesztsomaggal találkozhatunk. Az egyik sorozat a 4 éves kor alatti gyermekek intelligenciáját, míg a másik a 4 évtől 7 év 3 hónapos korú gyermekek intelligenciáját méri. Az alábbi ábráról jól leolvashatóak az egyes verbális és performációs próbák.



7. sz. ábra - A WPPSI-III felépítése a 4 év alattiak számára (RÓZSA - NAGYBÁNYAI NAGY - OLÁH 2006)

A másik korosztály, vagyis a 4 éves kor és 7 év 3 hónapos kor közötti gyermekek számára megalkotott testsorozat összesen 14 tesztből áll, amelyek között 7 alatesztet, 5 helyettesítő és 2 választható altesztet találhatunk. A korábbi feladatok mellett (szókincs, általános ismeretek, mozaikpróba, képrendezés, képmegnevezés) itt megjelenik a szótalálás feladata, a mátrixgondolkodás, a kódolás, vagy szimbólumkeresés, a közös jelentés, az általános megértés, valamint a képkiegészítés.



8. sz. ábra - A WPPSI-III felépítése a 4 év felettiak számára (RÓZSA - NAGYBÁNYAI NAGY - OLÁH 2006)

3.4. PROJECT SPECTRUM

A fejezet tartalmát tekintve a többszörös intelligenciák koncepciójának, majd a Nem- Univerzális, nem- egyetemes fejlődés elmélete kerül bemutatásra. Később a bevé- als- vizsgálat folyamatát, illetve a befogadó szemszögéből megvalósuló vizsgálati megközelítést vázolólok.

A Project Spectrum szellemű megközelítés és módszertan egy több mint 10 éves kutatás eredménye. A folyamatos és elkötelezett munka eredményeképpen született meg a módszer, melynek elsődleges célja, hogy erősítse a gyermekek azon képességeit, készségeit, kompetenciáit, amelyek az iskolai évek során elengedhetetlenek számukra.

A Project Spectrum módszer és szemléletmód egy együttműködésen alapuló kutatási és fejlesztési Projecteredménye, amely egy haladó szellemű alternatívát és megközelítést kínál a korai fejlesztésben és az óvodai nevelésben. A módszer elméleti keretei Howard Gardner többszörös intelligenciák elméletén, valamint David Henry Feldman „non-universal” (*nem-egyetemes*) fejlődési elmélete alapján kerültek kidolgozásra, amelyek hangsúlyozzák a gyermekek szoros megfigyelését, szellemi erősségük azonosítását, majd ezeket az erősségeket felhasználva tervezik meg a gyermekek egyéni oktatási programját.

A módszer hét tudásterületet tartalmaz, amely szorosán kapcsolódik a Gardner által megfogalmazott nyolc intelligenciához:

- 1) mozgás – testi-mozgásos intelligencia;
- 2) nyelv – verbális intelligencia;
- 3) matematika – logikai-matematikai intelligencia;
- 4) tudomány – természeti intelligencia;
- 5) társadalom, társas viszonyok – intraperszonális és interperszonális intelligenciák;
- 6) képzőművészet – vizuális intelligencia;
- 7) zene – zenei intelligencia.

A tevékenységeken túl fontos szerepet kapnak a munkastílusok (a munkastílusok definiálása és tevékenységekhez való rendelése minden esetben megtörténik).A megfigyelések során a gyermekek adott tevékenységhez fűződő viszonyát, a tevékenységek megközelítését vizsgáljuk. A tevékenységek eredetileg a 4 – 7-8 éves korosztályra lettek tervezve, azonban ebben az adaptált módszerben a hazai óvodai nevelésnek megfelelően 3 – 6-7 éves gyermekek számára megfelelő formában jelennek

meg. Minden fejezetben megtalálhatóak az egyes területekhez tartozó fejlesztendő képességek, készségek, kompetenciák, valamint azok értékelése és mérési anyaga. Továbbá a tevékenységek leírása és a szükséges felszerelések és eszközök, amelyek a gyermekek előzetes tudására építenek. Ez egy kiemelten fontos szempont a tevékenységek során, hiszen a módszer tevékenységei és annak eredményei folyamatként értelmezhetőek. Minden esetben a gyermekek előzetes tudására épülnek és egy adott pillanatnyi „állapotot” tükröznek.

Az értékelési folyamatban fontos szerepet játszanak az egyéni és csoportos megfigyelési lapok, amelyekben fejegyezhetjük a gyermekek feladatmegoldási eredményeit, valamint a csoport teljesítményét. A módszer elősegítésére, a fejlődés mozgósítására nagy segítséget nyújthat, ha a tevékenységekkel a szülőket is megismertetjük és ösztönözzük őket arra, hogy otthon is bátran használják az egyes eszközöket.

Az egyes játékfeladatokhoz előre meghatározott játékeszközöknek, módszertani eljárásoknak, játékleírásoknak, mérési-értékelési stratégiáknak köszönhetően, amelyek alapján a tevékenységeket végezzük, s melyek a tevékenységekhez tartoznak, a módszer a napi rutin részévé válhat.

3.4.1.A többszörös intelligenciák koncepció

A plurális intelligenciaelméletek közül több is létezik, de ebben a kutatásban én a Howard Gardner által alkotott többszörös intelligenciák koncepciót (GARDNER 1983, 1993, 2006), annak a PTE BTK Neveléstudományi Intézetéből induló, disszeminált értelmezését (DEZSŐ 2011, 2012, 2014, 2015, 2021) helyeztem a fókuszba, mely az elmúlt években a hazai tehetséggondozás meghatározó elemévé is vált (BALOGH 2020).

Gardner a Harvard egyetem kortárs professzora, munkássága a múlt század nyolcvanas éveinek elején megalkotott többszörös intelligenciák elméletéről ismert (DEZSŐ 2012). Ahhoz, hogy Gardner elméletét jobban megérthessük, először az általa megfogalmazott kritériumrendszer kell megismernünk, azaz, hogy teóriája szerint miben is áll az intelligencia természete, melyek azok a feltételrendszerek, amelyeknek, egyes képességcsoportoknak meg kell felelniük ahhoz, hogy azt intelligenciának nevezhessünk.

Az értelmezési keretben meghatározott terminusok ezek függvényében, hogy minden intelligencia alkalmas információ feldolgozásra, számításra alkalmas kapacitást feltételez (DEZSŐ 2011). Továbbá problémamegoldó és teremtő képességgel rendelkezik,

amely segítségével értékes kulturális környezeti, közösségi alkotást tud létrehozni. Csak olyan egység, képesség értelmezhető intelligenciaként, mely „univerzálisan igaz az emberi fajra”, rendelkezni kell „egy azonosítható központi cselekvéssel vagy cselekvési rendszerrel”, továbbá „alkalmasnak kell lennie egy szimbólum rendszerben történő lekódolásra” (DEZSŐ 2011). Gardner jelekben is csoportosította a kritériumokat. Ezek a jelek: a „különleges képesség, az alapvető kognitív – szimbolikus műveletek, fejlődési profil, agyi lokalizáció, evolúciós történet, kulturális jelentőség” (ANDERSON 1998. 73.o.).

Minden egyes képességhez felvázolja ezeket a meghatározott tényezőket, ez által bizonyítja az intelligencia érvényességét. A fent felsorolt kritériumoknak való megfelelés, vagy részben megfelelés feltételezi az intelligenciaként definiálható képességeket. Kezdetben Gardner hét intelligenciát ismert el koncepciójában. Az egyes intelligenciák mind más-más kognitív struktúrában értelmezhetőek. A hét bizonyított intelligencia a nyelvi, zenei, logikai-matematikai, térbeli, interperszonális, intraperszonális és testi-mozgásos. Gardner később átgondolta elméletét. Több terület, képesség is lehetőségként jelent meg a koncepció bővítésében, ám ezek nem feleltek meg az általa felállított kritériumrendszernek (DEZSŐ 2011, 2021). A koncepcióból kiindulva feltételezhető hogy az intelligencia nem egy elméleti besorolásba tehető item, hanem változó természetű, néha viselkedésben megnyilvánuló, néha kognitív folyamatként megjelenő, néha agyi struktúráként megfigyelhető tényező. Gardner olvasatában, a kultúra és az intelligencia egymástól elkülöníthetetlen tényezők. Ebből a gondolatból kiindulva feltételezi, hogy a magas intelligenciaszinttel rendelkező egyén megfelel bizonyos kulturális kritériumoknak is, képes alkalmazkodni azok elvárásához, az abból adódó problémákat képes megoldani (GARDNER1993).

A többszörös intelligenciák elmélet alkalmazásának lehetőségét világszerte több általános iskolában is megtalálhatjuk (Multiple Intelligences International School, Fülöp-szigetek, Quezon; Gardner School of Art and Science, Brit Kolumbia, Vancouver; IVY School, Kína, Beijing). Ezen kívül számos irodalom is napvilágot látott, amely tematikákat, ötleteket, óravázlatokat közöl, többek között a St. Luis-i tantervfejlesztés (HOER 2000), amely lehetőséget ír le az általános iskolai nevelés területén a többszörös intelligenciák koncepció alkalmazására. Bár léteznek többszörös intelligenciák koncepcióra épülő külföldi óvodai modellek is (a kaliforniai MI School, a floridai IDEAL Pre-school and Elementary School, a mumbai-i Leap Bridge International Pre-school), az óvodai nevelésben hasonló, magyar nyelvű irodalmat nem találtam.

Egy az Idaho állam fővárosában, Boise-ban található intézmény óvodai kézikönyv és tantervfejlesztési útmutatójában a több érdekes és hasznos információra leltem (sz. n. 2001). A Boise Independent School District kiadványa többek között foglalkozik a nevelés, oktatás fejlesztésének lehetőségeivel, hogy hogyan valósul meg az óvodai nevelésben, bemutat egy széleskörű elméleti perspektívát, amely a nevelés fejlesztésének szolgálatában állhat, valamint a tanítói – nevelői módszertár bővítését is célozza. Felvázol továbbá olyan meghatározó tényezőket is, amelyek a tantervfejlesztés sikerességét eredményezhetik az óvodai nevelési programban, illetve bővebben kitér a többszörös intelligenciák elmélet alkalmazási lehetőségeire is. Ezt követően az egyes nevelési területeket taglalja, valamint gyakorlati példákkal támasztja alá a megvalósítás módját. Hosszan tárgyalja a szubjektív feltételeket, amelyek elengedhetetlenek az intelligenciák mozgósításához. Több űrlap sablont is kínál és még számos kiegészítő információt, amely az alkalmazásban nyújt segítséget.

A kézikönyv vizsgálatakor az alkalmazási lehetőségekre helyeztem a hangsúlyt. A segédanyag leírásában lehetőségeket sorol fel az óvodai nevelésben megvalósítható intelligenciamozgósításhoz, mely szerint a verbális intelligencia mozgósításához remek eszköz a mondókázás, valamint az aktív szókészlet folyamatos fejlesztése. A logikai-matematikai intelligencia fejlesztéséhez a kézikönyv matematikai feladatlapok megoldását ajánlja, amely remekül fejleszti a gyermekek érvelési képességét, valamint a logikai gondolkodást. A zenei intelligenciához, a zenei formák folyamatos megismerését, valamint a zenében megvalósuló önkifejezési formákat ajánlja, míg a testi-mozgásos intelligenciához a nagy és finommozgásos tevékenységeket. A térbeli intelligencia mozgósításához az aktív művészeti tevékenységek végzését, alkotások létrehozását, a természeti intelligenciához az állat- és növénytani ismeretek bővítését szorgalmazza. Az interperszonális intelligenciához a hangulatok, gondolatok, érzések megismerését, a körülöttünk élőkkel való aktív kapcsolattartásra helyezi a hangsúlyt, az intraperszonális intelligencia mozgósításához pedig a személyes érzések megismerését, az érzelmek megélését tanácsolja a kézikönyv.

Az intelligenciákhoz különböző központok (centerek) felállításának lehetőségeit is leírja. Ezek a központok a művészeti központ (art center), a bázis központ (block center), a dramatikus játékok központja (dramatic play center), az irodalmi és zenei központ (library / listening center), az írásközpont (writing center), a manipulatív központ (manipulative center), valamint a tudományos központ (science center). A különböző központokhoz más

– más intelligenciák tartoznak. A művészeti központ lehetővé teszi a gyermekeknek, hogy megmutassák és kifejezzék érzéseiket a műalkotásaikon keresztül. Ez a központ a térbeli, az interperszonális és az intraperszonális intelligenciák fejlesztésére szolgál. A bázis központ lehetővé teszi, hogy a gyermekek használják és fejlesszék a testi-mozgásos intelligenciájukat, főként a nagymozgásos képességek fejlesztése valósulhat itt meg. A feladatok tervezése arra készíti azonban a gyermekeket, hogy a nyelvi és az interperszonális intelligenciájukat is mozgósítsák. A dramatikus játék központjában a gyermekek az interperszonális intelligenciájukat, valamint a nyelvi intelligenciájukat fejleszthetik, a közös szerepjátékok során. Azonban a drámajátékok elengedhetetlen követelménye a mozgás, mozgásos formák bemutatása, így a testi-mozgásos intelligenciát is fejlesztik. Az irodalmi és zenei központ a nyelvi intelligencia, valamint a zenei intelligencia mozgósítására szolgál. Ebben a központban a gyermekek zenét hallgathatnak, olvasgathatnak, történeteket mesélhetnek. Az írásközpont az óvodai nevelésben esetleg csak a nagycsoportban alkalmazható, ha a gyermekek igénylik, ám a gyakorlásra és az írást előkészítő gyakorlatok végzésére létrehozható ez a központ is. Az intraperszonális, és interperszonális intelligenciák mozgósításához ajánlott. A manipulatív központ a logikai-matematikai intelligencia, mozgósító központja. A központban elhelyezhetőek a konstruáló játékhoz szükséges eszközök, pl. építőkocka, illetve a finommotoros fejlesztés eszközei pl. gyöngyök. A tudományos központ a logikai-matematikai intelligencia, valamint a természeti intelligenciák mozgósítására létrehozható központ. Itt a gyermekek kísérletezhetnek, felfedezhetnek, megfigyelhetik a különböző anyagok tulajdonságait, a különböző halmazállapotokat is itt vizsgálhatják meg.

A felsorolt információk ismerete sok szempontból elősegítette a kutatásban szereplő tevékenységek tervezését és kivitelezését. A terek elrendezése, az egyes intelligenciák fejlesztéséhez használt eszközök, illetve erre vonatkozó tanácsok nagymértékben hozzájárultak az alkalmazás hitelességéhez, eredményességéhez.

A fent említett térbeli elrendezésre egy résztvevő megfigyelés során lettem figyelmes Eszéken. A Sjenčica óvoda csoportszobáiban az egyes tevékenységi formáknak meghatározott területei voltak. Ezek a területek, illetve „centerek” (Itt láthatjuk a fenti megnevezés hasonlóságát is) igény szerint kerültek kialakításra. Többnyire a vizuális neveléshez, a mindennapi élethez, a zenei tevékenységekhez, a barkácsoló, vagy szerelő tevékenységekhez, vagy éppen az építéshez kapcsolódtak. Ezek a területek és centerek megegyeznek a korábban említett Boise-ban alkalmazott a többszörös intelligenciák

elméletén alapuló óvodai nevelési modell gyakorlati megvalósításával. Az egyes csoportokban eltérő területekhez kapcsolódva alakítják ki a centereket, minden esetben a gyermekek aktuális érdeklődési köréhez, életkorához igazodva. A térbeli elrendezés kivitelezése tehát megoldható a hazai óvodai neveléshez hasonló infrastruktúrával és közel azonos csoportlétszámmal rendelkező óvodai nevelési közegben.

3.4.2. A nem egyetemes fejlődés elmélete

A nem egyetemes fejlődés elméletről Feldman először 1980-ban írt (FELDMAN 1980). A fejlődés kognitív folyamatát vizsgálja Piaget alapján (1950), azzal a különbséggel, hogy Feldman szerint ez a fejlődés nem csupán spontán folyamatok eredménye, hanem különböző külső erőfeszítést, támogatást is igényel. Feldman az alábbi példával magyarázza ezt a jelenséget: „A zongorázás és az alulreprezentált gazdasági elmélet két különböző terület. Ezen területek alapjai a kognitív gazdagodásunk során elménkben folyamatosan fejlődnek, abban az értelemben, hogy az absztrakt gondolkodás egy bizonyos szintjét igyekeznek elérni, ebben az értelemben egyetemesnek minősülnek; azonban nem egyetemes abban az értelemben, hogy nem mindenki képes, vagy akar az adott területeken kompetenssé válni.” (GARDNER- FELDMAN - KRECHEVSKY 1998) Ezek alapján kimondható, hogy a nem egyetemes fejlődés elmélet bizonyítja, hogy a tudás eléréséhez az egyetemes elmélet által szerzett spontán tudáson túl a szaktudáshoz Nem-egyetemes fejlődésre is szükségünk van. A fejlődéshez különböző utak vezetnek, számos lehetőségre van szükség az egyéni potenciálok feltárásához és a legmagasabb szintű teljesítmény eléréséhez. A Nem-egyetemes fejlődés során a gyermekek különböző szintek szekvenciáján (sorozatán) haladnak keresztül a tudás eléréséig (9. sz. ábra).



9.sz. ábra – A nem egyetemes fejlődés elmélet modellje (FELDMAN 1980)

Ha értelmezni szeretnénk az ábrát, az alábbi példán keresztül megtehetjük az. Az objektum állandósága – például az egyetem létezése – univerzális. Ez a tudásunk univerzális, spontán megfigyelés során kialakult tudás. A pánkultúrához tartozó tudás, lehet például a nyelv, mely szintén egy spontán tanulási folyamat eredményeként kerül a

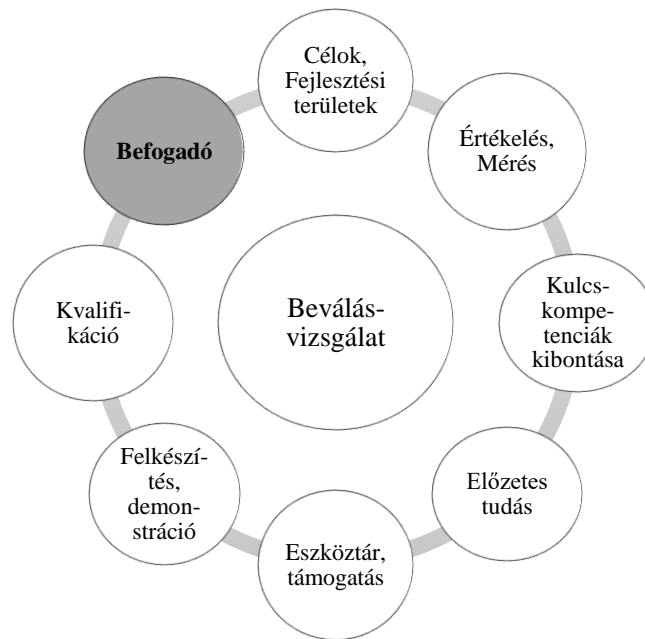
birtokunkba. A kulturális szinten értelmezhetjük az olvasást, az írást, vagy az aritmetikát. Ezeket a tudásokat, a kultúra minden tagja várhatóan egy bizonyos szintig birtokolja. A diszciplína alapú tudás lehet egy tudomány alapszintű ismerete, például a kereskedelem, vagy a kémia. Ennek a tudásnak egy specializált irányú továbbképzését, például a szerves kémia ismeretét biztosítja az idioszinkratikus (*nem szokványos, egyéni*) szint. Az unikális szint már meghaladja a Nem-egyetemes fejlődés elméletének korlátait, itt találhatóak a nagy felfedezésekhez, szabadalmakhoz tartozó tudások.

3.5. A BEVÁLÁS-VIZSGÁLAT ELMÉLETI KERETEI

A beválás-vizsgálat elméleti kereteinek megalapozása elengedhetetlen ahhoz, hogy egy módszert bevezethetővé váljon. Ennek értelmében, az evaluációs folyamat, beleértve annak elővizsgálati folyamatait, előfeltétele a módszer bevezetésének.

3.5.1. Az evaluációs folyamat bemutatása

A beválás-vizsgálat szerves részét képezi a gyakorlati tesztelés, vagyis a kipróbálás. Ez az egyetlen módja, hogy a módszer minőségéről, valamint a hazai óvodai nevelésben történő alkalmazhatóságáról meggyőződhesünk. A beválás-vizsgálat alapvető kritériumait tekintve meg kell vizsgálnunk, hogy „(1) a program bizonyítható módon ne okozza azok romlását és kedvező esetben együtt járjon a tanulási eredmények javulásával, (2) a program megvalósítható legyen. Mind az utóbbi, mind az előbbi kritérium több elemre bontható és bontandó, és mindkettőhöz többféle alapelv és értékelési eszköz hozzárendelhető.” (HALÁSZ 2012) A beválás-vizsgálat komponenseinek megfigyelésekor hét elemet különböztetünk meg, amelyet az alábbi modellben láthatók (10. sz. ábra – Beválás-vizsgálat modell – HALÁSZ 2012 alapján, kibővített SÁNDOR-SCHMIDT, 2019).



10. sz. ábra – Beválás-vizsgálat modell – HALÁSZ 2012 alapján, kibővített SÁNDOR-SCHMIDT 2019

A modellt megvizsgálva észrevehető, hogy eggyel több komponens szerepel, mint az eredeti felsorolásban. A kiegészítő, vagyis a „Befogadó” elem szintén meghatározza a beválás eredményességét, sőt elengedhetetlen annak vizsgálatakor, hiszen ha végiggondoljuk, hogy figyelembe vesszük a közlő (esetünkben a pedagógus) személyét, az eszközt, a célokat, a mérés-értékelés folyamatát, miért éppen a befogadó (esetünkben a gyermek) szempontjait nem vizsgáljuk? A befogadó megközelítése szintén egy diverzív síkon értelmezhető, vagyis komplex szempontrendszert feltételez, melybe épp úgy beletartozik a gyermekek érdeklődésének, motivációjának vizsgálata, mint az életkori sajátosságoknak való megfeleltetés. Amennyiben a tevékenységek, eszközök a Befogadónak nem megfelelőek, a program nem válhat be, vagyis nem alkalmazható. Esetünkben a teljes beválás-vizsgálat nem feltétlenül releváns, hiszen egy kipróbált módszerről van szó, amelynek közel tíz éves tapasztalatai meg is jelentek (GARDNER - FELDMAN - KRECHEVSKY 1998), azonban a hazai implementációs vizsgálat érdekében érdemes a vizsgálatot végigvinni, illetve az adaptációs folyamat során kialakult sajátosságok figyelembevételével felülvizsgálni. A tényezők minden esetben változók, ezért is fontos ez a folyamat.

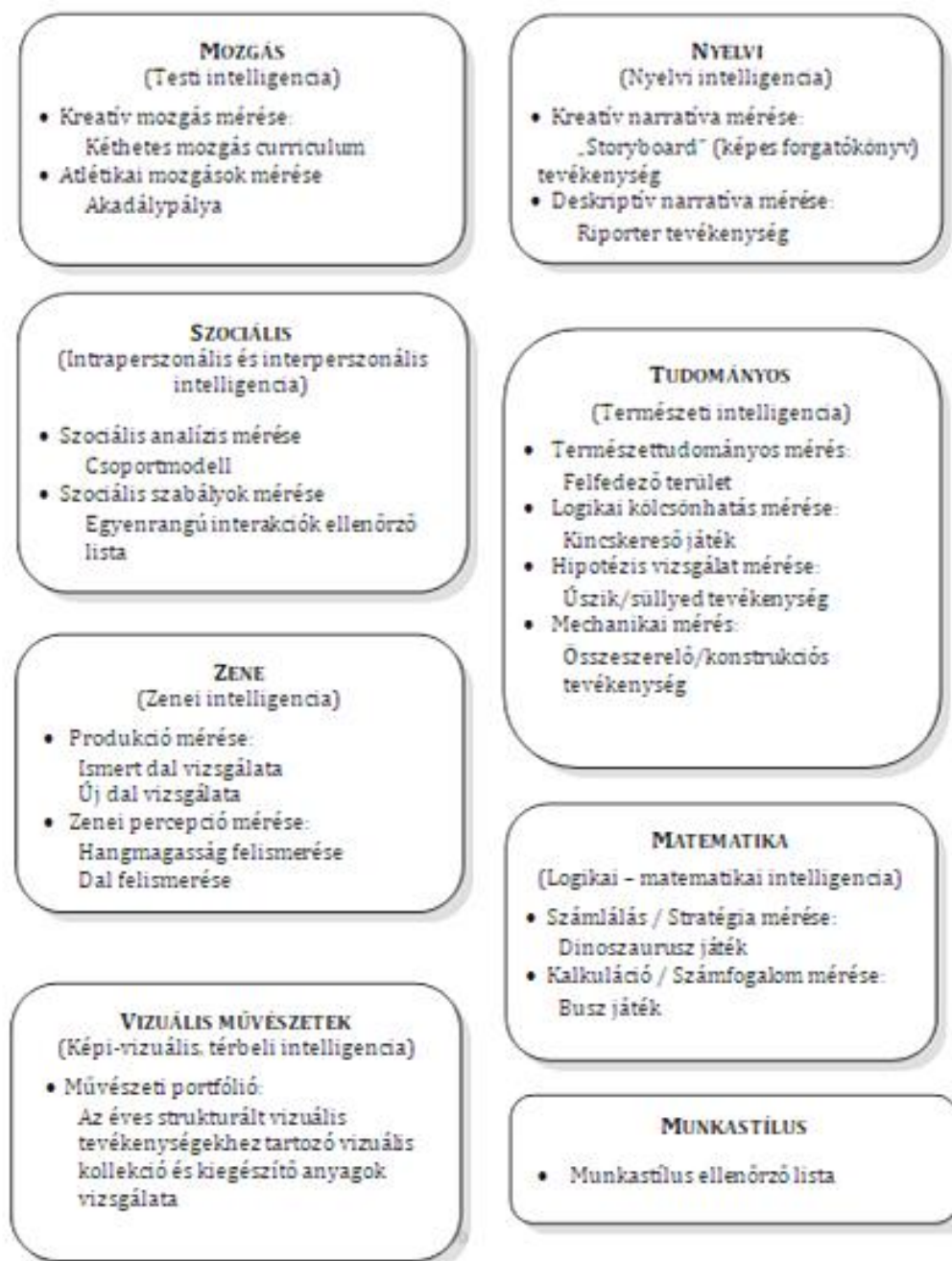
A befogadó személyének, illetve annak fontosságának hangsúlyozása meghatározó szerepet tölt be a vizsgálatban. Jelen kutatás fókusza, hogy a befogadó, vagyis a gyermek,

játékok során prezentált érzelmi reakciói feltárjam, ezzel alátámasztva a módszer befogadó általi elfogadását, hasznosságát, ezzel megalapozva annak alkalmazhatóságát.

Az evaluációs vizsgálat megalapozása, gyakorlatorientált előkészítése, illetve a későbbi teljes bevalás-vizsgálat lefolytatása a bevezethetőség alapfeltétele. Az első lépés megtétele nélkülözhetetlen, amely ebben az esetben a befogadó szempontú vizsgálat.

4. A „MIMI” ÓVODAI NEVELÉSI MÓDSZER

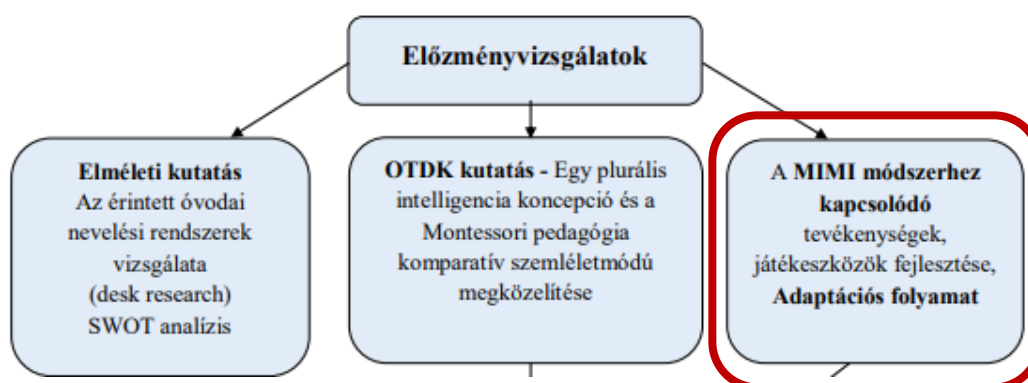
Az alábbi fejezetben a Mindenki Másképp Intelligens Óvodai nevelési módszer bemutatása kerül a középpontba. Első lépésként, egy összefoglaló ábrán szemléltetem az egyes intelligenciákhoz kapcsolódó tudásterületeket és tevékenységeket (11. sz. ábra).



11. sz. ábra – MIMI módszer tevékenységeinek összefoglaló ábrája

A módszer a többszörös intelligenciák (Multiple Intelligences) (GARDNER 1983, 1996) valamint a nem egyetemes fejlesztés (non universal development) (FELDMAN 1980)

elméleteire épülő Project Spectrum (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY 1998) óvodai nevelési módszertan adaptációja. A fejezet során nem csupán a módszer ismertetésére kerül sor, hanem a szükséges eszköztár lekészítéséről, a játékok fejlesztéséről, valamint az alkalmazás módjáról is. Óvodás korú gyermekekre vonatkozóan, a Project Spectrum módszerhez kapcsolódó szakirodalom nem jelent meg magyar nyelven, az alábbi fejezetekhez tartozó idézett szakirodalom általános iskolás korosztályra vonatkozik. A módszerhez tartozó tevékenységek és leírások a kiemelt tudásterületekhez kapcsolódnak, mint a mozgásos, a nyelvi, a szociális, tudományos, zenei, logikai-matematikai, vizuális területek, valamint a munkastílusok és a szociális minták. Az alábbi pontokban a módszer specifikus tevékenységeinek bemutatása található, amely a tudásterületeket valamint az alkalmazott játékokat egyaránt tartalmazza. A kutatási folyamatára vonatkozó részletén szemléltetem jelen kutatási szakaszt.



12. sz. ábra. A kutatási folyamatára részlete – a MIMI módszerhez kapcsolódó tevékenységek

4.1. MOZGÁSOS TEVÉKENYSÉGEK

A testi-mozgásos intelligenciánk segítségével több különböző motoros feladat megoldására vagyunk képesek, a testünk különböző részeivel. Továbbá lehetőséget nyújt, hogy mentális folyamatok révén, testmozgásunkat koordináljuk. Ezeket a mentális folyamatokat a mozgás szerves részeként jeleníti meg Gardner. Azok a gyermekek, akik fejlett testi-mozgásos intelligenciával rendelkeznek, szeretnek mozogni, dolgokat megérinteni, szeretnek beszélni és testbeszéddel kommunikálni. A tanulási folyamat a legeredményesebben az érintésen, mozgáson keresztül valósítható meg, az információkat, ismereteket a testi érzeteken keresztül dolgozza fel. A gyermekek erősségei között szerepel az atlétika, a tánc, színjátszás, kézművesség, eszközök használata (NICHOLSON-NELSON 2007).

A testi-mozgásos intelligenciát potenciálisan használó ember, az egész testével vagy testrészeivel igyekszik megoldani a problémákat. Ezen intelligencia segítségével, mentális folyamatokon keresztül képesek vagyunk koordinálni testünk mozgásait. Gardner úgy véli a mentális és a fizikai aktivitás között összefüggés van. A testi-mozgásos intelligencia domináns működése során a test hatékonyan működik, mint egy táncosé vagy egy sebészé. A testtudat érzékelése kiemelkedő. Tevékenysége során aktívan alkalmazza a testbeszédet és fizikai aktivitás során tanít, cselekedtet, illetve a gyakorlati tanulás során az elaborációt, szerepjátékot érvényesíti. A fejlett testi-mozgásos intelligenciával rendelkezők általában könnyebben ellenőrzik saját és mások mozgásait, könnyebben tevékenykedik a nagymozgások mellett, a finommozgásokat, finommotorikát igénylő tevékenységek elvégzése során, mint például a tárgyak manipulálása.

Ezekből az ismeretekből arra következtethetünk, hogy azok, akiknek a testi-mozgásos intelligenciája kiemelkedő általában mozgás útján tanulnak a legkönnyebben, azonban ez nem feltétlenül igaz. Azok, akiknél ez az intelligencia kiemelkedő, könnyebben elsajátítják a tudást a hallás és látás útján, az egyensúlyi és a koordinációs képességekből adódóan. A magas színvonalú manipulációs képességből fakadóan az íráskészség is könnyebben elsajátítható.

Azonban nem csak a sportolóknak lehet nagyon fejlett a testi-mozgásos intelligenciája, hiszen nem csak a kifejezett sportmozgásokat, hivatásszerűen végzett mozgásokat feltételezi ez az intelligencia, hanem más típusú kinesztetikus funkciók is kiemelkedő szerepet kapnak. A csontkovácsnak, akinek tudnia kell, hogy hogyan használja a kezeit a gyógyításhoz éppúgy szüksége van a testi-mozgásos intelligenciájára, mint egy úszónak. Ezeket felfoghatjuk a jelölt intelligencia területi modalitásaként, illetve részeként is.

A fizikai tevékenységek elengedhetetlen részét képezik az óvodáskorú gyermekek életének és fejlődésének. A gyermekek ebben az életkorban még túlnyomó többségben testüket használják, hogy érzelmeiket kifejezzék, ötleteiket érvényre juttassák, felfedezzék képességeiket, készségeiket, és hogy saját korlátaikat megtapasztalják.

A gyermekek első megnyilvánulása csecsemőkorban mozgás során, reflex szinten jelentkezik, akkor láthatjuk, hogy ez az intelligencia igen kiemelt jelentőséggel bír. A finom és nagymozgások gyorsan fejlődnek, ezzel arányosan a gyermekek is folyamatosan és gyorsan fejlődnek, felfedezik testrészeiket, és a felfedezés szakaszába lépnek,

próbálgatják testi lehetőségeiket. A kétéves gyermekek szeretnek sétálgatni, futni, próbálgatják a mászást magasabb helyekre, felmászni lépcsőfokokra és onnan leugrani. A hároméves gyermekek hasonló mozgásos tevékenységekhez vonzódnak, azonban itt már előtérbe helyeződnek a magasabb fizikai kompetenciákat igénylő tevékenységek, például megtanulják használni a triciklit, próbálják a csúszkálást, fejlesztik a mászás képességét és variálják a képességek struktúráit. Négyéves korra már a gyermekek nagy része vállalkozik kockázatos testi tevékenységekre. Változó magasságú helyekről ugranak a mélybe, illetve folyamatosan kísérleteznek a bukfencsel és az egyensúlyozással. Egy általános óvodai környezet nagy hangsúlyt fektet arra, hogy úgy alakítsa ki a gyermekek környezetét, amely segítségével az izomtömegek, izomszövetek a leoptimálisabban fejlődhetnek. A kialakított játszóterek is segítik a gyermekek mozgásának fejlődését. A legtöbb helyen már vannak kialakítva eszközök, amelyen a gyermekek fejleszthetik mozgásukat, futhatnak, ugrálhatnak, lóghatnak, egyensúlyozhatnak, mászhatnak, vagy éppen csúszkálhatnak. A nagymozgások fejlesztésén túl az óvodai csoportszobába sok olyan eszközt találhatunk, amelyek a finommozgásokat fejleszthetik. Ilyen eszközök lehetnek például a gyöngyök, amelyeket a gyermekek egymás után fűzhetnek, illetve a vasalható gyöngyök felhelyezése a táblára, vagy a kirakós játékok. Ezek az eszközök a finommotorika fejlesztésén túl a szem-kéz koordinációt is fejlesztik, amely során a látást és a kéz mozgását célzottan összekapcsoljuk. Ezek az alapvető képességek előfeltételei mindenféle tevékenységnek, így az írás és olvasás elsajátításának is. Az óvodai nevelés során a gyermekek mozgásának fejlődését standardizált univerzális szintekhez kötött fejlődési vizsgálatokkal mérik. Ezek a tesztek általában előre meghatározott gyakorlatok elvégzésének megfigyeléséből állnak. Ilyen gyakorlatok például az egy lábon való szökdelés, a különböző méretű eszközök átugrása, a különböző szereken való egyensúlyozás, vagy futás stb. A módszerben megfogalmazott curriculum alapján a gyermekek nem csak a megszokott gyakorlatokat végzik, hanem a kreatív mozgásokra is nagy hangsúly kerül. A mozgás vizsgálatokor tehát két típusú tevékenységet figyelünk meg, az akadálypálya tevékenységet, valamint a kreatív mozgás megfigyelését.

4.1.1. Akadálypálya tevékenység

A csoportszobában és szabadterben egyaránt kivitelezhető akadálypálya tevékenység, amely segítségével feltárhatók a gyermekek atletikus mozgásának képességei, készségei. A játék során a pedagógusok megfigyelik a gyermekek motoros „fittségét”, motoros képességeit, illetve azok minőségét, a feladatok végzése során.

A megfigyelés középpontjában az erő, az agilitás, a sebesség és a balansz szerepel. Az erő vizsgálata során a középpontban a maximális gyorsasági erő szerepel. Az erő az állóképesség és a sebesség kombinációjaként értelmezhető, amelyet a legpontosabban a távolugrás és a gátfutás gyakorlataival ellenőrizhetünk az akadálypálya tevékenység során.

Az agilitás azon képesség, amely által a leggyorsabban tudunk eljutni egy meghatározott pontból egy végső célpontba, miközben különböző irányváltásokkal egymást követő feladatokat oldunk meg. Magában foglalja továbbá azon képességünket, amely segítségével gyors és pontos mozgásokat tudunk végrehajtani, különböző irányváltásokkal. Az akadályfutás és a gátfutás egyaránt fejleszti az agilitás képességét.

A gyorsaság, azon képességünk, amely segítségével a legrövidebb idő alatt jutunk el a kiindulóponttól a célig rövid távolságban. Ezzel a tevékenységgel fejleszthető a reakcióidő és a mozgási idő. Az akadálypálya tevékenység utolsó szakaszában található a végső sprintet, amellyel ez a képesség is megfigyelhető.

A balansz vagy egyensúlyozó képesség, azon képességünk, amely segítségével fenn tudjuk tartani az egyensúlyunkat, a gravitációs erő ellenére, akár statikus, akár dinamikus mozgást végzünk. A statikus mozgás során egyensúlyozás közben apróbb változtatásokat végezzünk testünk pozícióján. Dinamikus mozgáskor pedig a testet úgy kell egyensúlyban tartani, hogy közben folyamatos mozgást végzünk. A dinamikus mozgás megfigyelésére szolgál a gerendán (padon) végzett tevékenység, valamint a rámpa gyakorlata.

Ez azonban még mindig nem a teljes listája a motoros képességeknek, a gyermekcsoport létszámától függően a gyakorlatok bonyolíthatóak, amely által még több motoros képességet tudunk megfigyelni. Mindenképp kellő figyelmet kell fordítani arra, hogy a tevékenységek játékosak és szórakoztatóak legyenek. További fontos szempont, hogy az egyes elemek között ne legyen törés, a feladatokat folyamatosan tudják a gyermekek végrehajtani. Ezen túl szintén fontos szempont, hogy a tevékenység ne igényeljen 10 percnél több időt egy-egy gyermek esetében. A feladatok összeállításakor fontos, hogy a felsorolt elemeket mindenképpen tartalmazza, a fő motoros képességek feltétlenül szerepeljenek a játékban. A tevékenységek variálásának csak a pedagógusok kreatív fantáziája szab határt. Érdekes az egyes feladatokat úgy összeállítani, hogy a motorikus „elemek” jól elhatárolódjanak egymástól, így a megfigyelés is könnyebbé válik. Ha tevékenység közben újabb ötletünk támadna a feladatok bonyolítására - a differenciálás elősegítése érdekében például - a megfigyelési adatlap egy leíró mezővel egészül ki, ahova

ezeket a gondolatokat, valamint megjegyzéseket is leírhatunk. Mindenképpen fontos tehát, hogy a megfigyelési adatlapot tartsuk magunknál.

A tevékenység végzése során érdemes megfigyelni, hogy a gyermekek hogyan reagálnak a különböző kihívásokra, nem csak a szigorúan vett feladatvégzésre fókuszálhatunk, hanem arra is, hogy a gyermekek interperszonális intelligenciája hogyan alakul (önbizalom, bizalom a társakban stb.). Amennyiben a tevékenységeket a szabadban végezzük, bátran használhatjuk az egyes kültéri játékeszközöket a feladatok elvégzésére.

Amennyiben a szabadtéri játékeszközök és terület nem megfelelő a tevékenység elvégzésére, a tornateremben vagy egy nagyobb csoportszobában is elvégezhetőek a gyakorlatok. Ha van lehetőség, a tevékenységet két felnőtt felügyelje, ezzel is megkönnyítve a gyermekek feladatvégzését. Még több információ szerezhető, ha mind a két pedagógus feljegyzéseket készít a gyermekek teljesítményéről, a megfigyelőlapot mind a ketten kitöltik, majd a tevékenység végeztével egy rövid konzultáció során a kapott eredményeket és észrevételeket megbeszélik. Amennyiben van lehetőség más csoportos óvónőt is megkérhetünk, hogy segítkezzen a feladat végzésekor és jegyezze fel megfigyelését, észrevételeit; így egy külső megfigyelő szemszögéből is sok hasznos információt nyerhetünk. Mielőtt a játékot elkezdenénk, tegyünk eleget minden biztonsági előírásnak. Ide értendő a gyermekek előzetes tájékoztatása a szabályokról, illetve az egyes állomások balesetmentesítése. Legyünk biztosak benne, hogy megfelelőhelyet hagytunk az egyes állomások között és ellenőrizzük a játékeszközöket. Ha van rá lehetőségünk, vegyük fel a tevékenységet videóra, így az elemzési értékelési folyamatot később is elvégezhetjük és olyan információkat is nyerhetünk, amely által még alaposabb ismeretekhez juthatunk. A variációk egy újabb lehetősége, ha a gyermekeket bevonjuk a tervezésbe és közösen választjuk ki az eszközöket, állítjuk fel az egyes állomásokat. Ezzel elérhetjük azt is, hogy motivációját felkeltjük, így a tevékenységet is szívesebben végzik majd.

Az akadálypálya tevékenység során számos mozgástevékenység vizsgálatát végezzük. Az egyes mozgástevékenységet egytől-három pontig számozzuk a teljesítménynek megfelelően.

Az első mozgástevékenységünk a távolugrás. Egy pont adható, ha nem képes előkészíteni a testét az ugrás mozgásához, nem használja a karját teste előre hajtásához; kinyújtja, az alsó végtagjait ezzel akadályozza az eredményes feladatvégzést; a lábait nem zárja össze; az ugrás rövidre sikerül. Kettő pont adható, ha elvégzi az ugrást, azonban nem megfelelően készíti elő a testét az ugrás elvégzéséhez; eltúlozza, vagy nem megfelelően

hajol az ugrás előtt; elveszti az egyensúlyát ugrás közben; az ugrás befejezése ferdére sikerül; nem megfelelően hajtja előre testét karjaival; az ugrás közepes hosszúságúra sikerül. Három pont adható, ha az ugrás sikeres erejű; megfelelően hajtja előre az ugrást a karjaival; a lábai nem csúsznak szét az ugrás előtt és a gyakorlat befejezésekor; az ugrás hosszú; hangsúlyozza a horizontális távot.

A második mozgástevékenység a gerenda. Egy pont adható, ha nehezebbre esik az egyensúly fenntartása; gyakran lép mellé a gerendának; felnőtt kézfogása segítségével végzi a gyakorlatot; folyamatosan hezitál; a lábával csoszog a gerendán; a koncentrációtól merevvé válik. Kettő pont adható, ha vannak problémái az egyensúlyával; próbálkozik, de csak sajátos stratégiával tud a gerendán fennmaradni; inkább lelép a gerendáról, csak hogy megelőzze a leesést; habozik; kissé csoszog a gyakorlat végzése közben. Három pont adható, ha folyamatos haladással közben is fenn tudja tartani az egyensúlyát; egyenesen végigsétál a gerendán hezitálás nélkül; előre néz; a test hozzávetőlegesen nyugodt.

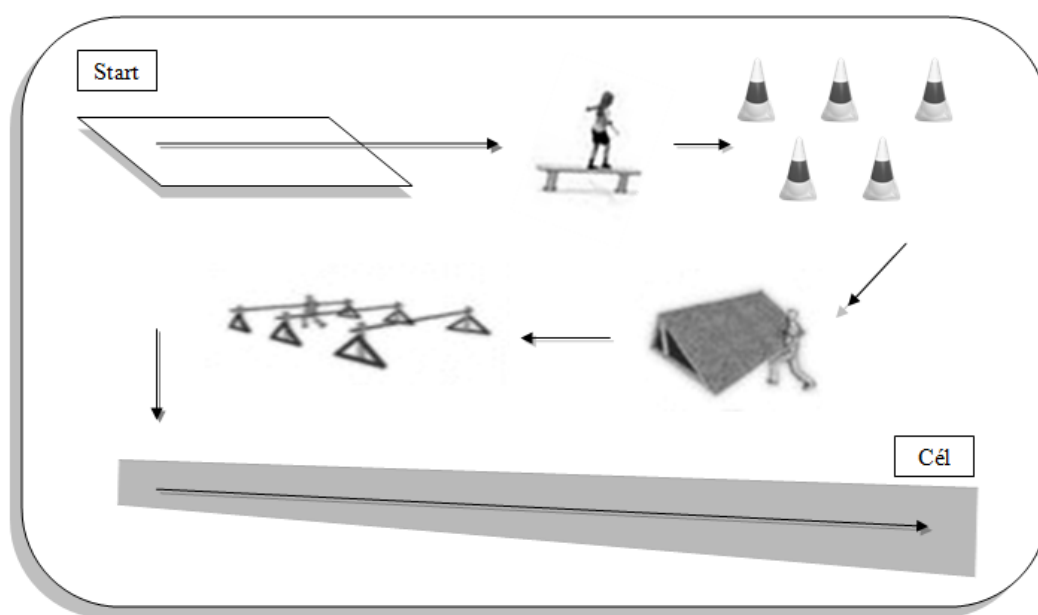
A következő mozgástevékenység az akadályfutás. Itt egy pont adható, ha hezitál, mielőtt átfut az akadálypályán; nem képes az akadály közelében manőverezni, vagy érinti, esetleg fel is borítja az akadályokat; szegényesen kontrollálja a végtagjait; az irányváltoztatása félszeg, vagy lassú. Kettő pont adható, ha mérsékelt sebességgel közlekedik az akadályok között egy kis hezitálással; megpróbál az akadályok közelében maradni, de néha még érinti, vagy felborítja azokat; érzékelhető a végtagok kontrollálására való törekvés. Három pont adható, ha gyorsan és sikeresen fut az akadályok között, hezitálás nélkül; közel marad az akadályokhoz anélkül, hogy érintené, vagy felborítaná azokat; a végtagjait közel tartja a testéhez; gyorsan és pontosan változtat pozíciót, irányt

A következő mozgásforma a magasból ugrás. Itt egy pont adható, ha nem tud a rámpáról sikeresen leugrani; nem tud páros lábbal talajt fogni; hezitál és botladozik; eltúlozza a karok használatát az ugrás során; talajfogáskor elveszti az egyensúlyát, vagy leguggol; leteszi a kezeit talajfogáskor. Kettő pont adható, ha a rámpáról sikeresen leugrik, de a lábak néha kifelé néznek; kicsit hezitál az ugrás előtt; az egyik láb lemarad a másiktól érkezéskor; illetve talajfogáskor elveszti az egyensúlyát. Három pont adható, ha a rámpáról sikeresen leugrik a lábait az ugrás során és talajfogáskor is összezárja; nem hezitál az ugrás előtt; a karjait használja a helyes egyensúly megtartásához.

A következő tevékenység az akadály átugrása. Itt egy pont adható, ha nem tudja átugrani az akadályt sikeresen; bukdácsol a feladatvégzés közben; leguggol, vagy érinti a talajt, hogy megálljon; hezitál; néha az akadály átlépésével végzi el a feladatot. Kettő pont adható, ha nagyjából sikeresen átugrik az akadályon, de csak éppen tudja azt teljesíteni;

gyakran hosszasan hezitál a feladat elvégzése előtt. Három pont adható, ha sikeresen átmegy az akadályon; csak kicsit hezitál az ugrások előtt; a futást és az ugrást is helyes kivitelezéssel végzi; a test előkészítése és az időzítés is megfelelően koordinált

Az utolsó tevékenység a sprint. Itt egy pont adható, ha a karok és lábak kontrollálása nem megfelelő futás közben; a testrészek nem tükrözik szinkronitást; rövid egyenletes léptekkel fut. Kettő pont adható, ha a lépések hosszát és a sebességet jobban kordában tartja; néha csapkod a karjaival, a lábával, vagy mind a kettővel; a testrészek valahogy aszinkronban működnek. Három pont adható, ha könnyeden fut, megfelelő hosszúságúak léptei; a lépésváltások gyorsak; jól kontrollálja karjait és lábait; a testrészek összerendezettsége szinkronban működik



1. sz. kép – Példa az akadálypálya tevékenység elrendezésére

4.1.2. Kreatív mozgásos tevékenység

A kreatív mozgás tevékenység fejlesztésekor kiemelt figyelmet kapott a mozgás és a tánc, melynek öt különböző kiemelt területét figyeljük meg. A ritmusérzék vizsgálata során a stabil vagy változó ritmusra történő mozgás, a szinkronikus képessége, valamint a feladattartás és feladattudat megfigyelése kerül a fókuszba. Az expresszivitás vagy kifejezőképesség segít, hogy feltárjuk és mozgósítsuk a gyermekek képzelőerejét, valamint érzelmeik kifejezését az egyes gesztusok és kifejező testtartások végzésével, bemutatásával. Az expresszivitás leghatékonyabb fejlesztő eszköze az eltérő „tónusú”, hangulatú zenei elemek megválasztása és helyes sorrendben történő használata, legyen szó akár lírikus dallamokról, vagy menetelő indulókról. A test kontroll vizsgálat és fejlesztés

egyik legjobb eszközei azok a játékok lehetnek, ahol a gyermekeknek egy bizonyos pozícióban „meg kell merevedniük”, mint például a szoborjátékok. Ezek a játékok az erőt és az egyensúlyt egyaránt mozgósítják. A tevékenység során olyan játékok is beépíthetőek, amelyek végzésekor a gyermekeknek bizonyos testrészekkel kell dolgozniuk, azokat izoláltan használni, szinkronban végzett gyakorlatokkal, vagy épp függetlenített mozdulatokkal. A teljesítménytől függetlenül vizsgáljuk a mozgásötletek generálását, azonban ez éppúgy fontos, mint a többi összetevője a tevékenységnek.

Azok a gyermekek, akik ezen a területen kiemelkedőek, sokszor fejlett kreatív problémamegoldó képességgel rendelkeznek, köszönhetően a spontaneitásuknak és kreativitásuknak. Több alternatívát is kipróbálnak az egyes mozgásos feladatok elvégzésére. Ezek a próbálkozások fontos szerepet játszanak a fejlődésükben, így semmiképp ne akadályozzuk meg ebben őket. Ez a kategória nem kapcsolódik más ezen a területen megfigyelt területhez.

A zenei fogékonyság magában foglalja a ritmusérzékenységet és a kifejezőképességet. Vannak gyermekek, akik könnyebben fejezik ki a gondolataikat mozdulatok által, mint akár verbális, akár vizuális úton, ezért kiemelt figyelmet kell fordítani erre a területre is. Ezzel a tevékenységgel figyelhetjük meg továbbá azt a képességet is, hogy a gyermekek hogyan válaszolnak mozgásos úton az eltérő hangulatú zenei tételekre, illetve egy tételre milyen variációkat fejlesztenek ki.

Hasznos lehet, ha a tevékenységet három különböző dimenzió mentén vizsgáljuk. Az első a testi tudatosság, amely képességgel a gyermekek tudatosan használják a különböző testrészeit a „funkciójuknak” megfelelően, vagy éppen attól pont eltérő módon. A második a mozgási memória, amely segítségével a gyermekek képesek reprodukálni bizonyos mozgásokat. A harmadik a rendelkezésre álló hely használata. Ezzel a képességgel a gyermekek kreatívan használják a teret és az eszközöket a mozgás során.

A tevékenység végzésekor kerüljük a nemi sztereotípiák által állított kereteket és minden gyermek számára biztosítjuk a lehetőséget, hogy érzéseiknek és tehetségüknek megfelelően fejezhessék ki magukat. A játékhoz jól alkalmazható a „Simon mondja” játék, amely remekül fejleszti a gyermekek test kontrollját, valamint az egyes testrészek függetlenítését.

Minden tevékenységet zárjunk zenei improvizációs játékkal, amely remek levezetést biztosít a játékok után és fejleszti a gyermekek expresszivitását és kreativitását.

A tevékenységek ne haladják meg a 20 percet és próbáljunk mikro-csoportban dolgozni..A tevékenységeket tervezhetjük nyitott végű játékokkal is, így lehetőség adódik a gyermekek számára, hogy a lezárást önállóan tervezzék meg és találják ki. Erre akkor van lehetőség, ha a gyermekek előzetes tudás birtokában vannak az egyes játékformákról.

A tevékenységhez egy olyan nagy és szabad térre van szükségünk, amelyben a gyermekek sikeresen végezhetik a gyakorlatokat. Ha a csoportszoba nem rendelkezik ilyen térrel, toljuk a szoba szélére a bútorokat, vagy végezzük a tevékenységet a tornaszobában, illetve ha lehetőségünk van rá akár a szabadban. Minden esetben bizonyosodjunk meg a tér biztonságáról és ismertessük a szabályokat a gyermekekkel az esetleges balesetek megelőzése érdekében. Ügyeljünk arra is, hogy minden gyermeknek egyforma önálló tere legyen, ahol a gyakorlatait végezheti.

4.2. NYELVI TEVÉKENYSÉGEK

A nyelvi intelligencia befolyásolja az írott és beszélt nyelv megértését, az új idegen nyelvek elsajátításának képességét. Továbbá magában foglalja a retorikai megnyilvánulásainkat, a nyelv használatának hatékonyságát, a poétikus, költői elaboráció lehetőségét, annak eszközét, valamint az emlékezést.

Az ezen a területen kimagasló teljesítményt nyújtó személyek általában költői, jogi, szónoki, politikai pályát választanak. A verbális vagy nyelvi intelligencia tükrében Gardner úgy vélte, „A nyelvi-verbális intelligencia magában foglalja a nyelvi kifejezés könnyedségét, valamint a nyelvi finomságokra, a szórendre és a szavak ritmikájára való érzékenységet. Azok a gyerekek, akik fejlett nyelvi-verbális intelligenciával rendelkeznek, szeretnek olvasni, írni és történeteket mesélni. Könnyedén jegyeznek meg neveket, helyeket, dátumokat és mindenféle apróságokat.” (NICHOLSON-NELSON 2007. 13. o.). Ezeket a gyermekeket a legeredményesebben az olvasáson, szavak hallásán és látásán, beszéden, íráson, beszélgetésen és vita során taníthatjuk.

4.2.1. Történetalkotó (Storyboard) tevékenység

A storyboard tevékenység (más néven mesetábla, vagy történetalkotó játéktevékenység) lehetőséget biztosít konkrét és nyitott végű történetek mesélésére, eljátszására új történetek kitalálására. Mielőtt a gyermekeket az önálló játékba bevezetjük, feltétlenül mutassuk be a játék használatát.

A mesetábla segítségével mondjunk el egy történetet, meséljünk egy mesét, majd ezt követően kérjük meg a gyermekeket, hogy előbb csatlakozzanak be a történetünkbe egy meseszállal, majd önállóan is próbáljanak meg mesét kreálni a játékeszköz segítségével. Hívjuk fel a gyermekek figyelmét, hogy a táblán szereplő eszközök közül a lehető legtöbbet igyekezzenek használni, hogy minél izgalmasabb történetek születhessenek, ez azonban nem feltétele a játéknak. További variációs lehetőséget biztosít, ha a gyermekek különböző szerepeket vállalnak. Lehet egy gyermek akár mesélő, míg egy másik gyermek a bábukkal előadja a történetet, de az is jó megoldás, ha a gyermekek egy személyben töltik be a mesélő, valamint az előadó szerepét. Lehet játszani akár csoportban is, ilyenkor a gyermekek a mese fonalát továbbadják egy általuk választott társuknak, aki a mese fonalát tovább szövi. Szintén izgalmas lehetőséget kínál a játékre, ha tőlünk indul a mese fonala (ilyenkor alkalmazhatjuk a klasszikus mese kereteit – pl. kezdéskor „Hol volt, hol nem volt...”, a mese végén pedig „Itt a vége, fuss el véle...”, vagy „Boldogan éltek, míg meg nem haltak” stb.). Ezzel elősegítjük ezeknek a formáknak a beépülését a gyermekek ismereteibe), majd velünk végződik a történet. Ebben az esetben kialakíthatunk egy nagy kört a „meseszőnyegünkön”, majd minden gyermek választ magának egy figurát, amellyel azonosulni tud. A mesét a pedagógus kezdi, majd tovább adja a mese fonalát a mellette jobbra ülő gyermeknek, aki az új szereplőjével belép a mesébe. Így folytatjuk, míg újra visszatér a mese fonala hozzánk. Előfordulhat, hogy egy-egy gyermeknek eszébe jut egy kreatív gondolat a mese közben, ezeket a kezdeményezéseket mindenképp hagyjuk kibontakozni. Lehet, hogy így megszakad a kör, ez azonban nem okozhat problémát. Ebben az esetben figyeljünk arra, hogy senki ne maradjon ki a körből. Ez a formája a játéknak még szélesebb kört biztosít a differenciálásra és a tevékenység komplexebb elvégzésére. Az egyes figurák és a szemléltetés megkönnyíti a gyermekek tevékenységét, hiszen így nem fordulhat elő, hogy egy-egy szereplőt kifelejtjenek a cselekményből. Minden gyermeknek biztosítsunk elegendő időt, hogy a gondolatait kifejtse. Előfordulhat, hogy a magasabb verbális intelligenciával rendelkező gyermekek meséi, szereplői hosszabb ideig szövik a mese fonalát, ezt semmi esetre ne szakítsuk félbe, illetve lesznek olyan gyermekek, akik csak két-három mondattal szeretnék kifejezni magukat, ilyenkor hagyjuk, hogy annyit meséljenek, amennyi nekik jól esik. Előfordulhat, hogy egy gyermek egyáltalán nem szeretne csatlakozni a tevékenységhez. Ilyenkor jó megoldást biztosíthat, ha felajánljuk egy új szereplő beléptetését, amelyet ő választhat ki, vagy esetleg otthonról hozott játékát is bevonhatja. Ezzel a módszerrel a gyermekek általában jól motiválhatóak.

További lehetőséget kínálhat a játék dimenziójának szélesítésére, ha térben is áthelyezzük a történetet, ilyenkor a meseszőnyegről áttelepülhetünk az asztalhoz, vagy egy másik szőnyegre, ezzel egy új szintre és szintérré helyeződhet a történet. Ugyanez történhet, ha csak felállunk a gyermekekkel, ezzel érzékeltetve akár a repülés tevékenységét, vagy az idő múlását.

Újabb lehetőséget biztosít a különböző hangok és hangszerek bevonása. Ilyenkor mintegy megzenésítjük, instrumentális kísérettel látjuk el a történetet. Ha ezzel az eszközzel élünk, teret engedünk más intelligenciák mozgósításának is. A mesetáblát minden esetben hagyjuk jól látható és könnyen elérhető helyen, hogy a gyermekek a szabad játék tevékenység során is alkalmazhassák a játékeszközt. Bátorítsuk továbbá a gyermekeket arra, hogy készítsék el saját mesetáblájukat és kreáljanak új történeteket.

A Storyboard tevékenység során mindenképp építsünk be a mesetáblába egy kisméretű mikrofont, hogy az elhangzott történetet fel tudjuk venni, majd később elemezni. Amennyiben erre nincs lehetőségünk, bármilyen erre alkalmas hangrögzítő eszközt használhatunk. A játékhoz szükséges figurák kiválasztásakor éljünk a kreativitásunk eszközével és válogassunk minél szélesebb körből, hogy minél izgalmasabb történetek születhessenek. A tábla készülhet egy doboz tetejéből, vagy egy nagyobb kartonból is. Készítsük anyagból talajt és erre helyezzük a figurákat. A talaj anyaga lehet akár földből, homokból, de lehet textíliából is készíteni. Helyezzünk el olyan tárgyakat, figurákat is, amelyek felkelthetik a gyermekek fantáziáját. Ilyenek lehetnek egy barlang, fák, vagy egy kisebb tó. Ebben az esetben is jó ötlet, ha a gyermekeket bevonjuk a mesetábla tervezésébe és elkészítésébe. A játék során az alábbi szempontokat figyeljük és pontozzuk egytől háromig a teljesítmény függvényében.

A narratív struktúra természetének vizsgálatakor egy pont adható, ha a gyermek történetei csak az eszközök és tények leírásra törekednek; a gyermek beszámol az eseményről, az ott található tárgyokról, és a karakterekről, de csak a legalapvetőbb jellemzőket sorakoztatja fel. Kettő pont adható, ha a történet cselekménye javarészt a kellékekre korlátozódik, bár ebben az esetben már felruházza nevekkal, vagy személyiséggel, vagy mind a kettővel; a személyek között már felfedezhetőek kapcsolatok; a gyermek esetenként kiválaszt egy-két fő karaktert is. Három pont adható, ha a gyermek önállóan alkot egy narratív problémát; szereplőket alkot, akik egy jól követhető dinamikus történetben szerepelnek; egy-két karaktert identifikál, és folyamatosan fejleszti az eseményeket; beleértve a karakterek kognitív, érzelmi, és fizikai területeire is.

A tematikus koherencia vizsgálatokor egy pont adható, ha a leírások az esemény cselekményében az egyes lépések között homályosak; a gyermek, meséléskor összezavarodik; a történet fonala félbeszakad, ezzel megtörve a folytonosságot. Kettő pont adható, ha a történet fonala erőtlen és csak rövid periódusokból áll; a rövid történeteket pedig ellentmondó cselekményekből állnak. Három pont adható, ha a gyermek fenntartja a koherenciát és következetesen szerkeszti a történetet; több mint négy egymást követő és összefüggő mondattal találkozunk; az események kapcsolódnak egymáshoz és a vezérfonalhoz is, és elérnek a probléma megoldásához; csak ritkán távolodik el a cselekmény vezérfonalától.

A narratíva használatakor egy pont adható, ha a gyermek ritkán vállalkozik a narratív kifejezési formára, hogy ellássa a történetet szövegekkel, hogy ezzel elaborálja és értelmezze a történetet. Kettő pont adható, ha a gyermek vállalkozik narratív kifejezésre, esetenként az elaborációs és értelmezési folyamat is megjelenik elbeszélésében. Három pont adható, ha a gyermek gyakran vállalkozik a narratív kifejezési formára, hogy ellássa a cselekményt extra információkkal, explorációval és leírással; gyakran alkalmaz komparatív megjegyzéseket; metaforákat, vagy kommentálja a saját történetét, illetve ezek kombinációi fedezetők fel tevékenységében

A dialógusok használatakor egy pont adható, ha a gyermek nem alkalmaz, vagy nagyon kevés dialógust használ a történeteiben. Kettő pont adható, ha a gyermek használ dialógusokat a történetben, de ezek a dialógusok felületesek és rövidek. Három pont adható, ha a gyermek több esetben is használ dialógusokat, sőt el is játssza őket a szereplőkkel; a szereplők közti dialógusok jelentőséggel bírnak, mondanivalójuk van és gondolatokat, érzéseket, és információkat tartalmaznak.

Időbeliség használatakor egy pont adható, ha a gyermek csak egyszerű, egymást követő kapcsolatokat alkalmaz, hogy kifejezze a történetének sorozatát. Kettő pont adható, ha a gyermek történetében már komplexebb időbeli kifejezések is megjelennek, mint a logikai kapcsolatok, amelyek az időkapcsolatokat is kifejezik az eseményekben; a napszakok helyes használata is megjelenik. Három pont adható, ha a gyermek konzisztensen használ komplex időbeli megjelöléseket.

Szemléltetéskor egy pont adható, ha a gyermek csak ritkán, vagy egyáltalán nem hangsúlyoz a történetmesélés során; a mesélés monoton, és a gyermek nem használ különböző hangokat a karakterek megformálására. Kettő pont adható, ha a gyermek

alkalmanként használ „hangeffekteket” a karakterei elmélyítéséhez, azok kifejezőképességének növeléséhez (hangkarakterek, énekek stb.) Három pont adható, ha a gyermek következetesen alkalmazza a hangjátékot, a karakterek hangjai életszerűek és illeszkednek a karakterhez, a dialógusok ezért nagyon szemléletessé válnak.

Szókincs vizsgálatkor egy pont adható, ha a gyermek szókincse szegényesebb, kevés melléknevet használ. Kettő pont adható, ha a gyermek szókincse már fejlettebb szinten áll, de néha csak a leírásban, vagy a szemléltetésben alkalmazza azokat, már előfordulnak melléknevek. Három pont adható, ha a gyermek változatos szóhasználattal látja el a történetét, használ igéket, mellékneveket, magas szinten használja a leírást és a hangulatbeli változásokat is le tudja írni

Mondatstruktúrák vizsgálatkor egy pont adható, ha a gyermek egyszerű, bizonytalan, parallel mondatokat használ, vagy csak töredék mondatokat alkalmaz. Kettő pont adható, ha a gyermekek mondatai strukturáltabbak, de gyakran alkalmaz prepozíciós beszédfordulatokat, azonban ezek sokszor elterelik a történet vezérfonalát. Három pont adható, ha a gyermek választékos mondatstruktúrákat alkalmaz, alkalmaz igei klauzulákat, viszony klauzulákat, illetve kombinálja ezek megjelenését és alkalmazását.



2. sz. kép – Példa a játékeszköz fejlesztésre, Storyboard tevékenység

4.2.2. Riporter játék - Hétvégi Hírek tevékenység

A Riporter játék és Hétvégi hírek játék az eredeti tevékenységek egy kombinált változata. A játék célja, hogy identifikálja a gyermekek nyelvi kompetenciáit, nyelvi intelligenciáját.

A „Storybord” és a Riporter játék tevékenység egyaránt a narratív képességeket vizsgálja, de más irányból közelíti meg a narratíva műfaját.

A Riporter tevékenység a gyermekek képességeit az alábbi területeken vizsgálja:

- a. a riport kontextusának pontossága;
- b. a kérdések választékossága;
- c. felismerni és artikulálni a visszatérő és alkalmi kérdések közötti összefüggéseket.
- d. Vizsgálja továbbá a gyermekek epizodikus memóriáját, amely a hosszú távú emlékezeti rendszernek része, amely felelős azon képességünkért, hogy új ismereteket vagyunk képesek elsajátítani, és azokat összefüggésbe tudjuk hozni önmagunkkal és környezetünkkel.
- e. Fókuszba helyezi továbbá az elhangzott szöveg komplexitásának, a szókincsnek valamint a mondatstruktúrák vizsgálatát.

Az egyik legfontosabb és központi kérdése a tevékenységnek az elhangzott szöveg jelentése és kontextusa, amelyből számtalan következtetést vonhat le a pedagógus, ha a megfelelő szempontok alapján vizsgálja az elhangzottakat. A verbális intelligencia vizsgálatát nem csak a Hétvégi hírek játékkal vizsgálhatjuk, hanem a Videó riport tevékenységgel is.

A Videó riport tevékenység során a gyermekek megnéznek egy rövidfilmet, majd megkérjük őket, hogy meséljenek el mindent, amit csak láttak a felvételen az elejétől a végéig. Ez a tevékenység erősen stimulálja a gyermekek verbális intelligenciáját, kompetenciáit. A tevékenységhez választhatunk, de akár mi magunk készíthetünk is videó felvételt. Elhelyezhetünk benne továbbá dallamokat, dalokat, énekeket is – amelyeket a gyermekek ismernek – és megkérhetjük őket, hogy idézzék fel az elhangzott dalt. Ezzel még komplexebbé téve a tevékenységet. A videó megnézését követően, a kérdésbe bevonhatunk egy másik gyermeket is, hogy megkérdezzük, ő mit látott? Mit hallott a videón?

A felsorolt tevékenységeken túl további hasznos információkat nyerhetünk az asszociációs kártyajátékkal. Ebben a tevékenységben különböző érzelmeket kifejező kártyákat mutatunk a gyermekeknek (a kártyák tükrözhetik akár az alapérzelmeket is – öröm, bánat, düh, meglepődés, félelem és undor, de kiegészíthetjük más érzelmeket felsorakoztató kártyákkal is), akiknek körül kell írniuk és be kell mutatniuk ezeket az érzelmeket.

A tevékenységről ebben az esetben is érdemes videófelvételt készíteni és később elemezni. Ezzel a tevékenységgel szintén sok hasznos, komplex és értékes információ birtokába juthatunk a gyermekek verbális, intra- és interperszonális intelligenciájáról is. A riporter tevékenység (hétvégi hírek) során az eredeti játékban a gyermekeknek egy hétvégi eseményről kell beszámolnia. Ez a kis- és középsőcsoportos gyermekek számára még nehézséget okoz (elvont fogalmi gondolkodás, tér és időbeli fogalmak értelmezése és alkalmazása), ezért kérjük meg a gyermekeket, hogy egy fontos eseményről (lehetőleg egy közeli ünnep, vagy eseményről, élményeiről) számoljanak be. Megkérhetjük a gyermekeket arra is, hogy egymást interjúvolják meg, ha erre van igényük. A tevékenység során fontos szerepet játszik a személyes interakciók kialakítása és megfigyelése. A játék lehetőséget biztosít, hogy megismerjük a gyermekek jelenlegi lelki állapotát, a család közös tevékenységeit, szokásait, ezzel szintén teret engedve az intra- és interperszonális intelligencia, továbbá a tolerancia és empátia fejlődésének.

Az elhangzott „riportokat” lehetőség szerint videófelvételen rögzítsük, hogy azt később megfelelő és kellő odafigyeléssel tudjuk elemezni. Az elemzésbe egy fogadóóra keretén belül bevonhatjuk akár a szülőket is, akik így a gyermekek tevékenységét megfigyelhetik, és akár kiegészítő információkkal is szolgálhatnak a megértéshez, elemzéshez. A tevékenységet végezzük minden esetben mikro csoportokban, vagy párokban.

A tevékenység értékelésének első pontja a belépés vizsgálata a tevékenységbe és a szerkezet minőségének megfigyelése. Nem adható pont, ha nagyon kevés, vagy egyetlen válasz sem érkezik a riporter kérdéseire; az érkező válaszok gyorsak, nem megfontoltak; gyakran használják a: „nem emlékszem”, „nem tudom” mondatokat; nem kíván a tevékenység részesévé válni. Egy pont adható, ha a gyermek válaszol, de csak ösztönzésre. Kettő pont adható, ha a gyermek válaszol a kérdésekre, bár még ösztönzésre, de a válaszok spontánok. Három pont adható, ha a gyermek válaszol az események és a tapasztalatok egy rövid ösztönzés után, vagy ösztönzés nélkül.

Narratív koherenciánál egy pont adható, ha a mondatok közti kapcsolatok elenyészőek, a gondolatok közti átvezetés eléggé homályosak, a gyermek válasza között kevés az összefüggés, vagy nincs kapcsolat. Két pont adható, ha felfedezhetőek az összefüggések a mondatok között, de a gondolatmenet gyakran nem kapcsolódik. Három pont adható, ha a gyermek egy koherens és jó kapcsolatokkal rendelkező választ prezentál.

A fő cselekmény „expanziójának” vizsgálatokor egy pont adható, ha a gyermek verbális leírása szórványos, a kapcsolatok észrevehetetlenek. Kettő pont adható, ha a gyermek a történeteit gyakran kiszínezi, néha újraszámolja a jellegzetes elemeket a tapasztalatok függvényében. Három pont adható, ha a gyermek szövegének leírása részletgazdag, a fontos események gondosan kimunkáltak.

A szókincs komplexitásának vizsgálatokor egy pont adható, ha a gyermek szókincese az általános terminusokra korlátozódik, egyszerű kifejezéseket használ és kevés melléknevet. Két pont adható, ha a gyermek szókincs gazdagabb, egyre több a specifikus és a szemléltetésre alkalmas szavak használata. Három pont adható, ha a gyermek gazdag és választékos szókinccset használ, a szavak specifikusak és a szemléltetést remekül kivitelezi.

Az események kapcsolatai, valamint az összeköttetések használatakor egy pont adható, ha a gyermek egyszerű, egymást követő kapcsolatokat alkalmaz. Kettő pont adható, ha a gyermek összetettebb kapcsolati elemeket alkalmaz, és itt már megjelennek a differenciált kapcsolati elemek is. Három pont adható, ha a gyermek széles variánsban alkalmazza a kapcsolati elemeket, egyszerű és magasan differenciált kapcsolati elemek is megjelennek; de nem jelennek meg szükségszerűen, vagy ismétlődően esetleg általánosíthatóan az egyes elemek.

Mondatstruktúrák vizsgálatok egy pont adható, ha a gyermek egyszerű, bizonytalan, parallel mondatokat használ, vagy csak töredék mondatokat alkalmaz. Kettő pont adható, ha a gyermekek mondatai strukturáltabbak, de gyakran alkalmaz prepozíciós szókapcsolatokat, azonban ezek sokszor elterelik a történet vezérfonalát. Három pont adható, ha a gyermek választékos mondatstruktúrákat alkalmaz, alkalmaz igei klauzulákat, viszony klauzulákat, illetve kombinálja ezek megjelenését és alkalmazását.

4.3. SZOCIÁLIS TEVÉKENYSÉGEK

A szociális tevékenységek során az intra- és interperszonális intelligenciák mozgósítására kerül a hangsúly. A tevékenységek között szerepel a Csoportmodell tevékenység, az Egyenrangú interakciók, valamint a szociális minták vizsgálata.

Az interperszonális intelligencia segítségével megérthetjük más emberek érzéseit, vágyait, motivációit, ez a kooperáció alapja. Ezen a téren kimagasló intelligenciával bírnak a pedagógusok, kereskedők valamint a vezetők. „Az interperszonális intelligencia

hatékony együttműködés, a másik céljainak, motivációjának és irányultságainak megértésére való törekvés képessége. Az ezzel az intelligenciával rendelkező gyermekek jól működnek kooperatív csoportmunkában, fejlett vezetői képességekkel rendelkeznek, ügyesek a szervezésben, a kommunikációban, közvetítői szerepben és tárgyalásokon. Ez az intelligencia az ember azon képességéhez kötődik, hogy képes másokat megérteni.” (NICHOLSON-NELSON 2007. 14. o.). Az interperszonális intelligencia mozgósítása a másokkal történő beszélgetésben, megbeszélésben, összehasonlításban, összekapcsolásban, interjúhelyzetben és kooperációs munkában valósul meg.

4.3.1. Csoportmodell tevékenység

A Csoportmodell tevékenység feladata, hogy feltárja a gyermekek megfigyelési, reflexiós készségeit a szociális események és annak tapasztalatai során. A tevékenység során a gyermekek megkapják a saját csoportszobájuk kicsinyített mását, valamint fa figurákat, amelyek csoporthoz tartozó személyek fényképeivel vannak ellátva. Ebben a környezetben kell a gyermekeknek a figurákat elhelyezni az instrukciók alapján. A megfigyelés első részében a gyerekeket megkérjük, hogy helyezték el magukat és társaikat a csoportszoba azon részébe, amelybe szerintük a megjelölt gyermek a legszívesebben tevékenykedik. A másik vizsgálati folyamat során megfigyeljük, hogy a gyermekek mennyire érzékelik a szociális minták megjelenését, illetve hogy a pedagógusok is külön feljegyzéseket készítenek, a gyermekek egyéni szociális mintáinak diagnosztizálása érdekében. Mivel a gyermekek verbális kompetenciái ebben az életkorban sajátosak, a vizsgálat is ehhez igazodik, ezért nem igényli a felesleges verbális instrukciókat, túlmagyarázást. Ezzel is igyekszik elkerülni, hogy a nem kiemelkedő verbális intelligenciájú gyermekek szociális készségeinek vizsgálatába más elem is bekerülhessen. A gyermekeknek megvan arra a lehetőségük, hogy csak rámutassanak az egyes figurákra, vagy csak elhelyezzék azokat, különösebb kommentár nélkül.

Ez a megközelítés némileg eltér a más, hasonló jellegű szociális kompetenciákat mérő vizsgálatoktól. A gyermekek aktuális tapasztalataira fókuszál, valamint a mindennapi életükre és az abban megjelenő mintázatokra. A hasonló tesztek gyakran alkalmaznak rövid történeteket, vagy képeket, amelyek általános történeteket mutatnak be, amelyeket azonban a gyermekek vagy be tudnak azonosítani, vagy nem. Ebben a mérőanyagban ez nem fordulhat elő, hiszen a saját mindennapjukról kérdezzük, amelyről minden gyermeknek van tapasztalata. Ezen túl többször olyan elemek is megjelennek, amelyek

kívül esnek a gyerekek társas világán. Ez a megközelítés egy olyan hiányt pótol, amely más mérési anyagban nem található meg.

A gyermekek a csoportmodell vizsgálat közben anélkül formálhatnak véleményt, hogy más gyermekek vagy felnőttek őket bírálják. Minden egyes gondolatot érdemes feljegyezni, amelyet a gyermekek mondanak ezzel is elősegítve annak a társas világnak a megismerését, amelyben élnek, amelyet elképzelnek. A kérdések a gyermekek saját képességeinek ismeretét, a másokról való tudását, a kapcsolataikat, interakciókat és viselkedésüket helyezi a középpontba. Továbbá igyekszik azt is figyelembe venni, hogy a fogalmak (főként az elvont fogalmi gondolkodás elemei – pl.: barátság) még nem teljesen pontosan fogalmazódnak meg a gyermekekben, ezért a „Ki az, akivel a legszívesebben játszol?” kérdés ebben az esetben relevánsan vonatkozhat a „barátság”, ebben a korban megjelenő fogalmára. Ha ezeket a fogalmakat a vizsgálat során megerősítjük, az sokban segíti ennek a kompetenciának a fejlődését is.

Továbbá a gyermekek életkorának megfelelően az is előfordulhat, hogy ezek a „laza szerkezetű” kapcsolatok hamarabb felbomlanak, illetve a tevékenységek között is szívesen válogatnak „kedvenc” tevékenységet, ebből kifolyólag ezek a mérések is a pillanatnyi folyamatot térképezik fel. Az összes mérőanyagra jellemző, hogy a kiragadott elemeket soha nem értelmezik meghatározónak, hanem a folyamat részeként, a fejlődés egy lépcsőfokaként definiálódik a kapott eredmény.

A tevékenységek segítségével a gyermekek könnyebben akklimatizálódnak a társas közegükhöz, kifejlődik rutinjuk a helyzetek megértésére, feltérképezésére és a helyes viselkedésformák kialakulására. A tevékenységek elvégzését követően a pedagógusok elkészíthetik a Társas Térképet (Social Map), a gyermekek társas kapcsolatainak ábrázolására, ezzel a rejtett kapcsolatok is felszínre kerülhetnek, így megvalósítva egy szociometriai vizsgálatot.

A csoportmodell és a gyermekek társas világának megismeréséhez elkészítjük a csoportszoba kicsinyített háromdimenziós változatát, valamint a csoportlétszámnak (beleértve a csoportban dolgozó óvónőket és dajkákat) megfelelő fa figurákat is, amelyre ráragasztjuk a gyermekek és felnőttek fényképét. Igyekezünk a minél részletesebb megjelenítésre. Az egyes bútorokat és berendezéseket elkészíthetjük kartondobozokból és különböző anyagokból is. Amennyiben van lehetőség a modell csoportszoba padlóját lássuk el mágneses lappal, illetve a fa figurák talpait is, így elkerülhetjük, hogy a figurák

elmozduljanak a tevékenység során. Ezt a tevékenységet is kétszemélyes helyzetben végezzük a gyermekekkel, egy-egy gyermek megfigyelése 15-20 percet vesz igénybe.



3. sz. kép – Példa a játékeszköz fejlesztésére – Csoportszoba modell

Az intraperszonális intelligencia Gardner koncepciójában önmagunk megismerésében, megértésében nyújt segítséget. Azon intelligencia, mely által képesek vagyunk felismerni félelmeinket, érzéseinket, vágyainkat vagy motivációinkat. A modell az információ felvételét és feldolgozása segíti a magas szintű intraperszonális intelligencia fejlődésében.

„Az intraperszonális intelligencia velejárója az a képesség, hogy megértjük saját érzelmeinket, céljainak és szándékainkat. A fejlett intraperszonális intelligenciával rendelkező gyerekeknek erős az én tudatuk, magabiztosak és szeretnek egyedül dolgozni. Ösztönösen jól mérik fel az erejüket és képességeiket. Ezt az intelligenciát nehéz felfedezni. A legjobban úgy tudjuk felismerni, ha megfigyeljük a gyerekeket, elemezzük a munkavégzés során megfigyelhető szokásaikat és eredményeiket.” (NICHOLSON-NELSON 2007. 14. o.).

A fejlett intraperszonális intelligenciával rendelkező gyermekek a legeredményesebben az egyedülálló munka, munkálkodás során, az egyéni ütemű projektek végzésekor, elegendő tér és reflektálás feltételeivel taníthatók.

4.3.2. Egyenrangú interakciók

Az ellenőrző lista célja három területre koncentrálni:

- 1) hogy ellássa eszközökkel a tevékenységeket, amelyek segítségével az egyenrangú interakciókat analizálhatjuk,
- 2) széleskörű egyenrangú interakciós tipikus típusokat feltárása,
- 3) hogy identifikálja azokat a gyermekeket, akik ezen a területen kiemelkedőek, amelyet a szociális mintákból következtet, és amely kimagasló értékkel bír a társadalom és társas élet szempontjából.

Ahhoz, hogy ezt a területet feltárjuk, egy ellenőrző listára lesz szükségünk, a lista segítségével a széleskörű tevékenységek és az arra adott válaszok leírását eszközölhetjük. Ezek a tényezők tipizálják a gyermekek szociális mintáit. Ebben a korban a gyermekek képességei szignifikáns változásokon, fejlődésen mennek keresztül. A dinamikus fejlődés ellenére azonban mégis nyomon követhetik a gyermekek interakciós mintázatait.

A gyermekek már 3-4 éves korban megmutatják a jeleit az interakciós mintáiknak. Ezeket a jeleket általában a szabad játék során tapasztalhatjuk. Ilyen lehet, például amikor a gyerekek képesek másokat játékba csábítani, vagy jeleket mutatnak arra, hogy képesek a békét fenntartani, társaikkal együttműködni, osztozkodni.

A megfigyelések alapján négy különböző egymástól eltérő mintát határoznak meg. Ezeket szociális mintáknak nevezzük és mindegyik minta magában foglal meghatározó elemeket. A szociális minták közül az alábbiakat különböztetjük meg:

- 1) vezetőket;
- 2) facilitátorokat;
- 3) független, egyedül, vagy önállóan tevékenykedő mintát;
- 4) illetve csapatjátékos mintát.
- 5) Ezen túl identifikálunk egy köztes, „ambivalens” mintát is, az átmeneti mintát.

Az egyes mintákhoz leírások tartoznak, amelyek általános jellemzőket foglalnak magukban. A társas viszonyok fejlesztését szolgáló, azokat vizsgáló tényezők nem véletlenül maradtak ki a megfigyelésből (pl.: a terek és játékok megosztása a társakkal), mert a kutatások szerint ezek sokban függenek a gyermekek tevékenységeitől, vagyis teljes mértékben tevékenység-specifikusak. Ezeknek a tevékenységeknek a megfigyelésével nem tárhatóak fel teljes bizonyossággal a gyermekek szociális képességei, intraperszonális és

interperszonális intelligenciájuk. Amikor az egyenrangú interakciós ellenőrző listát tölti ki a pedagógus, minden esetben többszintű, diverzív szemléletmódot kell alkalmaznia és minél több megfigyelést kell végeznie a gyermekek megismerése érdekében.

A pedagógusnak nagyon elővigyázatosnak kell lennie az egyes viselkedési mintázatok megfigyelése során, hiszen azok is lehetnek helyzet specifikusak, ezért ezekből nem szabad messzemenő következtetéseket levonni. Azt azonban érdemes felderíteni, hogy a gyermekek melyik mintába, kategóriájába tartoznak életük egyes szakaszában, mert ezek meghatározóak lehetnek életük folyamán, illetve a mintákban történő változások is utalhatnak a gyermekek lelki állapotának változásaira (például vezető típusból, önállóan tevékenykedőbe való váltás, önbizalomhiányra, önbizalomvesztésre utalhatnak).A fent felsorolt szociális minták definiálása az alábbiak szerint történik.

A csapatjátékos mintával rendelkezők elsődleges karaktervonásai között található, hogy minden esetben az együttműködés megvalósítására törekszik, és az esetek nagy részében hajlandó is közreműködni társaival, a társas események során.

Jellemzők:

- a. Könnyedén teremt kapcsolatot társaival, utánzással, vagy verbális ellenőrzésekkel (Mit csinálsz? Én... játszok. Rendben játsszuk ezt! Jó?)
- b. Gyakran elfogadja mások vezetését, kevésbé sikeresen talál ki önállóan tevékenységeket, játékokat.
- c. Hajlik, a kompromisszumokra, vagy egyszerűen elhagyja azokat a területeket, ahol a konfliktusok zajlanak, akár kilépve ezzel a tevékenységből is.
- d. Akkor is folytatja a tevékenységeket, amikor mások azt már a bonyolultságuk miatt feladják, hogy társain segítsen.
- e. Követi a gyerekeket, ha azok más tevékenységbe kezdenek, könnyedén bekapcsolódik más gyermekek játékába.
- f. Gyakran kérdegeti társait.

A facilitátor mintával rendelkezők eredményesen osztja meg gondolatait, ötleteit, információit és képességeit társaival.

Jellemzők:

- a. Konfliktus esetén megpróbál közvetíteni.
- b. Gyakran invitál más gyermekeket is a tevékenységbe, hogy közösen játszanak.
- c. Gyakran nem követi, vagy tovább gondolja más gyermekek ötleteit.

- d. Könnyedén kooperál társaival.
- e. Megosztja a képességeit és információit társaival (bemutatja a játékszabályokat).
- f. Gyakran vállalkozik segítségnyújtásra, ha társainak szüksége van rá.

Az a gyermek rendelkezik vezető mintával, akire a játék során is általában a vezető szerep jut, és folyamatosan próbálja megszervezni és irányítani tárait, valamint a közös tevékenységeket.

Jellemzők:

- a. Könnyen válik részesévé egy-egy tevékenységnek, könnyen be lehet vonni a játéktevékenységbe.
- b. Kedveli a közvetlen tevékenységeket.
- c. Általában például szolgál a gyermekeknek.
- d. Gyakran kér és fogadja el társai segítségét.
- e. Gyakran ad visszajelzéseket társai tevékenységére. (Nem úgy kell csinálni. Majd én megmutatom, hogyan kell!)
- f. Gyakran beszélget, többször, mint társai tevékenység közben.

Általában az a gyermek rendelkezik az önállóan tevékenykedő mintával, akinek tevékenységének fókuszában, a legtöbb esetben előnyt élveznek a játékszerek, anyagok, mint a társai és a velük fenntartott interakciók.

Jellemzők:

- a. Sokkal jobban koncentrálnak önálló tevékenységére, mint másokéra, az nem feltétlenül kelti fel az érdeklődését.
- b. Általában nem reagálnak más gyermekek irányítására, amikor a saját tevékenységeiket végzik.
- c. Rengeteg önálló ötlete van.
- d. A játéktevékenységeinek fókuszában nem társai állnak, hanem inkább játékeszközök.
- e. Gyakran tevékenykedik egyedül.
- f. Általában érdeklődési körének megfelelően választ tevékenységet, vagy vált a tevékenységei között. Egyéni érdeklődése meghatározóbb, mint társaival való tevékenykedése.

Azokra a gyermekekre érvényes az átmeneti minta, akik nem tudják a csoport, valamint a társas tevékenységek és események szabályait interpretálni, helyette igyekeznek olyan szabályokat érvényesíteni, amelyeket önmaguk alkottak.

Jellemzők:

- a. Gyakran vállalkozik egyes tevékenységek vezetésére, azonban nem tud sikeresen teljesíteni a szerepében.
- b. Sok időt tölt mások játékának megfigyelésével.
- c. Erőfeszítéseket tesz, hogy kontrollálja más gyermekek tetteit.
- d. Sokszor nyomasztja, ha társai nem fogadják el.
- e. Gyakran nehezebbre esik megelégedni társai kéréseivel.
- f. Az ellenőrző listát minden egyes gyermekre külön ki kell tölteni, hogy a megfelelő szociális minta kirajzolódhasson. A lista kitöltését minden esetben hosszas megfigyelésnek kell megelőznie. Azokat a pontokat kell kiválasztani, amelyek a gyerekeket a legjobban jellemzik. Ez a legtöbb esetben hét – kilenc jellemző. Vannak gyermekek, akikre kevesebb meghatározható pont lesz jellemző, azonban vannak olyan gyermekek is, akiknél nem tudjuk pontosan meghatározni ezeket, de mégis felfedezhető kiemelkedő elem. A megfigyelések során lássuk el kommentárral a listát.

4.4. TUDOMÁNYOS TEVÉKENYSÉGEK

A természeti intelligenciával segítséget nyújt a külső világ tevékeny megismeréséhez, a környezet iránti fogékonysághoz. „A természeti intelligencia azt a képességet tartalmazza, mellyel megismerjük a növény- és állatvilágot, meglátjuk a különbséget a természeti világban, s mely képességet produktív módon használunk fel olyan tevékenységekben, mint vadászat, a földművelés és biológia tudománya. Egy olyan képesség, amellyel a természeti világot egy szélesebb perspektívából tudjuk nézni, mely tartalmazza annak a megértését, hogy a természet és a civilizáció hogyan hatnak egymásra, hogy milyen szimbiotikus kapcsolatok léteznek a természetben, valamint az élet körforgásának a megértését.” (NICHOLSON-NELSON 2007. 15. o.).

A fejlett természeti intelligenciával rendelkező gyermekek fejlesztése a természetben végzett munka, az élővilág tevékeny felfedezése, a környezet, az élővilág megismerése, a természet jelenségeinek megfigyelése során valósul meg.

4.4.1. Kincskereső Játék

Ebben a játékban a gyermekek lehetőséget kapnak, hogy feltérképezzék a logikai következtetéseiket azzal, hogy szabályt generálnak két adat alapján. A játék során kincseket keresnek, amelyek zászlók alá vannak rejtve. A gyermekek motiválttá válnak, hogy megpróbálják kitalálni a szabályát, amely alapján megtalálhatják a kincset: az ékszerek, a vörös zászló alatt vannak, a csontok a narancs zászló alatt, a kövek a zöld zászló alatt, a kék zászló alá pedig nem rejtünk kincseket. A gyermekek rájönnek a mintára, és a nyert információkból megpróbálják megjósolni, hogy hol rejtőzhetnek a maradék kincsek.

A játék során készletezik a kincseket a színekódolt dobozokban. Így a pedagógus meg tudja figyelni, hogy melyik gyermek képes osztályozni a tárgyakat a színekhez. Azt is meg tudja figyelni, hogy vannak gyermekek, akiknek nem okoz különösebb problémát a szelekció, azonban a következő kincs helyének megjósolása már annál nagyobb kihívást jelent. Egyes gyermekek például a tárgyak természetes színe alapján igyekeznek majd megjósolni a tárgyak rejtekhelyéül szolgáló zászlókat. A kék zászló hiátusának feldolgozása az egyik legnehezebb feladat a gyermekek számára, hiszen az alatt nem találnak majd semmit.

Annak ellenére, hogy verbalizáció nem célja a feladatnak, megkérhetjük a gyermekeket, hogy fogalmazzák meg tapasztalataikat, az egyes kincsek felfedezése során. Ebben az esetben érdemes feljegyezni, hogy hogyan fejlődik a jóslás és következtetés folyamata a játék során. Azoknak a gyerekeknek, akik gyorsan átlátják a feladatot, felismerik a mintát és szabályszerűséget, érdemes a játékot egy másik alkalommal variált formában is bemutatni, más színekkel és tárgyakkal.

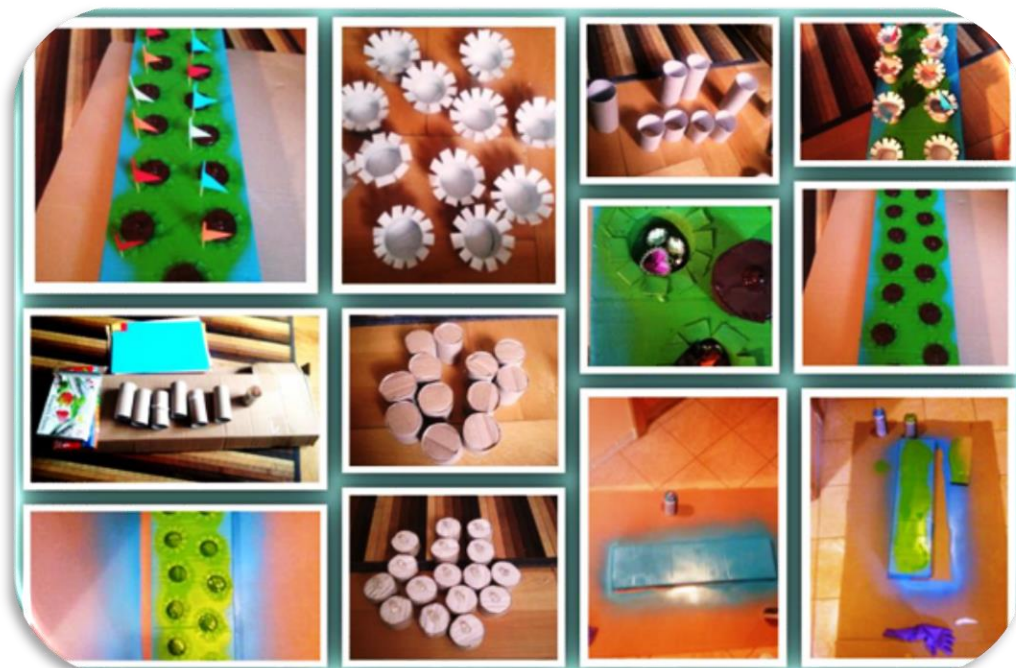
A játékhoz szükség van egy lapos kartondobozra, amelynek a teteje kicsit nagyobb, kék celofánra, zöld ragasztószalagra. 3-4 kisebb műanyag fácskára, 16 db joghurtos, vagy vizes kupakra, 16 zászlócskára, amelyek háromszög alakúak és egy fogpiszkáléhoz csatlakoznak, egy kis gyurmára, amellyel a zászlókat a dobozhoz rögzítjük, három különböző típusú kincsre (ékszerek, csontok, kövek), illetve egy üres papír zsebkendő dobozra, amelyben a gyermekek tarthatják a kincseiket.

A doboz tetejét fedjük le kék celofánnal, ezzel is érzékeltetve a szigeteket körülvevő vizet. Ezután a zöld ragasztószalagból készítsünk szigeteket az „óceánba”.

Illesszük a fákat a szigetekre. Vágjunk a doboz tetejére 16 lyukat, amelybe a joghurtos, vizes kupakokat rakjuk, és amelyekbe később a kincsek is elrejtjük majd.

Helyezzünk minden lyuk mellé egy-egy zászlót, a kincseknek megfelelően, hármathármat mind a négy színből. Az egyes kincsek próbáljuk meg valóságghú tárgyakkal szemléltetni. Az ékszerek lehetnek kis fülbevalók, brossok, vagy medálok; a csontok közül is léteznek ilyen aprócskák, ezeket a természettudományos boltban be tudjuk szerezni, illetve különböző köveket. A játék elején adjuk oda a gyerekeknek a kártyákat (12 db) az alábbi sorrendben: 1. vörös zászló, 2. narancs zászló, 3. kék zászló, 4. narancs zászló, 5. vörös zászló, 6. kő, 7. zöld zászló, 8. kék zászló, 9. csont, 10. kő, 11. üres, 12. ékszer.

Adjunk a gyermekeknek egy kis dobozt (régipapír zsebkendősdobozt), amelyben a kincsek tudják tartani. Alakítsunk ki a dobozban 4 külön kis rekeszt, amelyet a fent említett 4 színnel (zászlók) lássunk el. Minden gyermeket külön figyeljük meg. Egy-egy játék körülbelül 10 percig tart. A megfigyelést a „Kincskereső játék megfigyelő adatlapon” rögzítsük. Ha az idő megengedi, a gyermekek játszhatnak a játékkal vagy annak variációival.



4. sz. kép. – Példa játékeszköz fejlesztésre – Kincskereső játék

4.4.2. Úszik, vagy süllyed tevénység

Az „Úszik, vagy süllyed” játék célja, hogy megvizsgálja a gyermekek tudományos gondolkodásra való képességét. Ez a típusú gondolkodási mód olyan képességeket,

készségeket feltételez, mint az óvatos becslés, a variációk közti kapcsolatok feltérképezése, és a hipotézisek generálása, és tesztelése egyszerű kísérletek végzése során.

A tevékenység elején a gyermekeket megkérjük, jósolják meg, hogy melyek azok a tárgyak, amelyek elsüllyednek a vízben, illetve, melyek azok amelyek várhatóan lebegni fognak a víz felszínén. Ezután teszteljük le az általuk megfogalmazott „jóslásaikat” és állítsák fel hipotéziseiket.

A másik feladat során megkérjük a gyermekeket, próbálják meg kitalálni, hogyan érhetnék el, hogy egy tárgy, amely fennmarad a víz felszínén, elsüllyeszthetővé váljon. A megfigyelés magában foglalja a szabad játék során történő vizsgálatot. Hagyjuk a gyermekeket próbálkozni és minden próbálkozását jegyezzük fel, a vizsgálódásuk során feltett kérdéseikkel együtt.

A kognitív eljárások bonyolult folyamatokat tükröznek ebben a tevékenységben. Olyan elemeket tartalmaznak, mint a megfigyelés, összehasonlítás, kategorizálás, osztályozás, generálás és verifikálás amelyeket résztvevő megfigyeléssel végeznek.

A gyermekek tapasztalatot szerezhetnek az egyes tárgyak környezethez való alkalmazkodó képességéről, a sűrűség fogalmáról, valamint a víz kiszorító erejéről. A tevékenység során a gyermekek maguk vezethetnek egyszerűbb kísérleteket. Megpróbálják megkülönböztetni a releváns és irreleváns változókat a tevékenység minden egyes lépése során. Például csoportosítani az „úszó” és a „süllyedő” tárgyakat, az alak és a súly variációinak megközelítése alapján. Vagy megpróbálják megvizsgálni, mi történik, ha különböző típusú tárgyakat merítünk vízbe, és mi okozza azt, hogy egyes tárgyak lebegnek, míg mások a víz alá süllyednek.

A különböző értelmezések során a gyermekek alátámasztják a saját tapasztalataikat a szerzett információk segítségével és igyekeznek felkutatni azokat a stratégiákat, amelyek a legcélravezetőbbek. A hipotéziseik és jóslásaik alapján újabb vizsgálatokat fognak majd végezni. A hipotézisek ebben a korban jellemzően nem csak verbális formában jelennek meg, hanem nem-verbális módon is érvényesülnek. A szabad játék során egyre több hipotézis fog megjelenni a gyermekek tevékenységében.

A tevékenységet egyszerre csak egy gyermekkel végezzük. Az egyes tevékenységek körülbelül 15 percig tartanak. Ha a gyerekek a szabad játék során tovább szeretnének az eszközökkel játszani, alakítsunk ki egy „vizes sarkot” a gyermekek számára és figyeljük meg, hogyan játszanak az eszközökkel. A tevékenységhez szükségünk lesz 6-8

liter vízre egy félig töltött lavórban. Hagyjunk helyet a tiszta törölközőknek, a kezünk és a tárgyak megtörléséhez. Illetve válasszunk különböző alakú, méretű, tömegű és sűrűségű tárgyakat.

Ha eljátszottuk a gyermekekkel, a játékot továbbfejleszthetjük a Montessori féle titokzsák játékkal (MONTESSORI 1930), amelyben a gyermekeknek a már megismert tárgyakat egy zsákból választják ki megnevezve azt, mielőtt a tárgyat a zsákból előveszik és előre elmondva, hogy milyen önálló hipotézissel rendelkezik a tárgy vízben való viselkedéséről.

4.5. ZENEI TEVÉKENYSÉGEK

A zenei intelligencia segítségével képesek lehetünk zenei hangok, ritmusok és minták magas szintű felismerésére. Ezeknek a formáknak az előadására, illetve megalkotására. A nyelvi intelligencia és zenei intelligencia fejlődése között Gardner párhuzamot von (ahogyan Suzuki és Kodály is). Arra, hogy a zene, mint intelligencia felsorakoztatható a típusok között, Gardner az alábbi intelligenciáról, így vélekedik: „A zenei intelligencia magában foglalja a hangmagasságra, a hangszínre és a hangok ritmusára való érzékenységet, valamint a zene elemeinek érzelmi töltetére való fogékonyságot.

Azok a gyerekek, akik rendelkeznek ezzel az intelligenciával, könnyedén emlékeznek dallamokra, fel tudnak idézni hangmagasságokat és ritmusokat. Szeretnek zenét hallgatni és tudatában vannak az őket körülvevő hangoknak.” (NICHOLSON-NELSON 2007. 14. o.). A fejlett zenei intelligenciával rendelkező gyermekek a legjobban a ritmus, dallam, éneklés, zenehallgatás tanulásán keresztül taníthatóak.

4.5.1. *Ismert dal tevékenység*

A zenei intelligencia mozgósításakor főként az ének-zenei aktivitás kerül a középpontba. A megfigyelés során a tanult művek prezentálásakor a hangmagasságot, a ritmust, a zenei memóriát vizsgáljuk. Ebből kifolyólag azt értékeljük, hogy a gyermekek éneklés közben képesek-e folyamatosan koncentrálni a ritmusra, illetve az egyenletes lüktetésre, képesek-e felidézni a dal zenei tulajdonságait. Az értékelés során a ritmusra, a hangmagasságra, az általános muzikalitásra fókuszálunk. Például a hangmagasság vizsgálatokor a hangközök távolságának minden esetben következetesnek és helyesnek kell lennie. Ennek a gyakorisága adja a részképesség pontszámát.

Az Ismert dal éneklése tevékenység során a gyermekek azon zenei képességeit vizsgáljuk, amely a megfelelő magasságú hang felismeréséért felelős, illetve a ritmus helyes érzékelésének kialakításáért. Vizsgálja továbbá a dallam felismerésének képességét, amelyeket a gyermek nem csak éneklés után tud felidézni, de akár az instrumentális prezentálás után is képes beazonosítani a dalt.

A játék során megkérjük a gyermekeket, hogy énekeljenek el egy ismert dalt, amit szeretnek, és szívesen énekelnek és megfelelő szempontok alapján vizsgáljuk a gyermekeket. A tevékenység három fő fókuszra tehát a ritmus, a hangmagasság és egyéb általános képességek megfigyelése. A ritmus területén különös figyelmet fordítunk, hogy az éneklés során, megfelelő számú hangot tartalmazzon az előadás az egyes egységek száma szerint.

- a. A gyermek különbséget tud tenni rövid és nyújtott hangok között, képes a csoportosításra.
- b. A gyermek képes tartani a tempót a dal éneklése során, az egyenletes lüktetést érti és alkalmazza.
- c. A gyermek a helyes ütemben éneklő hangokat, az ének tisztaságával nincs probléma.

A hangmagasság megfigyelése során az alábbi szempontokat vizsgáljuk.

- a. Az ütemek fő irányvonala, illetve hangneme helyénvaló, kontúrja érvényesül. Különbséget tud tenni az egyes ütemek között.
- b. Továbbá képes magabiztosan átlépni a következő hangra és az adott hangról vissza, a hangközöket helyesen prezentálja.
- c. A gyermek a legtöbb esetben igazodik a hangnemhez.

A harmadik terület az általános képességek megfigyelése. Ezen a területen az alábbi szempontokat figyeljük meg.

- a. A gyermek a dalt elfogadható pontossággal és hangmagasságban éneklő, helyes ritmussal.
- b. Helyesen ejti a dalok szövegét, figyel az átadás módjára; vagy mindkettő.

Amennyiben a felsorolt szempontok érvényesülnek, minden egyes alkalommal két pontot kell az egyéni megfigyelési lapján feltüntetni, ha nem, akkor nem adunk pontot az

adott szempontra. Minden esetben jegyezzünk fel megjegyzéseinket, megfigyeléseinket, hogy teljesebb képet kaphassunk a teljesítményükről. Érdemes feljegyezni továbbá, ha a gyermek lelki állapota nem megfelelő a tevékenység végzéséhez, esetleg valamilyen betegségben szenved, amely kihat a hangképzésére, hallására, ez akár egy influenzás állapotban is előfordulhat. Érdemes lehet a játékot akár kétszer, háromszor is megismételni.

4.5.2. Zenei percepció megfigyelése

A zenei percepció tevékenysége során a gyermekek azon képességeit vizsgáljuk, hogy felismerik és meg tudják különböztetni a hangmagasságokat. A tevékenység első részében az első négy ütem hallható egy ismert dalból, amelyet eljátszunk, vagy elénekelhetünk a gyermekeknek. A feladat, hogy felismerjék és azonosítsák a hallott dalt, amilyen gyorsan csak tudják.

A tevékenység következő részében a gyermekek a már ismert dalt most más verzióban hallgatják, amelyben hibák találhatók. Fel kell ismerni, hogy melyik dallam hamis, vagy nem az eredeti dallamhoz képest.

A tevékenység utolsó részében a gyermekek harangokkal játszanak. A harangok különböző hangmagasságúak és párjuk is van. A feladat, hogy párosítani kell az azonos hangmagasságú csengőket (a tevékenység elvégzéséhez használhatjuk akár a Montessori harangsort is, vagy egyéb azonos hangmagasságot produkáló hangszerpárokat is).

A konkrét területeket megfigyelve tehát a tevékenység összesen négy részből, négy játékból tevődik össze. Ezek a játékok a Dallamfelismerés, a Hibák felismerése, a Játssz és párosíts; a Hallgasd és párosíts.

A „Dallamfelismerés” során egy ismert dalt kell a gyermekeknek felismerniük. Attól függően szerezhetnek pontokat, hogy milyen gyorsan ismerik fel a dallamot. Amennyiben már az első ütemtől felismeri a dalt, úgy az egyén megfigyelési lapjára 4 pontot írhatunk. Ha a második ütemtől, akkor három pont a jutalma. Ha azután ismeri fel a dalt, hogy az első két ütemet meghallgatja kétszer, akkor két pontot lehet neki beírni. Ha az első négy ütem meghallgatása után ismeri fel a dalt, akkor egy pontot írhatunk. A tevékenység célja, hogy a gyermek ismerje fel a dalt, így mindenképpen törekedjünk arra, hogy valahogyan rávezessük, hogy melyik dalt hallják. Ügyeljünk arra, hogy végig jól érezze magát, ne mutassunk csalódottságot, ha esetleg nem sikerül elsőre felismernie, mert

akkor teljes mértékben elveszítheti a motivációját és kivonja majd magát a további tevékenységekből.

A második részben a „Hibák felismerése” következik. Ebben a játékban egy ismert dalt (akár az előző dalt is felhasználhatjuk) énekelünk négy verzióban. A négyből három alkalommal azonban elrejtünk hibát, hibákat, amelyeket a gyermekeknek fel kell ismernie. Az első verzióban az első, vagyis a kezdő hangot hamisan énekeljük (esetleg valamilyen hangszeren instrumentális formában is prezentálhatjuk a dalokat). A második verzióban az egyik helyen megváltoztatjuk az ütemet. Ügyeljünk arra, hogy az ütem jelentősen térjen el az eredetitől, hogy a gyermekek fel tudják ismerni. A harmadik verzió a korrekt, vagyis hibátlan verzió. A negyedik verzió során két hibát is elrejtünk, vagyis a kezdő hang és az egyik ütem egyaránt térjen el az eredeti daltól. Minden egyes pontot ellenőrizzünk a gyermekeknél. A korrekt és hibás elemek pontosan identifikáljuk.

A harmadik részben a „Játssz, és párosíts!” tevékenységet játszunk a gyermekekkel. A játékhoz két sorozat azonos hangokból álló játékeszközt használunk. Ez lehet két sor Montessori-harangsor, de elkészíthetjük a játékeszközt mi magunk is akár befőttes üvegekből, amelyekbe annyi vizet öntünk, hogy elérjük a kellő hangmagasságot. Minden hangnak legyen egy párja, amelyet a gyermekek megtalálhatnak, hiszen az a lényeg, hogy az egyes hangokat tudják párosítani a gyermekek. Kezdetben alkalmazzunk négy hangból álló hangsort (C,D,E,G) vagy a pentaton hangsor hangkészletének megfelelő hangokat (C,D,E,G,A). Később, ha már jól megy a játék, kibővíthetjük a teljes oktáv hangkészletére. Az eszközöket ebben az esetben is elkészíthetjük közösen a gyermekekkel. Minden egyes jól eltalált hangért három-három pont adható.

A negyedik tevékenység a Hallgasd és párosíts játék. Az előző játékban használt eszközt felhasználhatjuk ehhez a játékhoz is. Játshatjuk úgy ezt a játékot, hogy az eszközsorokat egy paravánnal elválasztjuk. Megszólaltathatunk egy hangot, majd megkérjük a gyermeket, hogy keresse meg a párját. Haladjunk végig a hangokon, míg a végére nem érünk. Hívjuk fel a gyermekek figyelmét, hogy minden hangot csak egyszer fogunk bemutatni. Ha a vizes üvegeket választjuk, színezzük be a vizeket, hogy a gyermekek a felismeréskor a színekkel tudják azt azonosítani. (Ha a harangsort választjuk, azt is kódolhatjuk színekkel, esetleg számokkal nagycsoportban. Ezzel komplexebbé tehetjük a tevékenységet). Ellenőrizzük minden esetben a megoldásokat. Minden helyes válaszáért három pont adható. Minden esetben jegyezzük fel észrevételeinket a megjegyzés

rovatban, hogy teljes képet kapjunk a gyermekekről. Erről a tevékenységről is készíthetünk videófelvételt és elemezhetjük a tevékenységet a későbbiekben is.

4.6. LOGIKAI-MATEMATIKAI TEVÉKENYSÉGEK

A logikai-matematikai intelligencia tartalmazza a logikus problémamegoldó képességet, amely segítségével magas matematikai tartalmú tudományos jellegű problémákat tudnak megoldani. Ilyen magas szintű matematikai műveletek közé sorolja Gardner a minták felismerését, a logikus gondolkodást, valamint a deduktív érvelés képességét.

A logikai-matematikai intelligenciáról Gardner az alábbi állítást fogalmazza meg: „A matematikai-logikai intelligencia kapcsolódik a deduktív és induktív érvelés képességen túl, az absztrakt rendszerek és összefüggések felismerésének és manipulálásának képességéhez. Azokat a gyerekeket, akik kiemelkedő matematikai-logikai intelligenciával rendelkeznek fejlett problémamegoldó és gondolkodásképesség jellemez, valamint az, hogy logikus módon tudnak kérdéseket megfogalmazni. Kiemelkedő teljesítményt nyújthatnak még a tudományos gondolkodás és a problémamegoldás terén is.” (NICHOLSON-NELSON 2007. 13. o.) A logikai-matematikai intelligenciával rendelkező gyermekek tanulása-tanítása, a sémák- és viszonyrendszerekkel való munkálkodás, rendszerezés, kategorizálás, elvont fogalmakkal való munka során valósul meg a leghatékonyabban.

4.6.1. *Dinoszaurusz Játék*

A Dinoszaurusz játék célja, hogy felbecsülje a gyermekek számfogalmának megértését, számolási-számlálási képességét, a szabálykövetési képességét, valamint a stratégiaalkotó képességét. Továbbá a játék segít megismerni a gyermekek azon képességét, hogy milyen módon sikerül megérteniük a szignifikáns szimbólumokat, valamint mennyire képesek ezeket a szimbólumokat feltölteni tartalommal, majd ezeket a szimbólumokat hogyan képesek átváltani tettekre. A játék során a gyermekek két dinoszaurusszal játszanak, akik egymás ellen versenyeznek, és megpróbálják elkerülni, hogy a nagy dinoszaurusz elkapja őket. A gyermekek dobókockák segítségével játsszák a játékot, amely megmutatja a lépés mennyiségét és irányát is. A játék során buzdítsuk arra, hogy verbálisan is fogalmazzák meg, hogy a dobás után merre kell mennie és miért. Az érveléssel még több információt kaphatunk a gyermekek logikai-matematikai intelligenciájáról, de figyeljünk rá, hogy ne a verbális intelligencia mozgósítása kerüljön a középpontba. A táblajátékok sajátosságainak

megértése után fókuszáljunk a gyermekek bonyolultabb logikai megnyilvánulásaira. A próba játék után a Dinoszaurusz Játék a mindennapok részévé válhat a csoportszobában. A játék lehetővé teszi, hogy a játékosok egymással megbeszéljék a szabályokat, közösen döntsenek a helyes lépésekről, közösen gondolkodjanak a szabályokról. Megfigyelhetjük a gyermekek viselkedését, a játékba való csatlakozást, kilépést, kitartást, szabálykövetést, esetleg képeznek-e újabb szabályokat. A játék a jövőben továbbfejleszhető a gyermekek érdeklődésének megfelelően. A felszerelést, eszközt tekintve először el kell készíteni a társasjátékot, amely egy diplomocust formáz. A társasjáték 35 kockát tartalmaz a dinoszaurusz nyakától a farkáig. A START mezőt a 14. mezőre kell elhelyezni. A játékhoz 4 db dobókockát használunk. Az egyik dobókocka 2 oldala egy pöttyöt tartalmaz, 2 oldala kettő pöttyöt, és megint 2 oldala három pöttyöt tartalmaz. A második dobókocka 3 oldala „+” jelet, 3 oldala „-” jelet tartalmaz. A harmadik kocka 5 oldala „+” jelet és 1 oldala „-” jelet tartalmaz. A negyedik dobókocka 1 oldala „+” jelet, a többi 5 oldala „-” jelet tartalmaz. Szükség van továbbá 2 db műanyag dinoszauruszra, amellyel a gyermekek játszanak. A gyermekek vizsgálatát a megfigyelési lapokon rögzítjük. A játék menetét tekintve először ülünk le a gyermekkel szembe az asztalhoz. Meséljük el, hogy a társasjátékban most ketten játszunk, mind a ketten egy-egy dinoszaurusszal. A feladatunk az, hogy elmeneküljünk a dinoszaurusz elől, vagyis elérjük a dinoszaurusz farkát. Az első 11 körben csak a pöttyözött és a 3 „+” és 3 „-”- os dobókockával játszunk. Amikor ez már jól megy, akkor bevezethetjük a játékba a másik két dobókockát is. A gyermeknek kell eldöntenie, hogy melyik alternatívát választja. Ehhez azonban tudnia kell az értékét is. Arra mindenképp figyeljünk, hogy a gyermek minden esetben adjon magyarázatot a válaszára. Mindenképp törekedünk arra, hogy kifejtse a választásának indokát. Ha a játékot már könnyedén játsszák a gyermekek felnőtt társaságában, akkor biztatni kell, hogy önállóan is próbáljanak meg a játékkal játszani.



5. sz. kép – Példa a játékeszköz fejlesztésre – Dinoszaurusz játék

4.6.2. Busz Játék

A Busz játék célja, hogy feltárja a gyermekek matematikai-logikai intelligenciáját, valamint matematikai kompetenciáit. Segíti a gyermekek fejben számolási képességét, valamint a számok megértésének, fejben tartásának, kalkulációnak és a variációknak, illetve az ehhez szükséges képességeknek a mozgósítását valósítja meg.

A játék első részében az egyes állomásokon utasok szállnak föl és le a buszról. Ebben a szakaszban a gyermekeknek fejben kell számolnia, hogy hányan szálltak le és hányan maradtak a buszon. A játék tartalmaz egy kartonból készült buszt, egy játéktáblát négy megállóval; figurákat, akik le és fel tudnak szállni a buszra, és két kollekció színes korongot. A játék során a gyermekek összezavarodhatnak, hogy összesen hány ember utazik a buszon, ezzel minden egyes megálló egy újabb kihívást jelenthet. Kezdetben használhatják a színes korongokat, hogy nyomon követhessék, összesen hány utas utazik a buszon, azonban ezt a módszert előbb-utóbb el kell hagyniuk és fejben kell követni a változásokat.

Az utasok számát a gyermekek életkorának előre haladtával folyamatosan növelhetjük, de a cél minden esetben az, hogy az egyes alapműveleteket, mint összeadás és kivonás biztonsággal el tudják végezni a tízes számkörben nagycsoport végére. A korongok nem csupán a rendszerek kialakításában és a számlálásban segítik a gyermekeket, de a manipuláció és a finommotorika fejlődését is elősegíthetik. Sok gyermek olyan rendszereket alkot az utasok számának feljegyzésében, amely nem feltétlenül a szokásos utat követi. Ők általában magas kreativitással és kimagasló problémamegoldó készséggel rendelkeznek. Ebből kifolyólag nem tanácsos konkrét szabályokat felállítani a korongok kezelésére. Természetesen bemutatathatunk egy általunk jónak ítélt verziót, de feltétlenül tolmácsoljuk a gyermekeknek, hogy ez csupán egy lehetséges megoldás a sok közül. Hagyjuk, hogy ki tudjanak bontakozni és érvényesíteni tudják kreativitásukat, ebben a játékban is.

A gyermekeknek ebben a korban még nincs tapasztalatuk a kvalitatív döntésekről, ezért ez új tapasztalatot jelenthet számukra. Ebben az esetben kérdezzünk rá az általuk alkalmazott stratégiára (esetleg a videófelvétel alapján elemezhetjük mi magunk is) és figyeljük meg, hogy a saját szabályaikat milyen szinten tudják koordinálni, betartani. Mivel ebben a korban ezen a területen is folyamatos fejlődés tapasztalható, egy játékból itt sem szabad messzemenő következtetéseket levonni a gyermekek fejlődési állapotáról.

Előfordulhat, hogy az első alkalommal nem, vagy csak kevéssé sikerül a helyes megoldásra rálelniük, vagy éppen ezért a játék nem motiválja őket kellőképp; de a következő alkalommal már tökéletesen meg tudják oldani a problémákat és örömmel játszanak az eszközzel. Érdemes minél több alkalommal elővenni a játékot és motiválni a gyermekeket arra, hogy használják és játszanak az eszközzel.

A játékot nem csak párban tudják játszani a gyermekek. Alkothatunk hármas csoportokat is. Ebben az esetben két játékos és egy felügyelő szerephez helyeződhetnek a gyermekek. A felügyelő szerepe, hogy folyamatosan számolja a korongokat és figyelje, hogy helyes megoldások szülessenek.

4.7. VIZUÁLIS TEVÉKENYSÉGEK

A vizuális intelligenciával képesek vagyunk a tér területeinek mintáinak felismerésére, a kapott minták alkalmazására. Az ezen a téren kimagasló intelligenciával rendelkező személyek választják a csillagász, hajós vagy pilóta hivatásokat. A téri, térbeli intelligenciával rendelkező gyermekek szeretnek tervezni, rajzolni és építeni. Szeretnek alkotásokat létrehozni, álmódzni és képeket nézegetni. Fejlesztésük legeredményesebben a képekkel és színekkel való munka során fejleszhető, illetve a vizuális belső látás használata, valamint rajzolás során. Erősségei között szerepel az olvasás, a térképek értelmezése, grafikonok, és az útvesztők. Szeret rejtvényeket megoldani és a dolgokat vizuálisan elképzelni (NICHOLSON-NELSON 2007).

4.7.1. Vizuális Portfólió

Ennek az intelligenciának a vizsgálatához, a gyermekek által létrehozott művészeti alkotásokból álló portfóliót értékeljük, vagyis az éves strukturált vizuális tevékenységekhez tartozó vizuális kollekción és kiegészítő anyagok vizsgálatát (Művészeti portfólió). A portfóliók tartalmazzak rajzokat, festményeket, kollázsokat, és háromdimenziós darabokat. A vizuális portfóliót három egymástól elkülönülő szinten és annak területein vizsgáljuk. Ezek a szintek a reprezentáció, az exploráció és a művészi érzék szintjei.

A Reprezentáció szintjének három különböző területét figyelhetjük meg.

- a. Ezek a területek az alapvető formák,
- b. a színek és a

c. téri integráció.

Minden egyes területhez további három szint tartozik, ezek az alap, a közép és a felső szint. Ahhoz, hogy az *alapvető formák* alapszintje érvényesüljön, az alkotásnak az alábbi elemeket kell tartalmaznia.

- a. A vertikális, diagonális és horizontális vonalak felismerhetőek.
- b. A felismerhető struktúrákat megszakítják a véletlenszerű firák.
- c. A tárgyak és formák befejezetlenek (egyes részek, vagy elemek hiányoznak a rajzról).
- d. Az egyes részek nem konzisztensek (állandóak) sem a tárgyakon belül, sem azon kívül (Az emberek feje aránytalan a testükhöz képest. A kisbaba nagyobb, mint az édesanya).

A középszinthez tartozó kritériumok értelmében

- a. az egyes geometriai formák már felfedezhetőek és
- b. felfedezhetőek az egyes formák összekapcsolására való törekvés.
- c. A főbb jellegzetességek már megfigyelhetőek az alkotásokon (karok, szemek, lábak stb.)
- d. Az arányok alapvetően konzisztensek a realitással, de még mindig eltérés található a tárgyak és a személyek között.

A felső szinten

- a. a kontúrok kifejezőek.
- b. Már nem csak geometriai formákat fedezünk fel az alkotásokban.
- c. Megjelennek a nézőpontok is.
- d. Részletes tagoltság és kifejező ábrázolás jelenik meg az alkotásokon.
- e. Az egyes részek jól tagoltak (újjak, szemöldök, vagy az ablakok rácsai).
- f. Az arányok közel állnak a realitáshoz, a tárgyakon, elemeken, figurákon belül és a
- g. környezetükkel is arányosan jelennek meg.

A *Színek* tekintetében az alap szinten

- a. a színek az esetek többségében véletlenszerűek.
- b. A színek használatának tekintetében, nincs kapcsolat az elemek és az ábrázolás között.

A középszinten

- a. széles választékú színek jelennek meg a rajzokon.
- b. A színek eredeti reprezentációi is megjelennek a rajzokon.

A felső szinten

- a. a színek széles választéka megjelenik az ábrázolásban.
- b. A színek választása előre megfontoltan reprezentálódik. (A nap sárga, a víz kék, a fű zöld színű stb.)
- c. Csak nagyon kevés esetben lehet felfedezni nem realiztikus színábrázolást.

A Téri integráció területén, alap szinten

- a. az egyes elemek, figurák és tárgyak lebegnek a környezetükben.
- b. Az elemek elszórtan jelennek meg az ábrázolásban. (Az egyes figurák és tárgyak egymástól függetlenül jelennek meg a térben.)

A közép szinten

- a. még kiforratlanok az ismeretek a talajról, talajszintről.
- b. Egy-két alak és tárgy még nem megfelelően vannak feltüntetve a környezetükben.
- c. Nincs az elemek között kapcsolat, vagy a rajzfelület egy részére korlátozódnak.

Felső szinten

- a. az elemek egyértelműen igazodnak a horizonthoz. (Elválik egymástól a föld és az ég területe.)
- b. Az egyes objektumok összefüggést tükröznek, és a rajzfelületen jól elhelyezettek.
- c. Egyértelműen kivehető a fent, lent, középen, kint és bent irányainak tudatos használata.

A következő szint az *exploráció* szintje. Ehhez a szintén három terület található a *színek, a variációk és a dinamika*.

A Színek területén, az alap szinten

- a. a gyermek rajzai színeit tekintve monokróm (egyszínű) témájúak.
- b. A színek a gyermek alkotásain konzisztensen visszatérnek.
- c. Az egyes képek színhasználatai között nincs túl nagy eltérés.

Középszinten

- a. eltérően jelennek meg a gyermek alkotásain a színek.
- b. Általában az alapszínek közül választ.

Felső szinten

- a. több és összetett színekkel ábrázol a gyermek.

- b. Az alkotásokon a színek eredményesen fejezik ki az alkotások hangulatát, atmoszféráját.
- c. A színek kontrasztjai és a színkeverés már megjelenik.
- d. A képek színesek és kifejezőek.

A *Variációk* alap szintjén

- a. a minták és a tervezés ismétlődik,
- b. csak kisebb mértékű változások fedezhetőek fel a képeken.
- c. Limitált mennyiségű séma jelenik meg az alkotásokban.
- d. A reprezentációk kevés variációt mutatnak be, vagy egyáltalán nem fedezhető fel a variációk megjelenése (pl.: Egy fajta házat rajzol, időről – időre, amelyben semmilyen vagy csak elenyésző változást lehet felfedezni).

Középszinten

- a. egy pár séma már megjelenik az alkotásokon (pontok, vonalak, körök stb.).
- b. Ezek a sémák néha egymásba fonódnak, hogy ez által egy új típusú ábrát hozzon létre.
- c. A reprezentációk során már felfedezhetőek a variációk megjelenései.

Felső szinten

- a. a vonalak és a formák széles választékú új formát hoznak létre a tervezés során (nyitott és zárt; kirobbanó és kontrollált)
- b. A reprezentált alkotásokban felfedezhetőek a variációkra való törekvések, amelyek sűrűn és változatosan jelennek meg.

A *Dinamika* alap szintjén

- a. a vonalak, formák, következetesen kiszámíthatóak és merevek,
- b. a rajzokon felfedezhető elemek kizárólag geometriai formákat tartalmaznak,
- c. kevés diagonális vagy absztrakt megjelenítéssel, vagy elszórt vonalakkal.
- d. Az alkotások statikusak.

Középszinten

- a. a vonalak, formák és alakzatok megjelenítése játékoságot tükröz, reprezentációja és tervezése erőteljes.
- b. Az alkotások gördülékenyek és szabadok, felfedezhető benne a spontaneitás.

Felső szinten

- a. a vonalak, formák és alakzatok élénk mozgást tükröznek.
- b. Felfedezhető benne a ritmus, a balansz, és a harmónia, dinamikája izgalmas.

A harmadik szint a *művészi érzék*. Itt is három különböző területet figyelhetünk meg, melyek a *Kifejezőképesség*, *Telítettség*, *Esztétikai érzék*.

- a. A *Kifejezőképesség* alapszintjén
- b. kevés érzélem fedezhető fel az alkotásokban (pl.: Az alakok nem mutatnak felfedezhető érzelmeket).
- c. A nehezen felfedezhető érzelmek nem tükröznek érzelmi válaszokat vagy reakciókat.

Középszinten

- a. az érzelmek és hangulatok megjelenése az alkotásokban a formák és vonalak segítségével kifejezésre kerülnek, azonban sokszor kétértelműek.

Felső szinten

- a. erőteljes hangulatok fedezhetőek fel a prózai kifejezésmódban (pl.: mosolygó napocska, síró arc).
- b. és az absztrakt kifejezési formákat is jól alkalmazza (pl.:sötét színekkel fejezi ki a szomorúságot).
- c. Az alkotások életszerűek, szomorúak, erőteljesek, vagy boldogságot tükröznek.

A *Telítettség* alap szintjén

- a. a variációk nem bizonyítanak egyértelmű lényegre törést az alkotásokban.

Közép szinten

- a. a variációk hozzájárulnak az alkotás értelmezéséhez.
- b. Az ábrázolt elemek egy-egy része már tudatos reprezentációra utalhat.

Felső szinten

- a. a vonalak megvastagítása már textúrált (szerkezet, térbeli elrendezés) kifejezést tükröz.
- b. Egyes effekteket jól reprezentál (pl.: árnyékolja az alakokat).

Az *Esztétikai érzék* alapszintjén

- a. a szépérzék kifejezése nem teljesen egyértelmű.
- b. Kevés az előre megfontolt dekorációs elemek száma.
- c. A színek használata felfedezhető, azonban azok nem segítik elő az alkotások értelmezését.

Középszinten a színek választása előre megfontoltan történik.

- a. A dekorációs elemek eltúlzottak, vagy rajzszerűek, mesebeliek (pl.: extra körök az arc körül, a smink kifejezésére).
- b. Az individuális alakzatok már a harmónia és a szépség jegyeit reprezentálják.

Felső szinten

- a. a dekorációs elemek gondosan kidolgozottak,
- b. az alkotás ritmusa kifejező és díszes,
- c. a kitöltése óvatos, átgondolt és jól elhelyezett.
- d. A rajzok színesek, egyensúlyban vannak, és ritmikusan ábrázoltak.
- e. Az individuális kifejezési forma felfedezhető, jelentéssel bír, és önálló esztétikai érzéket fejez ki.

4.8. MUNKASTÍLUSOK

Az egyes munkastílusok megfigyelése a tevékenységek során elengedhetetlen. A módszerben az alábbi munkastílusokat különböztetjük meg a gyermekekre vonatkozóan.

- 1) *Könnyen csatlakozik a tevékenységhez:* A gyermek megbízhatóan és buzgón kapcsolódik a tevékenységekhez, a játékok szabályait, formáit könnyedén adaptálja és be is tartja azokat. Sokszor már azelőtt elkezd játszani, manipulálni az eszközökkel, játékokkal, mielőtt a játékok szabályait a felnőtt elmondta, bemutatta volna.
- 2) *Vonakodva csatlakozik a tevékenységhez:* A gyermek ellenállást mutat a játékba való csatlakozáskor, sokszor csábíthatni, hízelegni kell neki, hogy részt vegyen a tevékenységben. Előfordulhat az is, hogy ezen gyermekek számára át kell alakítani a játékok szerkezetét, felépítését annak érdekében, hogy a gyermekeket be tudjuk vonni a tevékenységbe.
- 3) *Magabiztos:* A gyermekek könnyedén alkalmazzák az eszközöket, még mielőtt azokat bemutatnánk. A feltett kérdésekre sokszor gondolkodás nélkül tudják a válaszokat és nem késlekednek azokat azonnal el is mondani. Ezek a gyermekek sokszor kiemelt figyelmet igényelnek, hiszen nincs megfelelő türelmük a válaszadás idejének kivárására.
- 4) *Kísérletező:* A gyermekek gyakran hezitálnak, hogy csatlakozzanak-e a tevékenységekhez. Sokszor úgy tűnhet, hogy nincs kellő magabiztossága az eszközök alkalmazását illetően. Ha azonnali választ kell adni, vagy neki kell folytatni egy

ismeretlen tevékenységet, akkor sokszor ellenkezik, egészen addig a pillanatig, amíg magabiztosan nem értelmezi a játékot és meg nem érti a folyamatok jellegét és célját. Az esetek többségében ezek a gyermekek félnek a „rossz” válaszok adásától.

- 5) *Játékos*: A gyermekek a legtöbb esetben örömet lelik az egyes tevékenységekben, vagy a játékeszközökkel való manipulálásban. Könnyedén alkalmazza az eszközöket, gyakran adnak spontán válaszokat a feltett kérdésekre és több esetben előfordul, hogy az eszközöket kreatív módon használják.
- 6) *Komoly*: A gyermekek minden esetben a becsületességre törekszenek, sokszor gyakorlatiasan tevékenykednek. Az esetek java részében a tevékenységekbe nem tudnak könnyedén, lazán kapcsolódni, számukra ez nem feltétlenül játék, hanem inkább „munkaként” tekintenek az egyes tevékenységekre. Előfordulhat, hogy a gyermekek örömmel játszanak az egyes játékokban, annak ellenére, hogy komoly a munkastílusuk, de ez sokszor belső feszültséget eredményez a gyermekekben.
- 7) *Fókuszált*: A gyermekek meglehetősen jól teljesítenek a tevékenységekben, a figyelmüket rendkívül nehéz elterelni, annyira fókuszálnak az egyes tevékenységek elvégzésére. Sokszor alakul ki görcsösség a játékukba és nem feltétlenül a játék örömeért játszanak, hanem a tevékenység elvégzése a céljuk.
- 8) *Szórakozott*: A gyermekek nehezen koncentrálnak a tevékenységre, a csoportszobában zajló események könnyen elterelik a figyelmüket. Ha meglátják barátait egy másik tevékenység végzésében, gondolkodás nélkül lépnek ki az általuk folytatott tevékenységből és csatlakoznak barátaik játékához.
- 9) *Kitartó*: A gyermekek kitartóan vesznek részt a tevékenységekben, könnyedén csatlakoznak. A felmerülő problémák ellenére is kitartóan próbálkozik a feladatokat, problémákat megoldani. Az egyik legmeghatározóbb jellemzőjük a türelmességük.
- 10) *Frusztrált*: A gyermekek kerülnek a kihívásokat, vagy a tevékenység azon részeit, amelyek frusztrációt okoznak nekik. A tevékenységben való megakadás esetén gyorsan a felnőttöz fordulnak és segítséget kérnek, hogy oldják meg helyettük a problémákat. Elakadás esetén gyakran vonakodva folytatják a játékokat, tevékenységeket, vagy elhagyják a szituációkat, kilépnek a tevékenységből.
- 11) *Impulzív*: Ezeknél a gyermekeknél hiányzik a kontinuitás, a folytonosság képessége. Általában nagyon gyorsan dolgoznak egészen addig, amíg a tevékenység érdekli őket.
- 12) *Reflektív*: A gyermekek gyakran kommentálják és kiértékelik saját munkájukat, figyelembe véve a pozitív és negatív tényezőket is. Mindig egy lépéssel kilépnek az

aktuális folyamatból, hogy fel tudják becsülni a performanszuk, részvételük lehetséges várakozásait és reményeit.

- 13) *Hajlamosak a lassabb munkára:* A gyermekek több időt igényelnek arra, hogy előkészítsék és elvégezzék a feladataikat, ebből kifolyólag a munkavégzésük megfontoltabb és lassabb.
- 14) *Hajlamosak a gyors munkára:* A gyermekek munkavégzése sokkal gyorsabb a társaikénál. Amilyen gyorsan csatlakoznak az egyes játékokhoz, tevékenységekhez, éppen olyan gyorsan ki is lépnek azokból.
- 15) *Kommunikatív:* A gyermekek gyakran beszélgetnek a felnőttekkel a feladatok végzése közben, akár a tevékenységekkel összefüggésben, akár teljesen más témával kapcsolatban, azonban ügyelnek arra, hogy a tevékenységet ne zavarják.
- 16) *Csendes:* A gyermekek csak nagyon ritkán beszélgetnek tevékenység közben, kommunikációjuk fő fókuszusa a tevékenységgel kapcsolatos kérdésekben reprezentálódnak.
- 17) *Vizuális, auditív, kinesztetikus formában válaszol:* A gyermekek a tevékenységek előtt az eszközöket hosszasan vizsgálják, nézegetik (vizuális út), megfogják, forgatják, tapogattják (kinesztetikus út) megrázzák, hallgatják, esetleg hangadásra készítetik (auditív út), ezek alapján felderítik.
- 18) *Ötletgazdag megvalósítást tanúsít:* A gyermekek változatos stratégiákat és eszközöket használnak a tevékenységek végzésekor. A felmerülő problémáktól nem rettennek meg, szerteágazó és kreatív megoldásokat keresnek. Az alternatív megoldásaikat próbálgatják, ellenőrzik.
- 19) *Individuális erősségeire épít a feladat megoldásakor:* A gyermekek előszeretettel alkalmazzák erősségeiket az egyes feladatok elvégzésekor, valamint a felmerülő problémák megoldásakor, ebből kifolyólag feladatmegoldásai gyakran eltérnek a megszokottól.
- 20) *Felfedezi a humort a kontextusban:* A gyermekek képesek felfedezni a humor elemeit a tevékenységekben, játékokban és megfelelően reagálnak azokra. Képesek kilépni a tevékenységből, felfedezni a humort és reagálni arra. Előfordul, hogy ez a folyamat kibillenti a tevékenységből, de könnyen visszavezethető a játékba.
- 21) *Váratlan megoldásokkal alkalmazza az eszközt:* A gyermekek képesek újra értelmezni az egyes eszközöket és változatos módon alkalmazni azokat a tevékenységek során. Előfordulhat az is, hogy az eszközöket nem rendeltetésszerűen alkalmazzák, de a

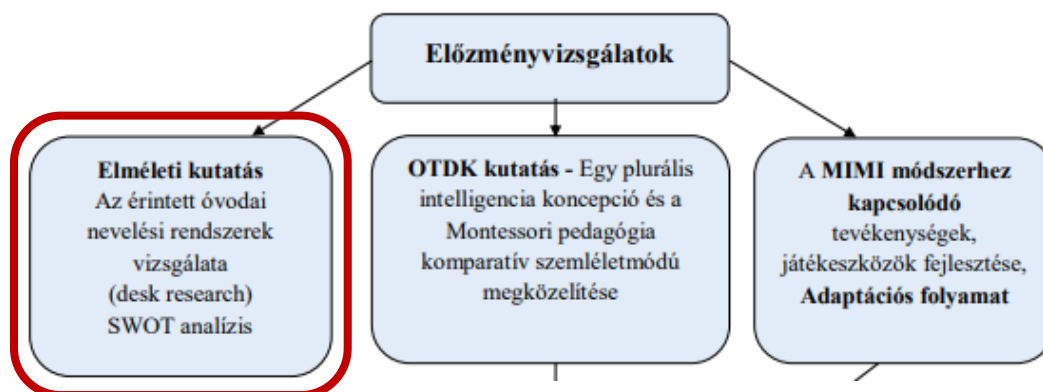
feladatot képesek megoldani. Érdeemes ezeket a folyamatokat felfedezni és megvizsgálni.

- 22) *Büszkeséggel tölti el a feladatvégzés:* A gyermekeket láthatóan élvezettel, büszkeséggel tölti el a sikeres feladatmegoldás.
- 23) *Gondosan odafigyel a részletekre:* A gyermekek könnyedén megjegyzik és alaposan odafigyelnek az egyes eszközök és tevékenységek részleteire. Ezeket eredményesen fel is tudják később idézni.
- 24) *Aggódik a helyes válasz miatt:* A gyermekek gyakran kérnek a felnőttektől megerősítést, hogy helyesen végzik-e a tevékenységeiket. Ha pozitív megerősítést kapnak, szemmel láthatóan megkönnyebbülnek és motiválttá válnak, bár a teljes tevékenység során bizonytalanság fedezhető fel rajtuk.
- 25) *A felnőttekkel való kapcsolatra fókuszál:* A gyermekek jobban élvezik a felnőttek társaságát, folyamatosan keresik is azt. Igyekeznek minél tovább fenntartani a velük való kommunikációt és kapcsolatot. Akár annak kárára is, hogy egy másik gyermek hajlandóságot mutat a tevékenységébe való bevonásra. Ha bevonódik valamilyen játékba, akkor is a felnőttek társaságát keresi, tőlük kér megerősítést és véleményt, nem társaitól.

A fejezetben bemutatott tevékenységek adják a kutatás alapjait, amely elengedhetetlenné tette azok részletes bemutatását. A felsorolt tevékenységekkel és eszközökkel végzett vizsgálatról készült videók elemzésére kerül sor a vonatkozó fejezetben (vö. 6.1. sz. alfejezet). Ott már nem szerepelnek hangsúlyosan a játéktevékenységek leírásai.

5. KERETEK AZ ÉRINTETT ORSZÁGOKBAN

Az alábbi fejezetben bemutatásra kerülnek a hazai óvodai nevelés, az ukrán (Kárpátalja, Beregszász) óvodai nevelés, valamint a szlovák (Felvidék, Révkomárom) óvodai nevelés kiemelt kérdéskörei, a programok elemzése, valamint a három program komparatív szemléletmódú megközelítése. A kutatási folyamatára vonatkozó részén feltüntetésre került a fejezetben található kutatási szakasz.(13. sz. ábra)



13. sz. ábra - A kutatási folyamatára részlete – Az elméleti kutatás

5.1. A HAZAI ÓVODAI NEVELÉS VONATKOZÓ RÉSZEINEK BEMUTATÁSA

A hazai óvodai nevelés meghatározó alapdokumentuma a Kormány a közoktatásról szóló - módosított - 1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (3) bekezdésének a) pontjában foglalt felhatalmazás alapján kiadott rendelet mellékleteként szereplő dokumentum, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja(ÓNAP). A rendelet 1996. szeptember 1-ével lépett hatályba, azóta egyszer történt rajta módosítás, mégpedig az 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet módosításáról szóló 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelettel - módosított II. Gyermekkép, Óvodakép cím Gyermekkép alcím 2. pontjában, valamint a II. Gyermekkép, Óvodakép cím Óvodakép alcím 6. pontjában foglaltak felülvizsgálatok. Ezt a módosítást minden óvodában bevezették, módosítva a Helyi Óvodai Nevelési Programot, a 2010/2011-es óvodai nevelési évtől kötelező az alkalmazása.

Az alapdokumentum értelmében a hazai óvodai nevelés épít a hazai óvodai neveléstörténet hagyományaira, értékeire, figyelembe veszi a nemzeti sajátosságokat, valamint a pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeit. A nemzetközi

neveléstudományi, nevelésügyi jó gyakorlatot figyelembe véve alapvető jelentőséget tulajdonít az emberi jogok, alapvető szabadságjogok, valamint a gyermeket megillető jogok biztosítása érdekében, nemzetközi szerződésben vállalt kötelezettségének eleget téve, meghatározza a hazai óvodákban folyó nevelési munkák alapelveit. Ezek az alapelvek a következők:

„a) az óvodai nevelésnek a gyermeki személyiség teljes kibontakoztatására, az emberi jogok és a gyermeket megillető jogok, alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia; az egyenlő hozzáférés biztosításával;

b) a gyermeket - mint fejlődő személyiséget - gondoskodás és különleges védelem illeti meg;

c) a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak.” (1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (3) bekezdésének a) pontja) Az ÓNAP lehetőséget biztosít a különböző alternatív, innovatív pedagógiai módszereknek és törekvéseknek, valamint széles körű módszertani szabadságot nyújt a hazai óvodai nevelésben tevékenykedő óvodapedagógusok számára.

Az intézmények az ÓNAP-ban foglaltakkal összehangoltan adaptálhatnak nevelési elveikhez, pedagógiai szemléletükhöz igazodó óvodai nevelési programokat, abban az esetben, ha az adaptálni kívánt program alapelvei, valamint tartalmi elemei megegyeznek az ÓNAP-ban leírtakkal, ezzel biztosítva a lehetőséget a differenciált szemléletmódú nevelés megvalósítására, valamint a gyermekek és a társadalom érdekeinek figyelembe vételét.

További kritérium, hogy az Helyi Óvodai Nevelési Programoknak, illetve Pedagógiai Programoknak figyelembe kell venniük a

„a) a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvét is, ha az óvoda nemzeti, etnikai kisebbségi nevelést végez;

b) a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvét is, ha az óvoda sajátos nevelési igényű gyermek nevelését végzi.” (1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (3) bekezdésének a) pontja)

5.1.1. SWOT-analízis a hazai nevelésről

A hazai óvodai nevelés egyik legfőbb erőssége a módszertani szabadságban rejlik. A Helyi Óvodai Nevelési Programok az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjára, annak kereteire támaszkodva, szabadon – a nevelőtestület által – megválaszthatóan, közösen

kidolgozva alkotható és alakítható. A pedagógus közösségek ezzel a lehetőségükkel élve számos izgalmas, innovatív, alternatív óvodai nevelés módszert dolgoztak ki és dolgoznak ki folyamatosan, figyelembe véve a gyermekcsoport összetételét, a lehetőségeiket, adottságaikat, a lakókörnyezet adta lehetőségeket. Az óvodapedagógus társadalomra jellemző a széleskörű, átfogó szakmai munka kivitelezése, amely során egymással együttműködve, egymással megosztva a jó gyakorlatokat számos sikeres szakmai gyakorlatot valósítottak meg. További erősségnek tekinthető a szakképzett munkaerő. A jogszabályban foglaltak értelmében (a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény) a pedagógus munkakör betöltéséhez – amennyiben erről más kiegészítő rendelkezés helyi szinten nem fogalmazódik meg – nélkülözhetetlen a felsőfokú (többnyire BA, MA) végzettséget igénylő oklevél megszerzése. Óvodapedagógusi munkakörben az óvodapedagógia BA oklevél kötelező. Fontos továbbá megjegyezni, hogy a végzett óvodapedagógusok – a pedagógus előmeneteli rendszer értelmében előírt módon – számos továbbképzésen vesznek részt. További erősség, hogy megfelelő színvonalú széles palettájú szakmai továbbképzési lehetőséget biztosítanak a továbbképző intézmények. Az óvodapedagógus társadalom nagyarányú megjelenése a szakmai képzéseken, nyitottságot feltételez. További erősségként meg kell említeni a megfelelő, világos és átlátható jogszabályi környezetet, legyen szó akár a gyermekvédelmi törvényről (Gyvt. - 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról), vagy a Köznevelési törvényről (Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény), illetve az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjáról (363/2012. (XII. 17.). Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramja). A különleges bánásmódot, valamint a különleges figyelmet igénylő gyermekek esetében az utóbbi évtizedekben folyamatosan erősödő törekvés látszik az integrált szemléletmódú óvodai nevelés megvalósítására, helyes gyakorlatára.

A hazai óvodai nevelés egyik legégetőbb problémája, gyengesége a munkaerőhiányban rejlik, illetve annak területi egyenlőtlenségében. Ennek hátterében számos további tényező rejlik, amelyek fejlesztésre szorulnak, mint például a diplomás átlagbérekhez viszonyított alacsony bérezés, vagy a pedagógusok túlterheltsége. További oktatáspolitikai tényező a pedagógus életpályamodellben kötelezően megjelenő továbbképzési rendszer, amelynek finanszírozása önállóan történik. Ez egy további olyan hátráltató tényező, amely sok, a pályára készülő pedagógus hallgatót eltántorít a szakmában való elhelyezkedéstől. A továbbképzések támogatását, finanszírozását támogató törekvések

pedig elenyésző számban jelennek meg, mint a fenntartó, mint a kormány által. További gyengeségként jelenik meg az óvodapedagógusok társadalmi presztízisének kérdésköre, ugyanis ez a szakma a mai napig alacsony presztízisének számít hazánkban. Szakmai szempontokat figyelembe véve a modernkori kívánalmaknak eleget tevő digitális kompetenciák fejlesztése területén sajnos sok esetben és persze területileg egyenlőtlen eloszlásban megjelenve, még mindig deficit mutatkozik a hazai óvodai nevelésben. Az önreflexiós képesség, bár szintén a pedagógiai értékelés részét képezi, még mindig kihívást jelent az óvodapedagógusok körében. A különleges bánásmódot igénylő, valamint a különleges figyelmet igénylő gyermekek nevelésének módszertani apparátusa szintén fejlesztésre szorul, mind elméleti, mind gyakorlati szempontból, amelynek következménye az integrált és inkluzív szemléletmódú nevelés és oktatás nem megfelelő megvalósítása. Az hazai óvodai nevelés során még mindig a deficit paradigma alkalmazása a domináns, kevés törekvés tapasztalható a növekedési paradigma értelmezésére és alkalmazására. A szakmaközi együttműködés szintén akadályozottan zajlik, illetve az óvodapedagógia, mint a neveléstudományok egyik részterülete még mindig a tudományosság határmezsgyéjén mozog, legyen szó akár kutatásról, akár fejlesztésről. A továbbképzési rendszer problematikája továbbá az apaszakra épülő egyetlen egyenes ágú továbbképzési terület a neveléstudományban realizálódik, amely elvégzését követően azonban munkavállalóként nem realizálhatunk többletbért, így valóban csak azok a magukat tovább képezni vágyók jelennek meg ezen a mesterképzési területen, akik a tudományos világ, a kutatás iránt érdeklődnek és doktori képzésben kívánnak részt venni.

Az óvodai nevelés lehetőségei között meg kell említeni az innovatív óvodai nevelési módszerek integrálásának lehetőségét, amely számos jótékony hatással bíró folyamatot eredményezhet a fejlesztés, nevelés mérés és értékelési folyamatokban egyaránt. További lehetőség a rendelkezésre álló digitális oktatási eszközök teljes mértékű kihasználása, melyre továbbképzési programok segítségével készülhetnének föl az szakmájukat gyakorló óvodapedagógusok, valamint a jelenleg képzésben részt vevő óvodapedagógus hallgatók. A növekedési paradigma bevezetése az óvodai nevelésben egy további lehetőségként vázolható fel, a rejtett potenciálok feltárása érdekében. A mérés-értékelési anyagok, az intelligenciavizsgálatok során jó lehetőséget biztosítana a differenciált lehetőségek alkalmazása, a pluralista intelligenciakoncepciók bevezetésének lehetősége. A tevékenység-specifikus nevelési modell bevezetése egy újabb olyan lehetőség, amely számos ponton segítené elkerülni a jelenlegi helyzetben megjelenő

gyengeségeket és veszélyeket. Jelenleg is számos jó gyakorlattal dolgoznak a hazai óvodai nevelésben tevékenykedő szakemberek, azonban a jó gyakorlatok tárházának széleskörű megismerése, akár nemzetközi jó gyakorlatok adaptációja egyelőre még nem bevett gyakorlat, így ezen a területen szintén megjelennek potenciális lehetőségek. A mesterképzés differenciálása, diverzifikációja, új szakirányok megjelenése elősegítené a jelenleg a szakmában dolgozó pedagógusok professzionális továbbképzését, beépítve azt az előmeneteli rendszerbe. A pedagógiai diagnosztikai eszközök bővítése szintén jó lehetőséget biztosítana a még pontosabb mérési-értékelési eljárások megvalósításához. A felsőoktatás korszerűsítése pedig megkívánja a gyakorlatorientált felsőoktatási képzés megvalósítását.

Bár az erősségek között szerepelt a módszertani szabadság tényezője, ez számos veszéllyel is járhat, amennyiben az adott módszert a gyakorló óvodapedagógus nem megfelelő mélységben sajátítja el, majd ezt követően nem megfelelően alkalmazza. A munkaerőhiány tényezője is szerepelt már korábban a felsorolásban, ez azonban egy nagy veszélyt magában hordó tényező, amely számos településen már a mindennapi problémák részét képezi. A pályaelhagyás veszélye egyre sürgetőbb problémává válik, amelyre egyelőre nincs konkrét megoldás. A korai kiégés, mint veszély, a fent felsorolt gyengeségekre vezethető vissza, a túlterheltség, a magas csoportlétszám, a nem megfelelő létszámú személyzet biztosítása. A nem megfelelő számú óvodai férőhelyek szintén veszélyt jelentenek azok számára, akik ebből kifolyólag a gyermekeik óvodáztatását nem, vagy csak extra anyagi költségek fejében képesek megoldani. Fontos megjegyezni, hogy a férőhelyek tekintetében az egyenlőtlen területi eloszlások jelentős faktorként jelennek meg, hiszen nem minden régióban jelentkezik ez a probléma. A mérő-értékelő rendszereink pontatlansága, a nem megfelelően megválasztott, vagy alkalmazott mérő-értékelő rendszer, valamint pszichológiai diagnosztikai eljárás számos veszélyt teremt az óvodai nevelésben résztvevő gyermekekre nézve. Hazánkban továbbra is nagy nehézséget okoz a előítéletesség, legyen az akár faji, etnikai, nemi irányú előítéletesség. Ez éppúgy megjelenik a társadalom körében, mint a szakmájukat gyakorló óvodapedagógusok körében. A felsőoktatás bemeneti szűrőrendszerének megalkotása számos hasonló probléma kizárását eredményezhetné. Az óvodapedagógusok kiszolgáltatottsága jelentős. Legyen szó akár a munkáltató, akár a szülő irányáról. Ez a pedagógus szakma bármely területére elmondható és nagy veszélyt hordozhat magában. A szakmai szolgáltatások, kiegészítő lehetőségek szintén veszélyforrások, mivel általánosságban elmondható, hogy az

óvodapedagógiai munkát elősegítő speciális szakemberek, illetve lehetőségek többnyire azokon a területeken jeleznek hiányt, ahol a legnagyobb szükség lenne rájuk. További gondot jelent a szakmai szolgáltatások, segítő lehetőségek egyenlőtlen területi eloszlása.

5.1.2. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának alapvető eleme, hogy az emberi személyiségből indul ki, melynek értelmében „az ember egyedi, mással nem helyettesíthető individuum és szociális lény.” (1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (3) bekezdésének a) pontja). Gyermekkép tekintetében kitér a belső, genetikai tényezőkre, valamint az egyént körülvevő környezeti tényezők hatására, amelyek meghatározzák fejlődését. Szükségleteit a testi és lelki szükségletek dualizmusa határozza meg, amely életkoronként eltérő szükségleteket feltételez. Figyelembe veszi továbbá a toleranciát, amely nem ad lehetőséget az előítéletek, vagy a másság kirekesztésének.

Óvodakép tekintetében az óvodai nevelést, a közoktatás önálló szakmai egységének tekinti, amelynek a családi nevelést kell kiegészíteni, ezzel leszögezve, hogy a nevelés elsődleges színtere a család. Hazánkban az óvodai nevelés 3 éves kortól kötelező, egészen a gyermekek 6. életévének betöltéséig. Funkcióit tekintve óvó-védő funkciót, valamint nevelő-személyiségfejlesztő funkciót kell betöltenie. A szocializáció elősegítéséből fakadóan az iskolai szocializáció megalapozása, mint alapvető feladat jelenik meg az óvodai nevelés során. Célját tekintve „az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakoztatását elősegítse, az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a különleges gondozást igénylő gyermek ellátását is). 3. Az óvodai nevelésben alapelv: a) a gyermeki személyiséget, elfogadás, tisztelet, szeretet, megbecsülés és bizalom övezi; b) a nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni készségeinek és képességeinek kibontakoztatását; c) az óvodai nevelésben alkalmazott pedagógiai intézkedéseknek a gyermek személyiségéhez kell igazodniuk.”(1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (3) bekezdésének a) pontja)

Az óvodai nevelés során az intézményekben, a nevelésben részt vevőknek gondoskodniuk kell a gyermekek szükségleteiről, valamint a gyermekeknek legmegfelelőbb légkör megteremtéséről, amely érzelmi biztonságot nyújt, derűs és szeretetteljes. A gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő tevékenységeket kell biztosítani, amelyek a testi, szellemi és szociális képességeik mozgósítását biztosítja.

Hangsúlyozza a játék, azon belül is a szabadjáték fontosságát, valamint a játékba ágyazott fejlesztés fontosságát, amelynek a mindennapok részét kell képezni, és amelyhez elengedhetetlen a megfelelő tárgyi és személyi feltételek biztosítása. Kitér továbbá a nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésének speciális igényeire, valamint azok kielégítésére, legyen szó akár a nyelvi, a kulturális tényezők, vagy az integráció lehetőségéről és megvalósításáról. Ezen túl a hazájukat elhagyni kényszerülő, migráns gyermekek óvodai nevelésének biztosítását is figyelembe veszi, mely értelmében a gyermekeknek biztosítani kell az „önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, társadalmi integrálását, az emberi jogok és alapvető szabadságok védelmét.” (1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (3) bekezdésének a) pontja)

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának egyik kiemelt fejezete az óvodai nevelés általános feladatait érinti. A jogszabályban meghatározottak értelmében az óvodai nevelés általános feladata a „: - az egészséges életmód alakítása, - az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása, - az anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása.” (1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (3) bekezdésének a) pontja)

Az egészséges életmód alakítása a testi és lelki egészséget, az egészség megőrzését, védelmét célzó tevékenységek kielégítését jelenti. A gondozási feladatok ellátását, a testi szükségletek kielégítését, a mozgás fejlesztését, az egészség védelmét és megőrzését, a szokások kialakítását, különös tekintettel a higiénias szokásokra és azok belsővé válására, a biztonságos környezet megteremtését, a megfelelő szakemberek bevonását a nevelési feladatokba.

Az érzelmi nevelés és szocializáció biztosítása tekintetében elsődleges feladatként tünteti fel a megfelelő érzelmi biztonság kialakítását, amelynek alapvető eleme a helyes napirend kialakítása, valamint a szokás és szabályrendszer elsajátítása. A kedvező érzelmi légkör elősegíti a helyes irányú érzelmi nevelést, kedvező hatással van a társas és szociális kapcsolatok kialakítására, így segítve elő a szocializációt, egymás tiszteletét és a tolerancia, empátia kialakulását.

Az anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés az óvodai nevelés mindennapjainak részeként, egy folyamatosan visszatérő, minden tevékenységet átszövő alkotóelemként értelmezendő. Modell értékű a gyermekek környezetében lévő felnőttek viselkedése, kommunikációja, attitűdje, amelynek elemeit a gyermekek az utánzásos tanulás során beépítik a saját személyiségükbe, a világ megközelítésébe és hozzáállásukba. Az

alapprogram különös figyelmet fordít az átlagtól eltérő különleges bánásmódot és különleges figyelmet igénylő gyermekekre is.

Ha az óvodai nevelés folyamatára gondolunk, a személyi feltételek kulcsfontosságú és elsődleges szereplője az óvodapedagógus. Személyiségével, viselkedésével, lényével, attitűdjével meghatározó szerepet tölt be a gyermekek életében. Az óvodapedagóguson kívül a nevelési munkát közvetlenül és közvetetten segítő személyzet szintén szerves részét képezi a nevelési folyamatnak a gyermekek személyiségének harmonikus alakulásához, hiszen éppúgy modellként, mintaként szolgálnak a gyermekeknek.

A nevelési feladatok ellátásakor azonban nem csak a szubjektív, vagy személyi feltételek elengedhetetlenek, hanem az objektív, tárgyi feltételek is fontos szerepet játszanak. Fontos, hogy a tárgyi feltételek minden esetben a biztonsági előírásoknak megfelelőek legyenek, a gyermekek szükségleteit kielégítsék, esztétikusak és motiválóak legyenek a gyermekek számára.

Az óvodai nevelés szerves és elengedhetetlen tevékenysége a játék. A kisgyermek számára nyújtható legfejlesztőbb és leghatékonyabb tevékenység pedig a szabadjáték. A szabad játék tevékenységnek a gyermekek mindennapjaiban visszatérő módon és hosszantartóan meg kell jelennie, a játék iránti igénynek minden esetben ki kell elégülnie. Játék során fejlődik többek között a gyermekek figyelme, feladattudata, feladattartása, szabálytudata és szabálytartása, kreativitása, gondolkodása, szabad képzettársítása, elvont fogalmi gondolkodása, társas kapcsolatai, melynek fejlődésében a felnőtt közelsége és segítsége is nagy szerepet játszik. Mint a legtöbb tevékenységhez, a játékhoz is megfelelő térre, eszközre, helyre és lehetőségre van szükség. A különböző játékfajták életkori sajátosságoknak megfelelően folyamatosan fejlődnek a gyakorló, vagy explorációs játék, a szimbolikusjáték, a szerep játék, a konstruáló vagy építőjáték, a dramatizáló, vagy bábjáték és a szabályjáték.

A vers-mese tevékenység, az anyanyelvi nevelés alapvető fejlesztő tevékenységformája. A tevékenységek szervezésekor figyelembe kell venni az érdeklődést, az életkori sajátosságoknak megfelelő irodalmi anyagok összeállítását, amelyeket játékos, mozgásos, ritmikus formában tanulunk a gyermekekkel. A gyermekek a magyar gyermekirodalom gazdag anyagán keresztül ismerik meg szűkebb és tágabb környezetüket, fejleszti érzelmi intelligenciájukat, bővíti szókincsüket, segít a társas kapcsolatok kialakításában, erkölcsi és morális fejlődésükben. Elaboráló funkciójának köszönhetően

elősegíti a gyermekek érzelmeinek, félelmeinek, szorongásainak feloldását, megoldást nyújtva a problémahelyzetek kezelésére, az ok-okozati viszonyok feltárására és értelmezésére. Elősegíti a gyermekek mentális, lelki higiéniájának fejlődését, fenntartását, a néphagyományok őrzését, a belső képalkotás, a szabad képzetársítások megalkotását, az önkifejezést, az élmények feldolgozását, a nyugodt lelki állapot elérését és fenntartását.

Az ének-zene, énekes játékok, dalos népi gyermekjátékok az óvodai nevelés egyik legkiemeltebb területe. A dallam és a ritmus, a mozgásos tevékenységek életkorilag a legmegfelelőbb és az egyik legmotiválóbb tevékenységformát nyújtják a gyermekek számára. A közösségi élmény, a valahová tartozás elemi szükségletének kielégítése szintén megvalósul a játékok által. Nem csak a zenei képességeik fejlődnek, hanem az esztétikai érzékük, a mozgásuk – legyen szó akár a finommozgásokról vagy a nagymozgásokról – a szókincsük, a kreativitásuk. A jól és gondosan megválasztott zenei anyagok felkelthetik a gyermekek motivációját a zene szeretete iránt, a zene alkotása és a művészetek tisztelete iránt. Fontos jellemzője, hogy állandóan hozzáférhető, nem feltétlenül eszközt igénylő tevékenység, amely bármely élethelyzetben alkalmazható és jótékony hatással bír a gyermekek fejlődésére., a mindennapi óvodai élet szerves része.

A tárgyi környezettel való ismerkedés, az anyag, a forma és színek ismerete, a népművészet és a kortárs művészet megismerése és tisztelete, a finommotorim fejlesztése, az esztétikai élmények átélése és befogadása, az ábrázoló és alkotó képesség fejlesztése, a fantáziavilág és kreativitás fejlesztése, a képi kifejezőképesség gazdagítása, a szép iránti belső igény kialakítása, a térbeli tájékozódása a téri orientáció fejlesztése;mind fontos célja, feladata és lehetősége a rajzolás, mintázás és kézimunka tevékenységeknek.

A mozgásos tevékenységek az óvodai nevelés során spontán és tervszerű formában egyaránt megvalósíthatóak és megvalósulnak. A tervezett és szervezett mozgásos tevékenységek között a mindennapos testnevelés, valamint az úgynevezett nagyttestnevelési tevékenységek egyaránt megvalósulnak. Az óvodás korú gyermekek életkori sajátossága, hogy nagy mozgásigénnyel, mozgáséhséggel rendelkeznek, amelynek minden esetben ki kell elégülnie. A természetes mozgások és a testi képességek fejlesztése a tervezett mozgásfejlesztés legalapvetőbb céljai és feladatai. Az egészség védelme, az egészség megőrzése, a prevenció és a korrekció megvalósítása, az egészséges életmód kialakítása az óvodai nevelés egyik legmeghatározóbb tevékenysége, az óvodai nevelés mindennapjainak szerves része.

A külső világ tevékeny megismerése tevékenység által megvalósítható a környezeti nevelés, valamint a matematikai tartalmú tapasztalatszerzés, így a természettudományokban való alapvető ismereteket közlő, azt élményszerűen és játékosan az óvodai nevelés keretei közé ágyazó tevékenység. A gyermek a tevékenységek által megismeri szűkebb és tágabb tárgyi és emberi környezetét, kialakul a fogalma a téri, a mennyiségi, a környezet formai viszonyairól. Kialakul továbbá egy pozitív beállítódás környezete, valamint a természet iránt. Megismeri az évszakok jelentőségét, a növényeket, a természet, a gondozás fogalmát, a helyi hagyományokat, a természet körforgását, a családi és tárgyi kultúra értékeit.

A munka jellegű tevékenység a gyermekek személyiségfejlődését alapvetően meghatározó tevékenységi forma. A munka megbecsülése, szeretete, szépségének felismerése. A rend a tisztaság iránti belső igény kialakítása fontos célja a játékos formában szervezett munka jellegű tevékenységeknek. A gondozási feladatok (növény- vagy állatgondozás) során fokozottan fejlődik a gyermekek felelősségtudata, szokás és szabályrendszere. A tapasztalat útján nyert információk és tudás, az utánzáson alapuló munka- és feladatvégzés egy egész életen át meghatározó szerepet tölt majd be a gyermekek életében. A munka jellegű tevékenységek mindig önként és örömmel végzett feladatok, amelyek során fejlődnek a képességek, készségek, valamint a gyermekek attitűdje. Minden esetben lehetőséget kell biztosítani a gyermekek számára, hogy az adott tevékenységeket – segítséggel, vagy segítség nélkül- végezhessék, ehhez megfelelő helyet, időt és lehetőséget kell biztosítani.

5.2. AZ UKRÁN ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM, VONATKOZÓ RÉSZEINEK BEMUTATÁSA

Ha az óvodai nevelés mindennapjait meghatározó legfontosabb kérdéseket vizsgáljuk, az egyik kiemelt terület az óvodai nevelést meghatározó dokumentumok. Ez a dokumentum hazánkban az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról) míg Kárpátalján az Ukrán Óvodai Nevelési Törvény, az Állami-nemzeti Program, valamint a 2009-ben bevezetésre kerülő Új Óvodai Nevelési Program (ЗАКОН УКРАЇНИ Про дошкільну освіту (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст.259). A kötelező intézményi látogatás hazánkban 3 éves kortól kötelező, míg Kárpátalján 5 éves kortól. Az óvodai életszakaszokat tekintve is találkozhatunk különbséggel. Magyarországon 3, illetve 4

típusú csoportot különböztetünk meg a kis-, a középső- és a nagycsoportot, ez a gyermekek életkorától függően oszlik meg, míg a negyedik típus a vegyes csoport, itt különböző életkorú gyermekek vegyesen vannak a csoportokba osztva. Kárpátalján az alábbi csoportokkal találkozhatunk: baba, junior óvodás, középidős, idősebb óvodáskor. A nemzetiségi irányelvek alapján a hazai ONAP differenciált, szerteágazó, az adott nemzetiségeknek, kisebbségeknek megfelelően jelenik meg, erre a programban külön hangsúlyt fektettek, addig a kárpátaljai nemzetiségi nevelés kérdését tekintve a nemzeti identitás erősítése és annak tiszteletben tartása a legfontosabb szempont. A munkaidő tekintetében is találhatunk eltéréseket, hazánkban (a gyakorlati időbeosztástól eltekintve) 6+2 óra a munkaidő, Kárpátalján ez 6 óra, többnyire kétműszakos munkarendben. A módszertani szabadságot tekintve, hazánkban a Helyi Óvodai Nevelési Programok (HOP-ok) és az Alternatív pedagógiai programok választhatóak, Kárpátalján a módszertan teljes mértékben centralizált. Az intézményi formákat tekintve hazánkban három egymástól eltérő intézményi formát különböztetünk meg: az állami, az egyházi és a magán formákat; míg Kárpátalján 2017-ig csak és kizárólag állami óvodai neveléssel találkozhattunk. 2017-ben kezdődött meg a magánóvodai rendszer kiépítése. Az étkeztetés hazánkban közétkeztetés formájában valósul meg, míg Kárpátalján csak az intézményen belül készített ételekkel oldották meg az étkeztetést.⁸ A mosás, mosodai tevékenység hazánkban családi, intézményi és kiszervezett formában is megvalósulhat; addig Kárpátalján csak az intézményen belül volt megengedett a mosodai tevékenység és szigorú előírások vonatkoztak rá. A személyi feltételek tekintetében is eltérés mutatkozik. Hazánkban óvodapedagógusi munkakört csak diplomával (nyelvvizsgával) rendelkező óvodapedagógus tölthet be; Kárpátalján az elmúlt időszakban bármely szakos pedagógus elláthatta az óvodai nevelés feladatát. A hangsúly Magyarországon a nevelésre és a kompetenciák fejlesztésére irányul, az ukrán óvodai nevelés az oktatásra fókuszál. Az „iskola-előkészítő” tevékenységeket tekintve, hazánkban nincsenek megkötések. Csak egyes alternatív nevelési programok (pl. Montessori szellemiségű óvodai nevelési program) fókuszáltak az iskola-előkészítő tevékenységekre. Kárpátalján konkrét írás-olvasás tanítást ír elő a program. Külön berendezett termek, feladatok és feladatlapok vannak erre a célra kifejlesztve, kialakítva. Az időszakát tekintve a nagycsoport utolsó félévében kell ezt a típusú tevékenységet végezni januártól-májusig.⁹

⁸ A 2017-es törvénymódosítás már lehetőséget biztosít a kiszervezett étkeztetésre.

⁹ Az írásminta c. füzetet meg kell tölteni

5.2.1. SWOT-analízis a kárpátaljai óvodai nevelésről

Az analízis során a kárpátaljai óvodai nevelés erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeit vizsgáltam. A vizsgálat végzésében az óvodai nevelési program és az interjúból nyert információk voltak segítségemre.

Az erősségeket tekintve a 2017-ben átalakított oktatási rendszert az „Én a világban” (Я в світі - YA v sviti) – Gyermekközpontú gondolkodású programot tekinthetjük elsősorban. A program számos kifejezetten biztató elemet tartalmaz, mint például a kompetencia alapú nevelés és fejlesztés, valamint a kötelező óvodai nevelés bevezetését, bár csak 5 éves kortól. A programban a Finn-modell átvételére törekedtek, erre utal a smart táblák megjelenése, az egyéb IKT eszközök alkalmazása, valamint a számítástechnikai ismeretek bevezetése az óvodai nevelésbe. Az egészségre nevelés is egy kiemelt szempontként szerepel a programban, méghozzá az úszásoktatás fejlesztésével, amelyhez kismencedei, uszodai és tornatermi foglalkozásokat írnak elő.

A gyengeségek közé sorolható, hogy bár bevezették az 5 éves kortól kötelező óvodai nevelést, az infrastruktúra fejlesztése és kibővítése nem követte a változásokat, így az óvodai férőhelyek száma teljesen elmarad a kellő számtól. A pedagóguspálya presztízse szintén alulmúlja a megfelelő szintet. A bérezés a hazai kezdő bérek tizedét éri el csupán. Az óvodai nevelés és az oktatás területe általánosságban is folyamatos munkaerőhiánnyal küzd. Az intézményi formák korlátozottsága szintén problémát, gyengeséget jelent. A programban lefektetett rendkívül színvonalas ötleteket is nehéz kivitelezni, ha az oktatás folyamatos forráshiánnyal küzd. A centralizáltság szintén a gyengeségek egyik forrása. A nemzetiségi nevelés hiánya szintén a gyengeségek közé sorolható, akár csak a pedagógusok állandó túlterheltsége.

A 2017-es oktatási törvény módosítása számtalan lehetőséget rejt magában. Ezek között találhatjuk a magányintézményi rendszer kialakításának lehetőségét, amely könnyítene a túlterheltségen és újabb álláslehetőségeket biztosítana. A Magyar Állami támogatással megvalósult „Határon túli óvodák fejlesztési programja”¹⁰ sok lehetőséget tartogatott az intézményeknek. Számos infrastrukturális fejlesztés valósult meg ebből a forrásból. Az élménypedagógiai törekvések szintén üdvöztetőek. A 2017-es módosítások talán egy „lángyuló” centralizáció irányát vetítik elő. Itt szerepel továbbá az is, hogy a pedagógusok szabadidejét meghosszabbítanák. A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók

¹⁰ <https://ovodaprogram.eu/program>

pedig rengeteg potenciállal bírnak. A Kárpátaljai Pedagógus Szövetség megerősítésével további számos lehetőség megnyílna az oktatásfejlesztés előtt.

A veszélyek között meg kell említeni a program módosításában rejlő veszélyeket. Sajnos egy változtatás sem zajlik veszteségek nélkül, így számos veszélyt tartogatnak. A „mini iskolák” vagy előiskolák rendszere a gyermekek fejlődésében okozhatnak sérüléseket. Az életkoruknak nem megfelelő feladatok végzése veszéllyel járhat. További veszélyt jelent, hogy aki nem nyer felvételt az állami óvodai férőhelyekre, és nem engedheti meg magának a magán óvodai nevelést, egyszerűen kiszorul az óvodai nevelésből rendszeréből. A módszertani reformokban rejlő lehetőségekhez feltétlenül forrásokat kell csatolni, különben nem kivitelezhetőek. A mintaóvodákban bemutatott teljesítmények nem adnak releváns képet az óvodai nevelés átlagos helyzetéről. A személyi feltételek, az állomány bővítésének elmulasztása szintén veszélyekkel járhat.

5.2.2. Összehasonlító elemzés

Az összehasonlító elemzés során az óvodai élet mindennapjainak, főként gyakorlati területeihez tartozó legfontosabb tényezőket vizsgálom, mint a:

- a. Gyermekkép, óvodakép
- b. Óvodai nevelés célja, alapelvei
- c. Általános feladatok
- d. Óvodai élet megszervezése – személyi és tárgyi feltételek
- e. Óvodai élet megszervezése – tevékenységek formai elvárásai
- f. Tevékenységek – játék
- g. Tevékenységek – ének-zene (Stúdiók)
- h. Tevékenységek – rajzolás, festés, mintázás – képzőművészeti tevékenység
- i. Tevékenységek – mozgás
- j. nevelés
- k. Tevékenységek – külső világ tevékeny megismerése, kora gyermekkori kultúra, ökológiai
- l. Tevékenységek – munka jellegű tevékenység.

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja a gyermekkép, óvodakép tekintetében kitér többek között az egyedi személyiség fontosságára, a személyiséget befolyásoló tényezőkre, az életkori sajátosságokra és a szükségletekre. Alapvetően gyermekközpontúságot tükröz, a személyiség kibontakoztatására, valamint a hátrányok

csökkentésére törekszik. Az óvodakép tekintetében úgy vélekedik, a nevelés elsődleges színtere a család, ám ezt megerősíti és kiegészíti az óvodai nevelés. Az óvodák és az óvodai nevelés szakmailag önállónak tekinthető. Funkcióit tekintve óvó-védő, szociális és nevelő-személyiségfejlesztő funkciókat tölt be. A Kárpátalján érvényben lévő óvodai nevelési dokumentációk alapján a gyermekképre nincs külön fejezet vagy utalás. Az „Én a világban” programban átfogóan jelenik meg, azonban a gyermekközpontúság itt is hangsúlyos. Az óvodakép tekintetében a családi nevelés itt is fókuszba került. Az oktató funkció válik hangsúlyossá, amely az iskolaérettségi trenírozás formájában jelenik meg.

Hazánkban az óvodai nevelés célja a harmonikus fejlődés elősegítése, a személyiség kibontakoztatása. Elsődleges cél továbbá a hátrányok csökkentése, valamint az életkori és egyéni sajátosságok, az eltérő fejlődési ütem figyelembe vétele. Az alapelvek tekintetében a hangsúlyos a személyiség elfogadása, a személyiségfejlődés elősegítése. A pedagógiai hatás, a személyiséghez igazodik. Kárpátalján az óvodai nevelés célja egy holisztikus szemléletmódú megközelítés, amely változatos fejlődést biztosít. A gyermekek fejlesztése a hajlandóságai, képességei, egyéni, mentális és fizikai jellemzői, kulturális igényei szerint zajlik. Az erkölcsi normák kialakítását már óvodás korban központi kérdésnek tekintik. A személyiséget meghatározó tényezők a fizikai, pszichológiai és társadalmi fejlődés jegyeiben keresendőek. Az alapelvek hozzáférhetőséget és differenciálást ígérnek. A legfontosabb alapelvek az oktatás, képzés és rehabilitáció. A fejlesztés pedig személyiségorientált.

Ha az általános feltételeket vizsgáljuk, hazánkban a testi és lelki szükségletek, az egészséges életmód (benne a gondozási feladatok, a mozgás, valamint a prevenció); az érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelés (az érzelmi biztonság, pozitív kapcsolatok, Én-tudat, önkifejezés, szocializáció); valamint az anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés (holisztikus mintaadás, egyéni érdeklődés, tapasztalatok és ösztönzés) jelenik meg. A Kárpátalján érvénybe lévő rendelkezések értelmében az általános feladatok között a fizikai, szellemi és lelki egészséget; a hagyományok és értékek tiszteletét; a társadalmi személyi feltételek tekintetében itthon középpontban a gyermek áll, a kulcsszereplő pedig az óvodapedagógus. Őket a segítő, nem pedagógus személyek, valamint a speciálisan képzett szakemberek támogatják. A tárgyi feltételeket tekintve, biztosítani kell a pedagógiai programhoz szükséges eszközöket. Az eszközöknek meg kell felelnie a biztonsági és kényelmi szempontoknak. Elsősorban a mozgás- és játékigényt kell kielégíteniük. Kárpátalján a szubjektív feltételek között találjuk a szakképzettség meglétét,

valamint a pedagógusokat itt is segítő személyzet támogatja. A tárgyi feltételek értelmében (a 2017-es módosításoknak megfelelően) minden óvodának rendelkeznie kell tornateremmel, számítógépes szobával, interaktív táblával.

A hazai óvodai nevelés értelmében az óvodai élet megszervezésében, a tevékenységi formák elvárásaiban a legfontosabb elemek a napi- és heti rendek megszervezése; a párhuzamosság és differenciálás elve; a fokozatosság elve; a csoportos és egyéni munkaformák kialakítása a nagy- és mikrocsoportos foglalkozási formák alkalmazása; az egyéni szükségletek figyelembe vétele; a helyi szokások figyelembe vétele; a rendszeresség és ismétlődés elve; a folyamatosság és rugalmasság; valamint a gondozási feladatok ellátása. A kárpátaljai óvodai nevelés tekintetében az oktatási tevékenységek időtartama, valamint a foglalkozások száma a gyermekek életkorához igazodik (kisgyermek -10-15 perc, óvodás korban 15-25 perc (5-6 foglalkozás), idősebb óvodás kor - 25-35 perc (7-8 foglalkozás)). A dokumentációk nyelve minden esetben az ukrán. A hangsúly a mozgásra, mozgásos tevékenységekre tevődik. A tevékenységek nagy részét a délelőtti órákra szervezik, kivéve a mozgást és a vizuális tevékenységeket, amelyek délutánra is tervezhetőek.

Magyarországon a legfontosabb játéktevékenység maga a játék, a szabadjáték. A játéknak mindennaposnak, hosszantartónak és zavartalannak kell lennie. A játék során a gyermekek elsődleges társa a felnőtt, majd később a társai. A játékhoz minden esetben megfelelő helyet és eszközt kell biztosítani. Az élményszerűség és elmélyülés jellemzi. A tervezésben meg kell jelennie. A kárpátaljai óvodai nevelésben a játék szintén az óvodai nevelés alapvető formáját képezi, a tanulásban is alkalmazható. A kreatív játékokat preferálják (történet-szerepjáték, építő-konstruáló, dramatizáló). Több esetben stressz kezelésre is alkalmazzák.

Az ének-zene területén az ONAP értelmében a dalok, mondókák, a népi játékok fontos szerepet töltenek be a tevékenységek során. A zenei fogékonyság kialakítása, a zenei ízlésformálás (klasszikus és kortárs), az éneklés, a zenei élmények nyújtása, a bemutatás, a közös játék a tánc, a ritmus és mozgásfejlesztése; a zenei anyanyelv kialakítása; a zenehallgatás fontossága; a hangszerekkel való megismerkedés; a spontaneitás, improvizáció és a kreativitás szintén fontos feladatait képezik az óvodai zenei nevelésnek. Kárpátalján a zenei nevelés sokszor kiszervezett stúdiók formájában valósul meg. A nevelési terv központi jóváhagyását követően lehet a tevékenységeket megtartani. Az éves tervbe mindenképp illeszkedniük kell a foglalkozásoknak. Heti 1-2 alkalommal

kell megszervezni az esztétikai stúdiókat (képzőművészet, művészi munka, játékos hangszerek, koreográfiai, énekes, színházi). Az egyes stúdiófoglalkozásokon összesen 10-12 gyermek vehet részt.

A vizuális nevelés során hazánkban a legfontosabb tevékenységek a rajzolás, mintázás, festés, kézi munka, konstruálás. Ezen tevékenységeken kívül fontos továbbá a műalkotásokkal való ismerkedés, a népművészet ismerete, az esztétikai élmények nyújtása; a térbeliség kialakítása és fejlesztése; a fantáziavilág mozgósítása; valamint a tér-szín-forma ismerete. A kárpátaljai óvodai nevelés vizuális tevékenységei főként az önkifejezést célozzák, a tevékenységi formák között találjuk a rajzolást, modellezést, konstruáló tevékenységet, művészeti munkát. Az esztétikai stúdiók (képzőművészet, művészeti munka) – heti 1-2 alkalommal kerülnek megrendezésre.

A mozgás a hazai óvodai nevelés területén rendszerességet ír elő. A gyermek testi-lelki egészségét tartja szem előtt. Az életkori sajátosságokat is figyelembe véve, az egyéni fejlettséghez igazodik; a nagy- és finommozgásokat egyaránt fejleszti; nagy hangsúlyt fektet a kondícióra, valamint a spontán, szabadjátékra. Előnyben részesíti a komplex testmozgásokat, valamint a problémamegoldó képességet. A mozgás mindennap megjelenő tevékenységi forma. A Kárpátalján megvalósuló testi nevelés a test edzésétől, az egészségügyi, higiéniai kérdések elsajátításáig terjed. Érinti az étkezést, a sétákat, kirándulásokat, alvást, motoros (nagy és kismozgások, finommotorika) tevékenységeket. A testnevelési idő korlátai, keretei az előírásnak megfelelően az alábbi formában és időkeretben valósulnak meg: korai életkor - 2-3 óra; fiatalabb óvodai kor - 3-4 óra; idősebb óvodai korosztály - akár 4-5 óra.

A hazai külső világ tevékeny megismerése az aktivitásra, érdeklődésre épít. A természeti – emberi – tárgyi környezet hármasa határozza meg. Ügyel a forma, mennyiség, téri viszonyok megismerésére. Fontos, hogy a gyermek felfedezze környezetét; a környezeti, földrajzi viszonyokat; a család és kultúra részeit; a hagyományokat; a matematikai tartalmú tapasztalatokat; a mennyiségi, alaki, nagyságbeli és téri viszonyokat; az idő, hely, eszköz hármását; valamint a környezettudatosságot. A kárpátaljai ökológiai nevelés, valamint kora gyermekkori kultúra tevékenység különböző témaköröket ír el. Ezek a területek: a természeti jelenségekre vonatkozó fogalmak kialakítása; az ökológiai világnézet elemeinek bemutatása; a pozitív érzelmi értékek kialakítása; a természeti környezethez való pozitív viszony kialakítása; gyakorlati készségek és képességek

mozgósítása a természetszerű használat érdekében; valamint az etnikai hagyományok tisztelete

A munka jellegű tevékenységek során hazánkban a játékkal teli cselekvő tapasztalást helyezik a középpontba. A napi feladatok (naposság, egyéb felelősi munkák); a közös és önálló munkavégzés; az önkéntes tevékenységek; az attitűdkialakítás és formálás; a kitartás, önállóság és felelősségtudat kialakítása; a céltudatosság; a közösségi kapcsolatok erősítése; valamint a tudatos szervezés tartozik a kiemelt feladatai és céljai közé. A Kárpátalján megvalósuló óvodai nevelés elsődleges célja a munkaerő-nevelés megalapozása. Az erkölcsi nevelés során az egyik legfontosabb összetevő a munkára való felkészítés. Az egyes munkaformák alapvető készségeik és képességeik kialakítása. Fontos továbbá, hogy érdeklődjenek a felnőttek munkája iránt, valamint a csoportos és egyéni munka vonzóvá tétele is nagy hangsúlyt kapott. Feladata továbbá, hogy az erkölcsi motivációt felébressze, a munka szabályait megismertesse, a kölcsönös segítségnyújtás igényét kialakítsa.

5.3. A SZLOVÁK ÓVODAI NEVELÉSI PROGRAM VONATKOZÓ RÉSZEINEK BEMUTATÁSA

A szlovák óvodai nevelést meghatározó rendelet az Általános Oktatási Program az Óvodai Oktatáshoz (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách), amelyet a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma 2016. július 6-án hagyott jóvá (hivatkozási száma: 2016-17780/27322:1-10A0), és 2016. szeptember 1-jén lépett hatályba. A program meghatározza az óvodai nevelés alapvető céljait, valamint kereteit, az egyes óvodák oktatási programjait, valamint módszertani segédletet kínál az helyi oktatási programok kidolgozásához. Nagy hangsúlyt fektet a célkitűzések elérése érdekében végzett érdemi értékelési munkára, hangsúlyozza az óvoda befogadó szemléletmódú oktatásának biztosítását, annak követelményeit és előfeltételeit. Magában foglalja az oktatás szervezeti feltételeit, a meghatározott és kötelező személyzettel történő ellátását, az oktatáshoz elengedhetetlen anyagi-technikai és térbeli biztosításának szabályzatát. Továbbá rendelkezik a biztonság- és egészségvédelem feltételeiről az oktatási és képzési helyszíneken, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek neveléséről, az inkluzív szemléletmódú oktatás feltételeinek biztosításáról.

A program meghatároz oktatási területeket, amelyeket a hazai óvodai nevelés tevékenységi területeivel fogok párhuzamba állítani. A „Nyelv és kommunikáció” terület, amely a vers, mese tevékenységnek feleltethető meg. A „Matematika és információs munka”, az „Ember és természet”, valamint az „Ember és társadalom” területei a hazai óvodai nevelés külső világ tevékeny megismerése tevékenységhez tartoznak. Az „Ember és munka világa” terület a munka jellegű tevékenység területének elemeit tartalmazza. A „Művészet és kultúra” területe két további alterületre oszlik: a zene és művészet területeire, amely az ének, zene, énekes játékok tevékenységgel hozható párhuzamba. Az „Egészség és mozgás” oktatási terület pedig a mozgás tevékenységgel párosítható.

Minden oktatási területen a tartalmat meghatározott szabványok (teljesítmény és tartalom) alapján dolgozzák ki, amelyekhez meghatározott értékelési kérdéseket rendelnek. Az oktatási területekhez tartozó teljesítményszintek mérését az óvoda utolsó évében végzik, az általános teljesítményhez igazodva, a fejlődést folyamatában értelmezve.

Az egyes szabványok alapvető ötleteket, úgynevezett kereteket tartalmaznak, amelyek egymásra épülve célozzák, hogy az adott teljesítményszinteket a gyermekek teljesíteni tudják.

5.3.1. SWOT-analízis a felvidéki óvodai nevelésről

A felvidéki, így a szlovák óvodai nevelés erősségei közé tartozik a megalapozott, átgondolt és jól megfogalmazott, erős szakmaiságot tükröző módszertani standardok, ajánlások megléte, amely lehetőséget biztosít az egyébként módszertanilag nagy szabadságot nyújtó óvodai nevelés megfelelő kivitelezéséhez. Segítséget nyújt a mérő-értékelő rendszer értelmezéséhez, a fejlettségi mutatók átláthatóságához, az ahhoz történő igazodáshoz. Az Oktatási Program nagy hangsúlyt fektet az óvodai nevelés során megvalósuló módszertani szabadságra, lehetőséget nyújt módszertani sokszínűsége, akár egy intézményen belül is. Különleges figyelmet fordít a modern kor által támasztott elvárásokra, a digitális kompetenciák fejlesztésére, a gyermekek technológiában való jártasságának elősegítésére. Számos ponton mutat különbséget a hazai óvodai neveléssel szemben a tevékenységek felosztása. Itt megjegyezhető, hogy az Oktatási Programban felvázolt struktúra a tudományosság besorolásait, kategóriáit alkalmazza, nagyobb lehetőséget biztosít a komplex szemléletmódú fejlesztésre. Az infrastrukturális felszereltsége az intézményeknek magas színvonalú. Minden csoportszoba rendelkezik külön torna- és hálóteremmel is, amely lehetőséget biztosít a zavartalan mozgásos játékok, mozgásfejlesztés

megvalósítására, valamint a megfelelő, zavartalan és színvonalas pihenőidő eltöltésére. A szlovák óvodákban alkalmazott gyakorlat értelmében az óvodákat a takarító személyzet nyitja és zárja, ezzel csökkentve az óvoda közvetlen dolgozóit a takarítási feladatok ellátásában.

A takarító személyzet jelenléte is alátámasztja, hogy a szlovák óvodai nevelésben a dajka státusz és szerepkör nem alkalmazott fogalom. Nincs az óvodában dajka munkakör. Az óvónők a nap folyamán a takarítási, konyhai és egyéb a dajka munkakörhöz tartozó feladatokat önállóan látják el. A 2021-es évtől bevezetésre kerülő törvénymódosítás értelmében Szlovákiában 5 éves kortól kötelezővé válik az óvodai nevelés. Ez részben az Európai Unióhoz történő csatlakozás eredménye. A törvény bevezetése azonban számos problémára és gyengeségre hívja fel a figyelmet, amelyek javarészt a férőhelyek hiányát célozzák. További gyengesége az újonnan bevezetésre váró törvénynek, hogy a pedagógiai asszisztens státuszban lévő személyzet ugyan elláthat majd óvodapedagógiai munkakörhöz tartozó feladatokat, azonban a bérköltségüket a fenntartó finanszírozza majd, ennek következményében a helyi önkormányzatok hatáskörébe tartozik majd a bérek kigazdálkodása. Amennyiben a Felvidék speciális problémáit tekintjük, elmondható, hogy gyengeség mutatkozik a magyar nyelvű szakmódszertani kiadványok elérésében, mivel ezek csak szlovák nyelven jelennek meg. További probléma, hogy a felvidéki magyar nyelvű óvodákban dolgozó pedagógusok és vezetők számára kötelező dokumentációt folyamatosan mindkét nyelven vezetni kell, ami hatalmas adminisztrációs terhet ró az óvoda dolgozóira. Óriási hiány mutatkozik továbbá a magyar nyelvű segítő, fejlesztő szakemberekből is, legyen szó akár logopédusról, pszichológusról, gyógytornászról vagy konduktorról.

Jó lehetőséget nyújtana az Európai Unió által meghatározott ISCED – 0 (VAN DER POL 2011) osztályozásban foglaltak szerinti óvodai kötelezettség bevezetése, melynek értelmében 3 éves kortól kötelező az óvodai nevelés minden gyermek számára. A pedagógiai asszisztensek óvodapedagógusi munkakörben történő alkalmazása számos lehetőséget nyújt, azonban a megfelelő továbbképzés elengedhetetlen. A dajka státusz létrehozása számos előnnyel járhatna, a pedagógusok munkájának elősegítésében, egyes részfeladatok átvállalásában. A nem megfelelő számú férőhely problematikáját csak az új intézmények alapításával, létrehozásával lehetne kiküszöbölni. További lehetőségként megfontolandó a vegyes nyelvi környezetű óvodák bevezetése, amellyel időszakosan áthidalhatóvá válhatna a probléma.

Az új oktatási törvény bevezetésének egy lehetséges következménye az 5 év alatti gyermekek kiszorulása a közoktatásból, ez egy logikus és reális veszélyforrása az újonnan bevezetni kívánt törvénynek. Megjelennének új adminisztrációs feladatok, illetve a vezetői státuszban lévők újabb bürokratikus terheket kell, hogy magukra vegyenek. A pedagógiai asszisztensek óvodapedagógusi munkakörben való foglalkoztatása csak továbbképzéssel párhuzamosan lenne problémamentesen kivitelezhető, megkérdőjelezhető szakmai felkészültség tekintetében.

5.3.2. Összehasonlító elemzés

Az alábbi alfejezetben az összehasonlító elemzés folytatásakor kiemelt pontokon haladva végeztem a vizsgálatot. Ezek az elemek az alábbiak:

- a. Az óvodai élet megszervezése
- b. Tevékenységek - Nyelv és kommunikáció
- c. Tevékenységek – Művészet és kultúra zene és művészeti oktatás
- d. Tevékenységek – Egészség és mozgás
- e. Tevékenységek – Matematika és információs munka, Az ember és a természet, Ember és társadalom
- f. Tevékenységek - Munka jellegű tevékenység - Az ember és a munka világa

Az Oktatási Program tiszteletben tartja az óvodáskorú gyermekek fejlődési jellemzőit, figyelembe veszi az óvodák helyi sajátosságait, célkitűzéseit, lehetőséget biztosít a különböző oktatási, nevelési módszerek alkalmazására, amennyiben azok pozitívan befolyásolják a gyermekek fejlődését.

A szlovák óvodai nevelés nem ír elő kötelező pedagógiai programot, vagy dokumentációt, alapvetően ajánlásokat, úgynevezett szabványokat biztosít az óvodák számára, annak érdekében, hogy a tervezőmunkát a lehető leghatékonyabban végezhesék. Az oktatási tevékenység tervezése teljes mértékben a pedagógus hatáskörébe tartozik, az oktatási tervek módját, formáját, terjedelmét és időtartamát az óvoda határozza meg a nevelőtestületi ülések alkalmával. Ebből adódóan előfordulhat, hogy egy adott óvodában egyidejűleg többféle tervezési forma is létezik. Az egyes nevelési-oktatási módszerek és a megválasztott nevelési anyagok, speciális tananyagok, segédeszközök megválasztását a pedagógusok jogkörébe helyezi. A pedagógusok a csoportjukba járó gyermekek tudása, képességei, érdeklődési köre és motivációi alapján választják meg módszereiket és

eszközeit. Tiszteletben tartják a gyermekek személyes tanulási ütemét, valamint tanulási stílusát.

Az óvodai nevelés során itt is nagy hangsúlyt kap a játéktevékenység, azon belül is a szabad játék, amelyhez megfelelő teret, időt és lehetőséget kell biztosítani. A program kiterjed a digitális játékokra, azok óvodai nevelés során történő alkalmazására.

A helyes módszer megválasztásához segítséget nyújtanak az állami oktatási programban foglalt oktatási területekre kidolgozott módszertani táblázatok, amelyek bevált, jó gyakorlatokat és tanácsokat tartalmaznak. A táblázatok összeállítását az Óvodai Szövetség, valamint a OMEP bizottság tagjai, vagyis az óvodai oktatók szakmai szövetségének tagjai végzik. A módszertani ajánlásokat és táblázatokot a rendszeresen szervezett nemzetközi szakmai konferenciák keretein belül ismertetik és megvitatják.

Az óvodai nevelés fő célja az optimális kognitív, szenzomotoros és társadalmi-szociális-érzelmi fejlődés elősegítése, elősegítve az ideális érettségi szintet az iskolai élet megkezdéséhez. Általános célként fogalmazza meg továbbá a program a gyermekek társadalmi aktivitásának elősegítését, a társakkal, felnőttekkel való társas kapcsolatok szükségleteinek kielégítését, a gyermekek zökkenőmentes beilleszkedésének elősegítését az iskolai környezetbe, a tanuláshoz szükséges kompetenciák mozgósítását, teszi mindezt játékos formában. Az iskolaérettséget, a megfelelő fejlettségi szint elérését az óvodai nevelés utolsó évében vizsgálják az óvodák. Az óvodai évek végén a gyermekek készen állnak az iskolai környezetbe való beilleszkedésre, az oktatás befogadására, megfelelő alapokkal rendelkeznek az ismeretek befogadására. Az egyes vizsgált kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz szükségesek, a 2006. december 18-i Európai Parlament tanácsaiban foglalt területeket érintik (2006/962/EK). Az ajánlás értelmében ezek azok a kulcskompetenciák, amelyek minden egyén számára szükségesek a személyi fejlődéshez, az aktív befogadó állampolgárrá váláshoz, a társadalmi integrációhoz és a foglalkoztatottság elősegítéséhez. Ezekre alapozva az óvodai nevelés az alábbi kulcskompetenciákra fókuszál: 1) kommunikációs kompetenciák 2) matematikai, természettudományos és technológiai kompetenciák 3) digitális kompetenciák 4) a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, kreativitás, kritikai gondolkodás fejlesztése 5) társas és személyes kompetenciák 6) állampolgársági ismeretek, nemzeti identitástudat erősítése 7) a munkához szükséges kompetenciák mozgósítása (SzÓNMR, 2016).

Az óvodai oktatás megszervezéséről a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériumának 28. § (3) bekezdésének megfelelően Törvény 19. sz. 245/2008 rendelet az oktatásról és képzésről (oktatási törvénye) rendelkezik. A törvény előírja az óvodai nevelésben résztvevő gyermekek, nevelésben töltött idejéről szóló rendelkezéseket, az óvodák szervezeti kereteit, a felvehető gyermekek létszámát. A törvény értelmében óvodai nevelésben részt vehetnek a gyermekek, akik a 2. életévüket betöltötték. Ebben az esetben azonban számukra egy közös csoport létesítése kötelező. A 3 év alatti gyermekek csoportlétszáma nem haladhatja meg a 10 főt, amennyiben ez a keretszám mégis bővül, a csoportba 3 fő óvodapedagógusnak kell a nevelési munkát végeznie. Az óvodai csoportokba felvehető gyermekek száma életkori megoszlás szerint az alábbi: a) 10 2-3 éves korú gyermek, b) 15 3 és 4 év közötti gyermek, c) 18 4-5 év közötti gyermek, d) 20 5-6 éves gyermek, e) 15 gyermek 3-6 éves korig (245/2008 rend. az oktatásról és képzésről). Hátrányos helyzetű gyermekek esetében szintén más számítási kategóriákat kell képezni. A törvény lehetőséget biztosít a speciális csoportok létrehozására, művészeti, szellemi, vagy sporttehetségeket összevonó csoportok esetében, ez a csoportlétszám nem haladhatja meg a 12 főt. Ugyanez a létszámkeret vonatkozik a nyelvi csoportokra, vagyis az idegen nyelven folytatott nevelési csoportok létszáma szintén 12 főben van maximalizálva.

A nyelv és kommunikáció oktatási területe a hazai óvodai nevelés vers mese tevékenységének feleltethető meg. A terület fő célja a gyermekek kommunikációs készségének megfelelő szintre történő fejlesztése, a gyermekekben rejlő potenciálok kiaknázásával. Az írás és olvasás előkészítése, az információk értelmezése, a tapasztalatszerzés, a gazdag nyelvi modell nyújtása és a megfelelő irodalmi források felkutatása, annak közvetítése alapvető feladata a nyelv és kommunikáció oktatási területének. A helyes nyelvtani formák koherens használata a szókincs bővítése, a hallás fejlesztése, a beszélt és írott nyelv megértése és értelmezése, tartalmi és formai szerkezetek ismerete, formális és informális kommunikációs elemek megkülönböztetése és használata, a helyes beszédképzés erősítése mellett különös hangsúlyt fektet a program a társadalom által elvárt normák és szabályok figyelembe vételére, az értékek közvetítésére. Különös figyelmet fordít továbbá az új technológiák ismeretére és alkalmazására, amely a szöveg kommunikációs megjelenésének egy új platformját eredményezi, és amelynek helyes ismerete elengedhetetlen, az így használt hatékony fejlesztés elősegíti a gyermekek fejlődését, bővíti ismeretkörét.

A művészet kultúra zene és művészeti oktatás területe a hazai óvodai nevelés két összevont területeként értelmezhető, a rajz, mintázás kézimunka, valamint az ének zene, énekes játékok tevékenységének. A program szerint a művészet és kultúra oktatási területe két alapvető részből áll: a zeneoktatásból és a művészeti oktatásból. A zeneoktatás fő célja az óvodás korú gyermekek zenei készségeinek, képességeinek fejlesztése, amely a későbbiekben jó alapot jelenthet a zenekedvelő, zeneértő felnőtté váláshoz. A zenei nevelés komplex szemléletmódot tükröz, a zenei érzelmi fejlődést a művészetek közegébe ágyazva. Fokozott figyelmet fordít a zenei rész-képességek fejlesztésére, valamint a mozgásos, vagyis a testtel történő zene értelmezésére a táncsal karöltve. A ritmusok, mondókák, a dalok megfelelő közeget biztosítanak ennek megvalósításához, csakúgy, mint a vokalizáció (az ének fejlesztése), a légzőgyakorlatok és légzőjátékok ismerete és alkalmazása. A meghatározott tartalomstandardok előírják a gyermekek számára megfelelő dalanyagot, a dalanyagok repertoárjának hangterjedelmét, hangkészletét, amelyek megfelelnek a gyermekek életkori sajátosságainak. Az instrumentális – vagyis hangszeres – tevékenységek szintén az óvodai zenei nevelés részét képezik. Az oktatási program az Orff hangszeres módszer (ORFF 1954) alkalmazását preferálja, de nem teszi azt kötelezővé. A cél egyértelműen az érzékeny és aktív zenehallgató és zeneművelő, zenekedvelő felnőtté való nevelés. A zene és mozgás összevont területére a gyermekek természetes mozgásigényének kielégítését, az összerendezett mozgás kialakítását, valamint a néphagyományok ismeretét és ápolását célozza.

A művészeti nevelés fő célja az egyszerű művészeti kifejezőeszközök felhasználása által történő érték közvetítés, a játékos művészeti tevékenységek gyakorlása, a kifejezőkészség erősítése, a kreativitás mozgósítása. A gyermekeket körülvevő tárgyi környezet felfedezése szintén a művészeti nevelés részét képezi. Komplex szemléletmódú ismeretátadást valósít meg, a művészeti ágak összeolvasztásával a személyiségfejlesztés eszközeként alkalmazva a művészet erejét. Az oktatási terület további hét részre tagolódik: a kézzel fogható felszíni művészeti tevékenységek, a térben alkotott művészeti tevékenységek, színes művészeti tevékenységek, spontán művészeti kifejezés, színesztézia (inter-szenzoros percepció), a műalkotások észlelése, valamint a felszíni alakzattal rendelkező művészi terület az alakzatok megkülönböztetésére.

Az egészség és mozgás oktatási terület a hazai óvodai nevelésben a Mozgás tevékenységi területének feleltethető meg. Fő célja az egészséggel kapcsolatos alapvető információk biztosítása, valamint a gyermekek ösztönzése a fizikai gyakorlatok végzésére,

állóképességük javítására, az egészségmegőrzés és prevenció jegyében. A cél, hogy a gyermekek mindennapjainak meghatározó részévé váljon a mozgás, kialakuljon belső igénye a saját testének edzettségének megőrzése érdekében. Szerves része továbbá a higiénés szokások kialakítása, az önkiszolgálás, az egészséges életmód kialakítása, valamint a helyes táplálkozás ismerete. Az intézménynek és a pedagógusoknak megfelelő helyet, időt és lehetőséget kell biztosítani az oktatási területben foglalt célok megvalósításához. A tevékenységek végzése során figyelemmel kell kísérni a gyermekek fejlődését, a helyes technikák alkalmazását, az esetleges hibák korrekcióját. A környezet és időjárás elemeit beépítve az ajánlásokba, az évszaknak megfelelő mozgásos tevékenységeket kínál a gyermekeknek, amellyel a szabadban végzett mozgásfejlesztés megvalósítható, legyen szó akár úszásról vagy korcsolyázásról.

A matematika és információs munka, az ember és a természet, valamint az ember és társadalomoktatási területek, a hazai óvodai nevelésben a külső világ tevékeny megismerése tevékenységben realizálódik. A matematika és az informatika oktatási területének fő célja a matematikai és informatikai ismeretek és készségek alapjainak biztosítása, amelyek tovább fejlesztik a matematikai gondolkodást és a felsőoktatáshoz szükséges matematikai kompetenciákat. Segítségével fejlődik a gyermekek logikai gondolkodása, valamint az iskolai oktatáshoz elengedhetetlen matematikai kompetenciák. A számolás, az egyszerű műveletek végzése, az egyes algoritmusok megértése, a geometria alapjainak ismerete, a térbeli orientáció fejlesztése, az elvont fogalmi gondolkodás mozgósítása, a kreativitás fejlesztése, a logikai kapcsolatok feltárása, az ok-okozati viszonyok megismerése és értelmezése alapvető feladata a matematika és információs munka oktatási területének. Ahogyan az egyszerű csoportosítások, sorba rendezések is. Az információs munka területének fókuszpontja a digitális kompetenciák, digitális játékok helyes és fejlesztő alkalmazásával való ismerkedés, különösen olyan feladatok végzése során, amely a matematika jellegű tapasztalatszerzést segíti elő.

Az ember és természet oktatási terület elsődleges célja a tudományos ismeretek nyújtása és fejlesztése. A pedagógus feladata, hogy az előírt standard követelményeket követve megfelelő ismereteket nyújtson a gyermekek számára a naprakész információkkal, jól átgondolt impulzusok segítségével. A kísérletezés és az egyszerű kutatási folyamatok megismerése és megszerettetése fontos részét képezi ennek az oktatási területnek. A világ működésének alapvető törvényeinek bemutatása, a tapasztalat útján nyert új ismeretek, a széleskörűen és gondosan válogatott eszközök, az új kognitív helyzetekkel való

megismerkedés, új információk befogadására készíti a gyermekeket. A kategóriák képzése, a megfigyelés képessége, a kérdések megfogalmazása, az érvelés képessége arra ösztönzi a gyermekeket, hogy újabb kérdéseket fogalmazzanak meg, problémahelyzeteket ismerjenek föl és megfelelő stratégiát alakítsanak ki azok megoldása érdekében. A növény, állat- és embertan alapvető ismereteit tartalmazó oktatási terület segíti a gyermekek külső világának tevékeny megismerését. Az ember és társadalom oktatási terület fő célja, hogy elősegítse a gyermekek társadalomba történő szocializációját. Az időbeli, térbeli interperszonális kapcsolatok kialakítását, azok jelentőségének felismerését, a társadalom és környezet megismerését, a gyermekek természetes kíváncsiságára építve. A földrajzi és történelmi ismeretek bevezetése szintén ezen az oktatási tevékenységen keresztül valósul meg. A környező országok megismerése, a napszakok, évszakok, időszakok megkülönböztetése, a környező falvak a városok ismerete, ezek fokozatos bevezetése fontos szerepet játszik a gyermekek tájékozottságának megalapozásában. A társadalmi kommunikáció az etika, az erkölcs és a morál fejlesztése szintén központi kérdése az oktatási területnek. Az ember és a munka világa a hazai óvodai nevelésben a munka jellegű tevékenységeknek feleltethető meg. Az oktatási terület célja az anyagok ismerete – különös tekintettel a természetben található anyagokra, mint a kő, fa, szén, szalma, gyapjú, tollak stb. – azok felhasználásáról való alapvető tudás megszerzése, az anyagok osztályozásának képessége, a tárgyak jellegzetességének megfigyelése, a különböző szelektíven gyűjthető anyagok megkülönböztetésében való jártasság kialakítása - a papír, a műanyag, a fém, a textíliák, a zöld hulladék. Az újrahasznosítással való ismerkedés során a környezetvédelem fontosságának megismerése a cél. Az egyszerűbb termékek előállítását, az anyagok felhasználása és megmunkálása, az eszközök helyes és rendeltetésszerű használata, a sorrendiség, a szerszámok ismerete, segít a tárgyak és eszközök azonosításában, a veszélyek felismerésében, a biztonságos eszközhasználatban. Ösztönzi a gyermekeket az alkotásra, mely által folyamatosan fejlődik kreativitásuk, valamint esztétikai érzékük, a praktikumra való törekvésük. Az alapvető javítási feladatokba történő bevonásuk során a gyermekek megtanulhatják, hogy az eszközök fixálása után azok még használhatóak, ezzel redukálva a fogyasztói társadalom pazarló életmódját, a hulladékok minimalizálását. A kézműves foglalkozások során olyan mindennapi használati tárgyakat hozhatnak létre, amelyeket később szívesen használnak majd a mindennapi életük során, és amely által tovább fokozódhat az alkotás öröme, az esztétikai érzék és élmény megélése, valamint fejlődik gyermekek önbizalma is.

5. 4. A VIZSGÁLT INTÉZMÉNYEK BEMUTATÁSA

Az alábbi alfejezetben a vizsgálat során kutatási helyként szolgáló intézmények bemutatására vállalkozom. Az első intézmény a Pécsi Református Kollégium Óvodája, a második, Beregszász XVIII. sz. Óvodája, a harmadik intézmény pedig a révkomáromi Bóbita Óvoda.

5.4.1. A Pécsi Református Kollégium Óvodája

Az első intézmény, amely bemutatásra kerül a Pécsi Református Kollégium Óvodája, amely 2009. szeptember 1-én kezdte meg működését eleinte 2 csoporttal. Az eredeti helyét tekintve a Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata által fenntartott Vadász utcai Óvodában nyitotta meg kapuit (Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma, Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája, Általános Iskolája és Óvodája, Pedagógiai program, 2013). Jelenleg az Óvoda 5 csoporttal működik, a Helyi Óvodai Nevelési Program 2009-ben készült el, református pedagógiai szakértők segítették a megalkotását. Alapjait tekintve igazodik az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában megfogalmazottakhoz, valamint a Református Óvodai Nevelés Keretprogramjához (KÖVÉR – PAPP - VÁRADI 1998). A Helyi Óvodai Nevelési Program a 2010. évtől módosításra került- az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának 2009. évi módosításának okán -, alapozva az intézmény jó gyakorlatára. Az óvoda és annak nevelőtestület hisz a megújulásban, az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásának lehetőségeiben, nyitott szemléletmódot képvisel. Teret és lehetőséget biztosít az óvodai nevelőmunka során alkalmazott módszertani önállóságnak, a pedagógusok személyiségének kibontakoztatásának.

Alapvető feladatának tartja a gyermekközpontú óvodai nevelés megvalósítását, az óvodai nevelés funkcióinak kiteljesítését. „A gyermeki személyiséget úgy definiáljuk, mint az egyedi, megismételhetetlen, mással nem helyettesíthető individuum és szociális lény aktivitását.” (Pécsi Református Kollégium Gimnáziuma, Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája, Általános Iskolája és Óvodája, Pedagógiai program, 2013. 317.o.) A gyermekek optimális fejlődésének elengedhetetlen feltétele a megfelelő környezeti tényezők biztosítása, azonban a fejlődést meghatározó tényezők között szerepelnek a gyermekek biológiai, genetikai adottságai is. A nevelés során a spontán és tervszerű, valamint szervezett nevelési módszerek és helyzetek egyaránt hozzájárulnak a gyermekek személyiségfejlődéséhez. Az intézmény az egyenlő bánásmódot figyelembe véve, kiemelt feladatának tartja a szociálisan hátrányos helyzetű, a tehetséges gyermekek, a

beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő, vagyis a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelését.

5.4.2. Beregszász XVIII. sz. Óvodájának bemutatása

Beregszász 18. sz. Óvoda épülete 1920-ban épült, ami eredetileg egy zsidó család tulajdonát képezte, melynek egyik részében ügyvédi irodát működtettek. 1946-ban az épület a járási kórház tulajdonává vált, ekkor nyitották meg benne a bölcsőde-óvodát, ill. „hetes óvodaként”, azaz hétköznapi bentlakásos óvodaként is működött 3 csoporttal, 50-60 gyermekkel.

1985-ben az intézmény vezetését a járási oktatási osztály vette át, mely továbbra is 3 csoporttal működött. A 90-es években a rossz gazdasági helyzet miatt azonban csak 2 csoportot tudtak fenntartani, így csökkentették a dolgozók létszámát is. (MOLNÁR 2013)

2012-ben a Keleti Partnerség Program keretében az intézmény egy melléképülettel bővült, melyben a bölcsődei csoport és a konyha kapott helyett.

Az óvodában jelenleg 4 csoport működik: bölcsőde, kis-, középső-, és nagycsoport. A gyerekek összlétszáma 100 fő. A személyzetet 18 főből áll.

A Kárpát-medencei óvodafejlesztési program révén a következő felújítások kerültek megvalósításra: a főépület külső hőszigetelése és festése, a csoportszobák teljes körű felújítása, mely magában foglalja a padlóburkolat cseréjét, a falak festését; megtörtént a fűtésrendszer korszerűsítése, az alagsorban mosókonyha és raktárhelyiség került kialakításra. A melléképület, melyben bölcsőde és a konyha működik. Megújult a konyha és annak berendezései. Az udvarba új fatároló épült, és három új pavilonnal is gazdagodott az óvoda. A támogatás teljes összege: 1 597 876,71 UAH, mely magában foglalja a csoport- és hálótermek új bútorzatát is. (MOLNÁR 2013)

5.4.3. A révkomáromi Bóbita óvoda bemutatása

A Bóbita Óvoda Révkomáromban az Eötvös utca 48. szám alatt található intézményben végzi munkáját. A közel 12.000 m²-es területen fekvő intézmény rendeltetésszerű célja az óvodai nevelés megvalósítása, biztosítva a gyerekek számára az optimális fejlődés lehetőségét. A létesítményben az óvodai nevelés magyar nyelven zajlik. Az intézmény területét tekintve 1346,5 m² területű és négy szárnyból áll, szárnyanként három emelettel rendelkezik. Minden emeleten található játszószoza, hálószoza, mosdók, szekrények,

valamint öltözők az alkalmazottak számára. A szárnyakban található továbbá konyha és tornaterem is.

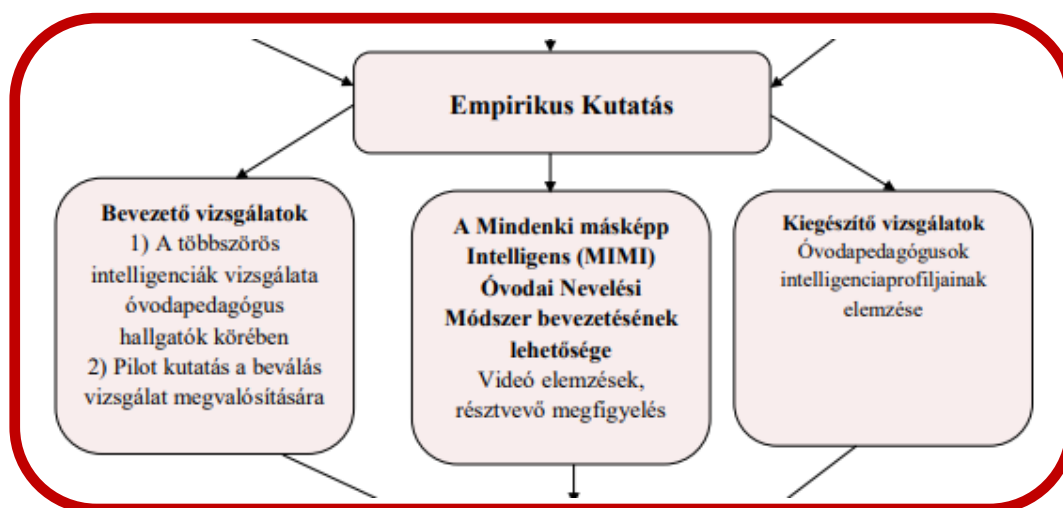
A földszinti területen találhatóak az irodák és a dolgozószobák, valamint a különböző raktárhelyiségek. 2006-ban az intézmény felújításra került. 2009 óta a szelektív hulladékgyűjtésre alkalmas konténerek segítségével végzik a hulladékok tárolását. Az udvar területe parkosított, a gyermekek számára megfelelő biztonsági előírások szerint lett kialakítva, számos udvari játékeszköz található a területen, illetve igyekeztek az úgy kialakítani, hogy családi programok szervezésére is alkalmasak legyenek.

Az intézményben a nevelőmunka 6.15-kor kezdődik és 16.30-ig tartózkodhatnak a gyermekek az óvodában. A pedagógiai program értelmében a gyermekek személyiségének harmonikus fejlesztése a cél, amelyet a családdal való szoros kapcsolattartás is elősegít.

Az intézményt minden nap a takarító személyzet nyitja és zárja a meghatározott időben. Az óvoda a nevét a „Bóbitáról” kapta, amely „szimbolizálja a gyermekek fejlődését, mint a virágok, akik szépen kinyílnak, majd az érett magocskák elrepülnek a világba, éppen úgy, ahogy a gyermekek felnőnek és búcsút mondanak az óvodának!” (Bóbita Óvoda Oktatási Programja – Skolsky Vzdelávací Program „Bóbita”)

6. EMPIRIKUS KUTATÁS

A fejezet során bemutatásra kerülnek a résztvevő megfigyelés által végzett vizsgálatok eredményei. Az eljárás során a MIMI módszerhez kapcsolódó játéktevékenységekről készült videókat elemzem, az elemzett adatokat pedig validálom. Ezt követően bemutatásra kerülnek a bevezető vizsgálatok és a kiegészítő vizsgálati folyamatok is.

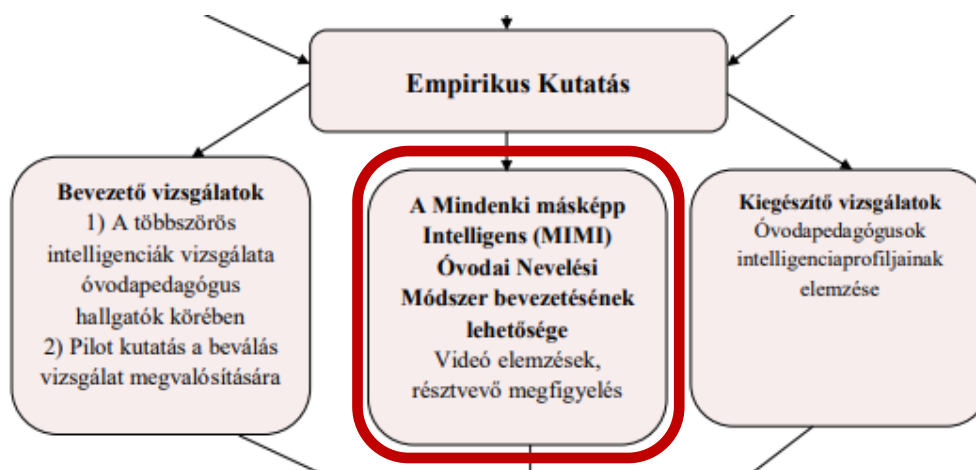


14. sz. ábra - A kutatási folyamatára részlete – Empirikus kutatás

6.1. VIDEÓELEMZÉSEK FOLYAMATA

A vizsgálati folyamatok leírása során bemutatásra kerülnek az elvégzett tevékenységek. A logikai-matematikai intelligenciához kapcsolódó, matematika tudásterületen alkalmazott Dinoszaurusz játék; a nyelvi intelligenciához kapcsolódó, nyelvi tudásterületen alkalmazott Riporter játék tevékenység; a zenei intelligencia területéhez kapcsolódó, zenei tudásterületen alkalmazott Ismert dal tevékenység, Hangmagasság felismerés illetve a Játssz és párosíts tevékenység; a testi-mozgásos intelligenciához kapcsolódó, mozgás tudásterületen alkalmazott Akadálypálya tevékenység; a természeti intelligenciához kapcsolódó, tudományos tudásterületen alkalmazott Kincskereső játék; valamint az intra-és interperszonális intelligenciákhoz kapcsolódó, a szociális tudásterületen alkalmazott Csoportmodell tevékenység. A tevékenységeket, már a MIMI módszer alapján alkalmazom.

A folytatásban a kódolási folyamatból nyert tapasztalatok és az elemzésre került videók kerülnek a fókuszba. A mellékelt ábrán bemutatásra kerül jelen fejezet szakasza, a kutatást illetően.



14. sz. ábra - A kutatási folyamatábra részlete – Videóelemzések

a. *Logikai-matematikai tevékenység – Dinoszaurusz játék*

A Logikai – Matematikai intelligencia megfigyelése és mozgósítása. A játék, amelyet játszottunk a Dinoszauruszos Játék nevet viseli. Ma csak a középső csoportos gyermekekkel játszottam, 7 gyermek vett részt a tevékenységben. A gyermekek nemek közötti arányát tekintve 2 kisfiú és 5 kislány, életkor szerinti megoszlásban pedig 3 gyermek 6 éves, 2 gyermek 5 éves, 2 gyermek 4 éves vett részt a játékban. Minden gyermekkel külön-külön, kétszemélyes helyzetben foglalkoztam. Ez a tevékenység vett a legtöbb időt igénybe, gyermekenként kb. 15-20 percet.

b. *Nyelvi intelligencia–Riporter játék tevékenység*

A tevékenységünk a Riporter játék volt. A tevékenységben 11 gyermek vett részt, vegyes életkorú többnyire középső és nagycsoportos óvodás gyermek. A gyermekek nemek közötti arányát tekintve 5 kisfiú és 6 kislány, életkor szerinti megoszlásban pedig 7 gyermek 6 éves, 2 gyermek 5 éves, 2 gyermek 4 éves vett részt a játékban. A tevékenységek idejét tekintve átlagosan 11 percet vett igénybe gyermekenként.

c. *Zenei intelligencia – Ismert dal tevékenység, Hangmagasság felismerése „Játssz és párosíts”*

Az első tevékenységünk az ismert dal tevékenység volt. A tevékenységben 12 gyermek vett részt, vegyes életkorú, többnyire középső és nagycsoportos óvodás gyermek. A gyermekek nemek közötti arányát tekintve 5 kisfiú és 7 kislány, életkor szerinti megoszlásban pedig 8 gyermek 6 éves, 2 gyermek 5 éves, 2 gyermek 4 éves vett részt a játékban. A tevékenységek idejét tekintve átlagosan 10 percet vett igénybe gyermekenként.

A második a Hangmagasság felismerése „Játsz és párosíts” tevékenység volt. A tevékenységben 12 gyermek vett részt, vegyes életkorú többnyire középső és nagycsoportos óvodás gyermek. A gyermekek nemek közötti arányát tekintve 5 kislány és 7 kislány, életkor szerinti megoszlásban pedig 2 gyermek 7 éves, 6 gyermek 6 éves, 2 gyermek 5 éves, 2 gyermek 4 éves vett részt a játékban. A tevékenységek idejét tekintve átlagosan 13 percet vett igénye gyermekenként.

d. Testi - mozgásos intelligencia – Akadálypálya tevékenység

A gyakorlat során az akadálypálya tevékenységet végeztük. A tevékenységben 10 gyermek vett részt, vegyes életkorú, többnyire középső és nagycsoportos óvodás gyermek. A gyermekek nemek közötti arányát tekintve 5 kislány és 5 kislány, életkor szerinti megoszlásban pedig 5 gyermek 6 éves, 3 gyermek 5 éves, 3 gyermek 4 éves vett részt a játékban. A tevékenységek idejét tekintve átlagosan 10 percet vett igénye gyermekenként.

e. Természeti intelligencia – Kincskereső játék

A tevékenységünk a Kincskereső játék volt. A tevékenységben 11 gyermek vett részt, vegyes életkorú, többnyire középső és nagycsoportos óvodás gyermek. A gyermekek nemek közötti arányát tekintve 5 kislány és 6 kislány, életkor szerinti megoszlásban pedig 7 gyermek 4 éves, 2 gyermek 5 éves, 2 gyermek 6 éves vett részt a játékban. A tevékenységek idejét tekintve átlagosan 14 percet vett igénye gyermekenként.

f. Intra- és Interperszonális intelligencia – Csoportmodell tevékenység

A kutatási gyakorlatban a következő a Csoportmodell játék volt. A tevékenységben 13 gyermek vett részt, vegyes életkorú, többnyire középső és nagycsoportos óvodás gyermek. A gyermekek nemek közötti arányát tekintve 7 kislány és 6 kislány, életkor szerinti megoszlásban pedig 1 gyermek 7 éves, 6 gyermek 6 éves, 3 gyermek 5 éves, 3 gyermek 4 éves vett részt a játékban. A tevékenységek idejét tekintve átlagosan 15 percet vett igénye gyermekenként.

A fent említett 76 esetből több videóanyag is kizárásra került. Ennek több oka is volt, mint a technikai feltételek elégtelensége; az egyik vagy mindkét szülő beleegyező nyilatkozatának hiánya; egy másik szülő (nem a vizsgálati személy) szülői beleegyező nyilatkozatának hiánya, illetve hozzájárulása a képanyag feldolgozásához, lévén gyermeke látszik a videófelvételen a háttérben; valamint adatvesztés.

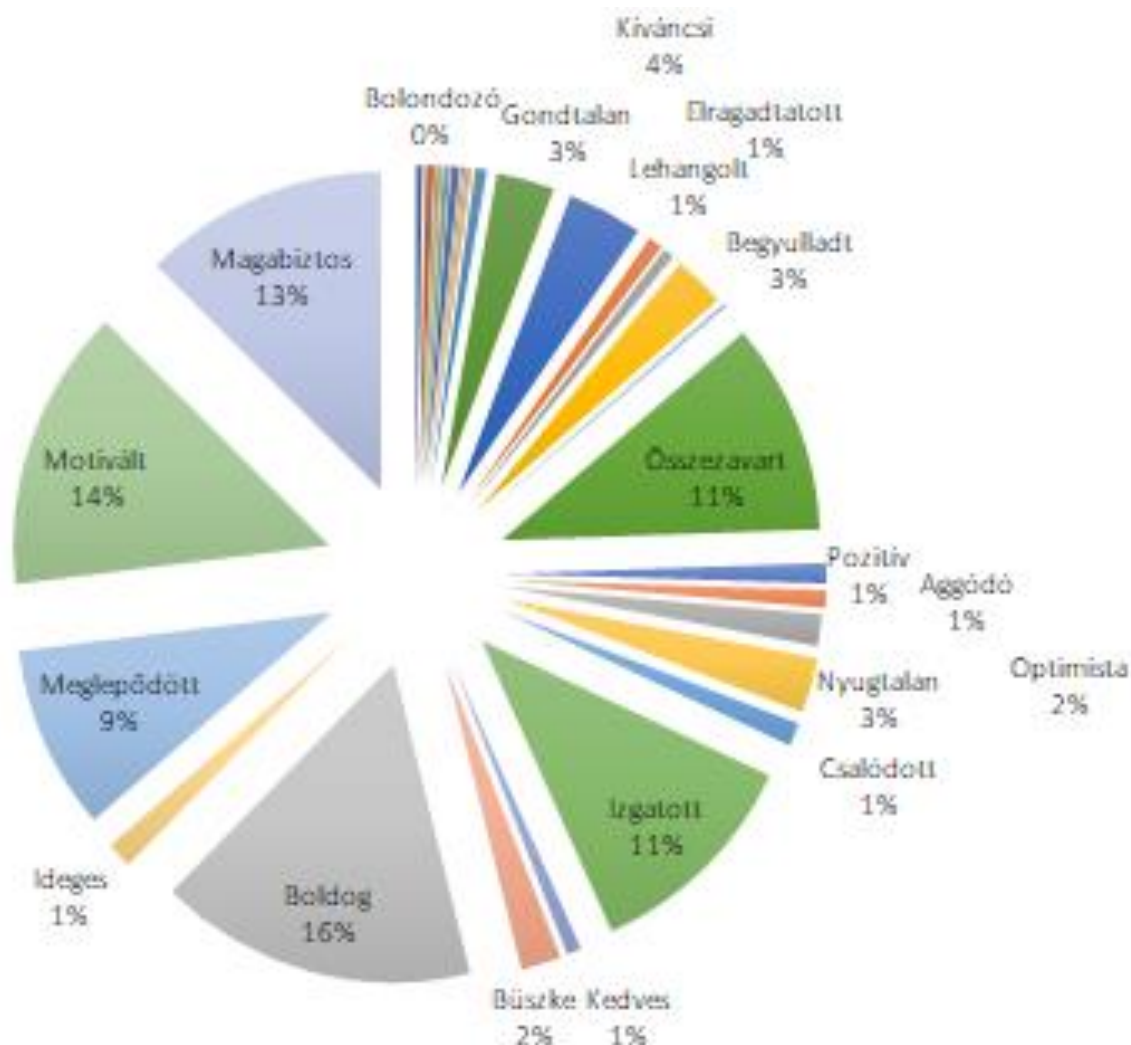
A videóadatokat az Atlas.Ti® program segítségével vizsgáltam. A végső kutatásban így 25 videó szerepelt. (További két videó kihagyásra került. Az egyiket megzavarták, így sajnos a gyermek érzelmi megnyilvánulásai összezavarodtak, a másik videó befejezetlen volt, így azt nem lehetett teljes valójában elemezni.) Az egy videóra jutó kódolási idő átlagosan másfél órát vett igénybe, a teljes kódolásra szánt idő 38 óra volt. (Az intrakódolás folyamatát is beleszámítva megközelítőleg 76 órát vett igénybe a teljes folyamat.) Az alkalmazott kódkészlet mindösszesen 32 kódból állt. A kódolási eljárás során 679 alkalommal került sor a kódolási folyamatra. Az átlagos kódmennyiség 38 kód/videó volt. Az összes videóhoz tartozó jegyzetek száma pedig 43.

6.1.1.A kódolási folyamat és a nyert tapasztalatok

A kvalitatív kutatási folyamatból nyert tapasztalatokat tekintve elmondható, hogy a megfigyelt érzelmek nem feltétlenül a tevékenységre adott válaszreakciók voltak. Ezeket minden esetben ki kell zárni a vizsgálatból, azonban a megkülönböztetésük nagy koncentrációt és alaposítást igényel. A külső faktorokat minden esetben figyelembe kell venni. A gyermekek átlagosan a 2. percben (vagyis viszonylag korán) megfélemlenek a kameráról. A kódkészlet megalkotása, az egyes kódok elnevezése és megjelenítése az érzelmi skálán számos problémát felvetett. A pontosságra és az érzelmi összhang megjelenítésére nagy hangsúlyt fektettem. Az emotikonok használata megkönnyítette ezt a folyamatot. Az intrakódolás tekintetében két fontos tényezőt is megfigyeltem. Az első, hogy a kódolási folyamatok között egy olyan intervallumot érdemes beiktatni, amely során a korábban végzett kódolási folyamat emlékei javarészt feledésbe merülnek. Ez az idő ideális esetben 3-4 hónapot feltételez. Az intrakódolás folyamat pedig hasonló időmennyiséget vesz igénybe, mint a primer kódolási folyamat. Az általam végzett intrakódolási folyamat eredménye nem mutatott szignifikáns eltérést (lásd: 4.sz. táblázat). Az egyes tevékenységek elemzése közben minden esetben érdemes szünetet beiktatni. Ez optimális esetben legalább 10 perc, azonban ez egyénileg változhat. Amennyiben ezt nem tartjuk be, a figyelem folyamatosan lankad, a kódolás pontossága pedig veszít eredeti értékéből, így hatékonytalanná válhat, ami a validitást vonja kétségbe. A tevékenységek végzése közben kerülni kell az erős mimikát, ez megzavarhatja a gyermekeket és befolyásolhatja érzelmi reakcióikat, amely szintén eredménytelenséghez vezethet.

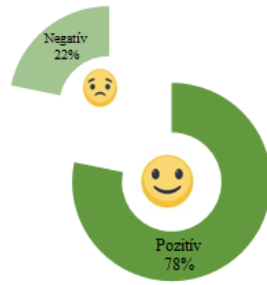
6.1.2. Videóelemzések

Az Atlas.Ti® által generált szövegfelhő elemzésből sok hasznos információhoz juthatunk. A szövegfelhőből kiderült, hogy a legmagasabban preferált kód a „boldog”, amely mindösszesen 110-szer fordul elő a kódolási folyamat során. Ez a legmagasabb 16%-os arányt eredményezte (1. sz. diagram). Kiemelkedő helyen szerepelt továbbá a „motivált” (14%), a magabiztos (13%), az „izgatott” (11%) és az „összezavarodott” (11%) kódok is. A kódok összefoglaló táblázatából számos további információt nyerhetünk (8. sz. melléklet - Kódolási folyamat során nyert kódok összesítő táblázata).



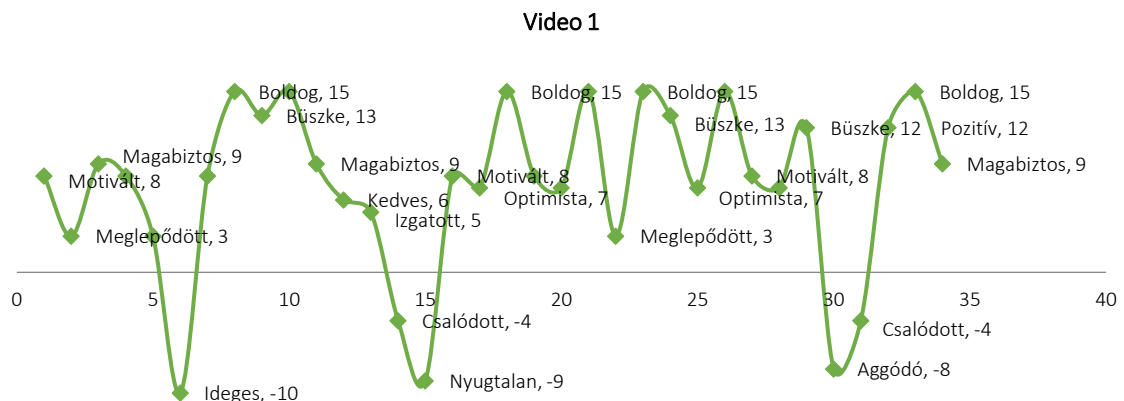
1. sz. diagram - A kódok eloszlása százalékos formában

A kapott kódokat ezután érzelmi irányuk szerint két csoportra osztottam (pozitív és negatív irányú érzelmek), majd megvizsgáltam, hogy milyen megoszlása van az egyes kódoknak (2. sz. diagram). Az ábrán jól megfigyelhető, hogy a kódok csupán 22%-a esett a negatív tartományba, míg 78%-uk a pozitív tartományhoz kapcsolódott.



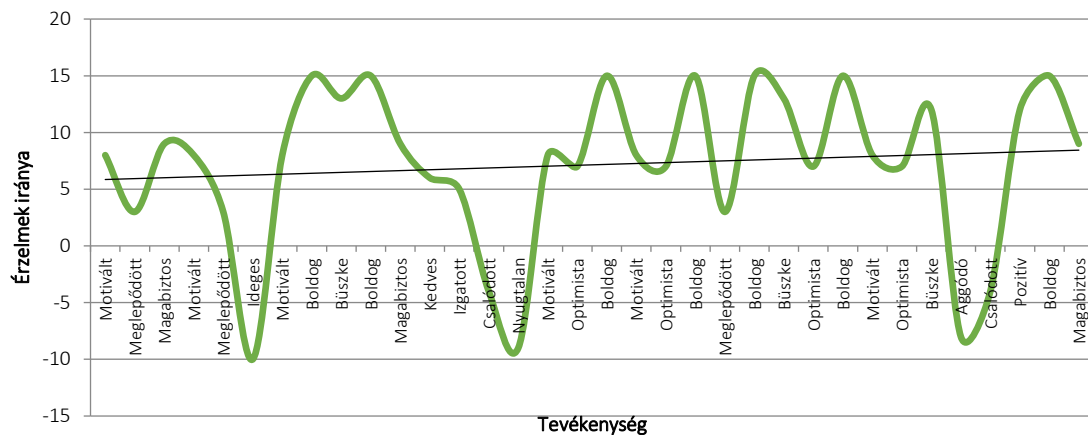
2. sz. diagram - A pozitív és negatív irányú kódok viszonya

Az egyéni érzelmek hullám grafikonról (3. sz. diagram) leolvashatóak a gyermekek érzelmeinek változásai a tevékenység első percétől az utolsó percéig. A negatív irányú elmozdulások a gyermekek negatív irányú érzelmeit mutatják, míg a pozitív irányba elmozduló irányok a pozitív érzelmeket tükrözik. Az ábrán jól megfigyelhető, hogy a gyermek érzelmei (ebben az esetben az első videón szereplő gyermek érzelmei), javarészt a pozitív vagy semlegesnek értékelt tartományba esnek.



3. sz. diagram - Egyéni érzelmi hullámok grafikonja

Az alábbi ábrán (4. sz. diagram) a gyermekek csoportos érzelmi hullámának grafikonja található. Az ábrán a hullámon kívül látható egy lineáris vonal, amely a csoport átlagos érzelmi görbéjét mutatja. Ez az ábra egy folyamatos felfelé ívelő képet mutat, amely alátámasztja, hogy a gyermekek érzelmi változása egyértelműen a pozitív irányba tolódott, a kutatói kérdésem így bizonyítást és választ nyert, vagyis a gyermekeknél a tevékenységek beváltak, pozitív irányú érzelmi elmozdulást eredményeztek.



4. sz. diagram - Csoportos érzelmi hullámok grafikonja

Az intrakódolás folyamatának eredményei az első kiválasztott videó értelmében az alábbi táblázatban található, amelyből a validált kódok kinyerése, illetve a számolási eredmény is levezethető.

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE			
Report Created by Super - 2020.02.20 12:21:05			
HU: {C:\User\Barbi\Documents\Scientific Software\ATLAS\TextBank\Emoticoncoding.hpr7}			
Code-Filter: All (31)			
PD-Filter: All (19)			
Quotation-Filter: All (683)			
	P3:Videó	P26:Videó	Totals:
Aggódó	1	1	1
Begyulladt	0	0	0
Boldog	8	7	7,5
Bolondozó	0	0	0
Búska	3	2	2,5
Csalódott	2	2	2
Eltagadtatott	0	0	0
Euforikus	0	0	0
Fáradt	0	0	0
Feszült	0	0	0
Gondtalan	0	0	0
Gondterhelt	0	0	0
Idéges	1	0	0,5
Iritált	0	1	0,5
Izgatott	1	1	1
Kedves	1	1	1
Kiteljesedett	0	0	0
Kíváncsi	0	0	0
Lehangolt	0	0	0
Levert	0	0	0
Magabiztos	3	4	3,5
Megkönnyebbült	0	1	0,5
Meglepődött	4	4	4

2. sz. táblázat - Az első videó (P3:Videó), valamint az intrakódolt videó (P26:Videó_Intra) kódkészletének összehasonlító táblázata

A következő táblázatban már csak azok a kódok szerepelnek, amelyek mind a két esetben megjelentek a kódolási folyamat során, vagyis validnak számítanak.

CODES-PRIMARI-DOCUMENTS-TABLE			
Report Created by Super - 2020.02.20 12:21:05			
HU: {C:\User\Barbi\Documents\Scientific Software\ATLAS\TextBank\Emoticoning.hpr7}			
	P3:Vedeo	P26:Video	Totals:
Aggódó	1	1	1
Boldog	8	7	7,5
Büszke	3	2	2,5
Csalódott	2	2	2
Izgatott	1	1	1
Kedves	1	1	1
Magabizto	3	4	3,5
Meglepőd	4	4	4
Motivált	7	7	7
Nyugtalan	1	1	1
Optimista	4	2	3
Pozitív	1	1	1

3. sz. táblázat - Az első videó (P3:Videó), valamint az intrakódolt videó (P26:Videó_Intra) valid kódkészletének összefoglaló táblázata

6.1.3. Intrakódolás

A Dafinau – Lungu féle klasszikus számítási képletbemutatását a kutatómódszertani fejezetben bemutatottak alapján végzem (vö. 2.1.5. sz. alfejezet). A továbbiakban a konkrét számítási folyamat bemutatása történik.

A fenti táblázat eredményei elegendő adatot biztosítanak a megbízhatósági mutatón kiszámításához, amely az alábbi folyamatban rögzített:

1.) kódolás eredményei: Aggódó, Boldog, Büszke, Csalódott, Ideges, Izgatott, Kedves, Magabiztos, Meglepődött, Motivált, Nyugtalan, Optimista, Pozitív

2.) kódolás eredményei: Aggódó, Boldog, Büszke, Csalódott, Irritált, Izgatott, Kedves, Magabiztos, Megkönnyebbült, Meglepődött, Motivált, Nyugtalan, Optimista, Pozitív

$$Km = \frac{12 \cdot 2}{13 + 14} = \frac{24}{27} = 0,88$$

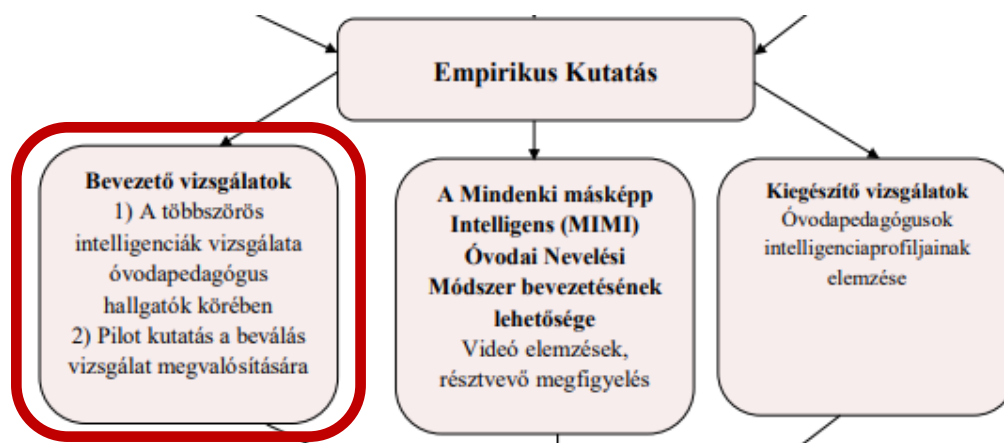
Kimondható tehát, hogy az első esetben végzett kódolási megbízhatósági eljárás tekintetében – bár egyelőre a mérőszámra vonatkozó pontos kritérium nem született - a 0,6 fölötti érték már reliabilitásában megfelelőnek mondható, így a kódolási folyamat validált, illetve a személyi trianguláció megvalósult. A következőkben a teljes táblázati lista és számítási folyamat levezetése helyett egy összefoglaló táblázatot készítettem az többi videó esetében:

Vid 2	Vid 3	Vid 4	Vid 5	Vid 6	Vid 7	Vid 8	Vid 9
0,76	0,81	0,74	0,66	0,91	0,69	0,75	0,84
Vid 10	Vid 11	Vid 12	Vid 13	Vid 14	Vid 15	Vid 16	Vid 17
0,90	0,69	0,88	0,73	0,98	0,83	0,80	0,79
Vid 18	Vid 19	Vid 20	Vid 21	Vid 22	Vid 23	Vid 24	Vid 25
0,84	0,90	0,72	0,79	0,75	0,80	0,95	0,86

4. sz. táblázat - Kódolási megbízhatóság számítása 2.-25. videóig összesített eredmény

6.2. BEVEZETŐ VIZSGÁLATOK

A bevezető vizsgálatok – ahogyan a bevezető fejezetben a kutatás folyamának ábráján bemutattam nagymértékben hozzájárultak a főkutatás megszületéséhez. Jelen fejezetben két bevezető kutatás bemutatására vállalkozom. Az első a többszörös intelligenciákat vizsgálja az óvodapedagógus hallgatók köréből, a másik bevezető vizsgálat egy pilot kutatást mutat be, amely a bevélszvizsgálat megvalósítását célozza. Az alábbi ábrán szemléltetem a kutatási szakasz megjelenését a kutatási folyamat ábráján (15. sz. ábra)



15. sz. ábra - A kutatási folyamatra részlete – Bevezető vizsgálatok

6.2.1. Többszörös intelligenciák vizsgálata óvodapedagógus hallgatók körében

A hazai óvodapedagógus képzésen túl a részkutatásokat a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem; az eszéki Josip Juraj Strossmayer Egyetem, valamint a komárnói Selye János Egyetem hallgatói között végeztem. A hallgatók által 2016-ban, 2018-ban és

2019-ben kitöltött kérdőívek (n = 233) eredményeinek feldolgozására vállalkozom jelen alfejezetben (7. sz. melléklet). A kérdőív a többszörös intelligenciák profilfeltárást célzó kérdőív, melynek alapja egy ötpontos Likert-skála önértékelő kérdőív (MIPQ III, IV TIRRI - KOMULAINEN 2002; TIRRI – NOKELAINEN - UBANI, 2006; TIRRI - NOKELAINEN, 2007).

Célja, hogy segítse mind a tanulókat az önreflexióban, mind a pedagógusokat abban, hogy megértsék a gyermekek és saját erősségeit. A kérdőívben mindösszesen 56 elemmel lehet feltárni a: (1) nyelvi, (2) logikai-matematikai, (3) zenei, (4) vizuális-térbeli, (5) testi-mozgásos, (6) interperszonális és (7) intraperszonális; (8) természeti intelligenciákat. A kapott eredményből minden esetben elkészíthető a személy egyéni profilja, illetve a csoportos eredményből csoportprofil képezhető. A profilok értelmezésekor továbbá információul szolgálnak azok fajtái, amelyek lehetnek szerteágazó, több ponton irányt mutató úgynevezett „keresőlámpás”; valamint egy kiemelkedő fókuszpontú, úgynevezett „lézeres” profilok.

Az óvodapedagógusok vizsgálata számos területen megjelent a hazai szakirodalomban – a teljesség igénye nélkül -, például neveléstörténeti megközelítésből (KISSNÉ - PATYI 2018); mentális egészség szempontjából (BÍRÓ – OLVASZTÓ - KÓSA 2010); vagy tanulási szokásaik vizsgálata szempontjából (BUCSY - KATONA 2013); azonban többszörös intelligenciájukat feltáró kérdőívet eddig nem alkalmazták korábban az óvodapedagógus jelöltek megismerésére.

A szakirodalmat tekintve több példát is találhatunk, mellyel felnőtteket vizsgálnak hasonló kérdőívvel vagy teszttel (TIRRI - NOKELAINEN 2008, MCCLELLAN - CONTI, 2008); kevesebbet, amely direkt óvodapedagógus hallgatókat vizsgál (BECEREN - ÖZDEMİR, 2010). A hazai szakirodalomban fellelhető a hallgatókat a többszörös intelligenciák koncepcióval megismertető és képességeiket mozgósító művek közül kiemelendő egy, a differenciált tanulásszervezést vizsgáló mű, amely gyakorlati alkalmazási kereteket biztosít az elmélet megvalósításához (DEZSŐ 2014). A túlnyomórészt külföldi szakirodalom felkutatása és feldolgozása, számos nehézséget okozott a folyamat során.

A részkutatás során több kérdés is megfogalmazódott bennem. Korábbi óvodapedagógusi szakmai múltamra alapozva előfeltételezéseim között szerepelt, hogy az óvodapedagógus hallgatók intelligenciaprofilja alá fogja támasztani a kiemelkedő természeti intelligencia dominanciáját, valamint hogy a fejlesztendő intelligencia a matematikai-logikai intelligencia lesz. Az empirikus kutatás eredményeiből pedig a skálák

közötti együttjárásoknál (korreláció) feltételezhető a logikai-matematikai és térbeli intelligenciák együttjárása; a nyelvi és az interperszonális intelligenciák együttjárása; valamint a nyelvi és intraperszonális intelligenciák együttjárása. A nem változó vizsgálata – a szakma specifikus női dominanciája miatt – esetünkben nem releváns.

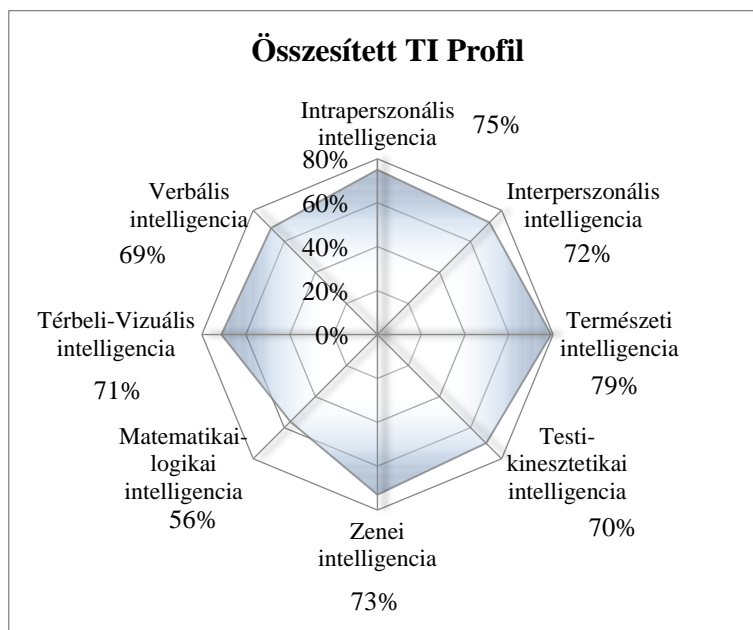
A mintát az 56 elemből álló többszörös intelligenciák kérdőívvel gyűjtöttem 2016-2019 között. A kérdőív egy már korábban megszületett, hasonló célra szolgáló sorozat elméleti kereteire épült (DEZSŐ 2014). A minta nagysága (n = 233), amely az alábbiak szerint oszlik meg: a hazai felsőoktatásban részt vevő óvodapedagógus hallgatók (n = 83), Babeş-Bolyai Tudományegyetem hallgatói (n = 38), a Josip Juraj Strossmayer Egyetem hallgatói (n=56), Selye János Egyetem hallgatói (n=56). Életkorukra vonatkozóan nem történt adatfelvétel. A kapott információink részlegesen lesznek a teljes alapsokaságról, azonban a csoportok profiljainak, illetve a teljes profil elemzése hozzájárulhat egy jövőbeli célzott reprezentatív kutatáshoz.

Az önbevalláson alapuló tesztek nehézsége többek között, hogy a személynek egy külső ellenőrző kontrolltól mentesen kell megfogalmaznia saját magáról állításokat, amely következtében sérülhet a vizsgálati eredmények reliabilitása. Ezek a problémák főként akkor állnak fent, ha a vizsgált terület valamilyen devianciára irányul, mint például a drog- vagy alkoholfogyasztási szokások vizsgálata (ELEKES 2008).

A kérdések összeállítása és egymással való összefüggése segíti ennek a faktornak a kiküszöbölését, ideálisabbá téve a kérdőív érvényességét, vagyis hogy nem feltétlenül egyértelmű, hogy az egyes kérdések mely intelligenciákhoz tartoznak. A kérdőív alapján készült profilokra több esetben érkezett válasz, amelyből kiderült, hogy egyes személyeknél nagy meglepetést váltottak ki a született eredmények, vagyis annak ellenére, hogy önbevallásos alapon zajlott a kérdőívek kitöltése, mégsem az előre vélt preconcepció teljesült, hanem egy számukra meglepő eredmény született.

Az összesített profilról (5. sz. *diagram*) leolvasható, hogy a legmagasabb eredményt a természeti intelligencia értéke adja, amely 79%-ot ért el. Ezt követi az intraperszonális intelligencia 75%-kal, majd a zenei intelligencia 73%-kal, az interperszonális intelligencia 72%-kal, a térbeli-vizuális intelligencia értéke 71%; a testi-mozgásos intelligenciáé 70%; a verbális intelligenciáé 69%; míg a matematikai intelligencia csupán 56%-os eredményt mutat.

Érdeemes megfigyelni a területek megoszlását az óvodai nevelés területének tükrében is. Támazkodva az Óvodai Nevelés Országos alapprogramjára, a külső világ tevékeny megismerése, illetve annak tevékenységéhez tartozó elemei tartalmazzák, mind a matematikai tartalmú képességek és készségek fejlesztését, mind a természeti, környezeti tudásanyagot. Vagyis az intelligenciák vizsgálatából megfigyelt eredmények két legszélsőségesebb eredménye egy és ugyanazon nevelési tevékenység részét képezi. Ez további kérdéseket vethet fel a tevékenységek struktúráját, megközelítését tekintve.

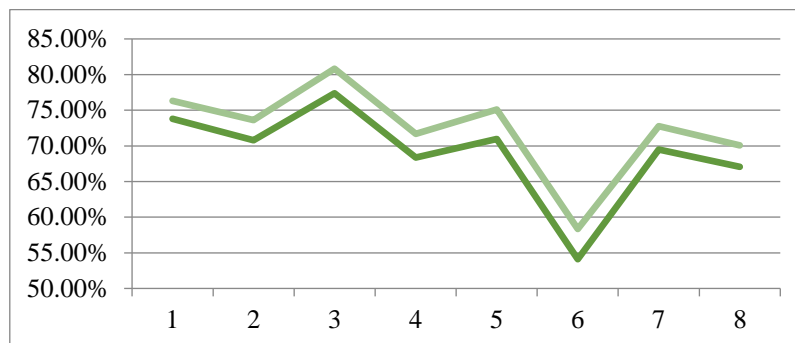


5. sz. diagram – Óvodapedagógus hallgatók összesített többszörös intelligenciák profilja

Az intervallum-becslésből (6. sz. diagram) kiderül, hogy egy esetben sérül szignifikánsan a minta normalitása a természeti intelligencia változónál (Ferdesség tekintetében $-0,587^{***}$), a többi változó esetében nem mutatható ki szignifikáns eltérés. Vagyis ebben az esetben a konfidencia-intervallum is sérült. Az intervallumbecslésekből kiderül, hogy 95%-os biztonsággal kimondható az intrapersonális intelligencia eredménye 73,8% és 76,30% közé tehető. Az interperszonális intelligenciáé 70,8% és 73,6%; a természeti intelligenciáé 77,38% és 80,82%. A testi 68,38% és 71,68%; zenei intelligencia tekintetében 70,96% és 75,09%; a matematikai intelligencia 54,1% és 58,34%; a vizuális intelligencia 69,49% és 72,75%; míg a verbális intelligencia 67,07 és 70,08% közé esett.

Az intervallum-becslésekből származó eredményekből leolvasható, hogy a legszélesebb skálán mozgó eredmény a testi intelligencia vizsgálatakor érkezett, amely értelmében a legnagyobb eltérések ezen a területen mozognak, itt egy 4,13%-os eltérés mutatkozott. A legszűkebb intervallumot mutató intelligencia a verbális intelligencia volt.

Ebben az esetben 2,50%-os eltérést figyelhetünk meg, így elmondható, hogy a kapott eredmény szűk intervallumon belül, közel azonos eredményeket mutat.



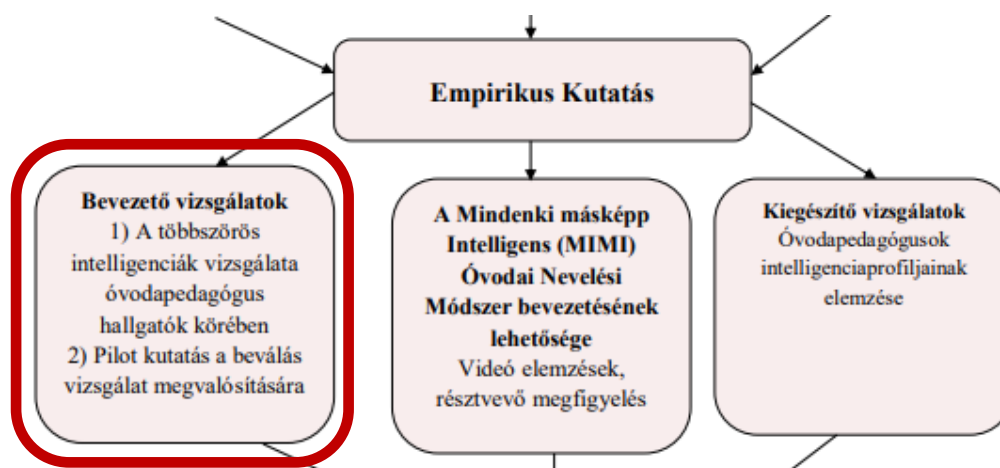
6. sz. diagram - Intervallumbecslések

A részkutatás kérdései során megfogalmazott állítások vizsgálatokor kiderült a logikai-matematikai és térbeli intelligenciák együttjárása valóban bizonyítható. A két intelligencia között szignifikáns pozitív irányú kapcsolat van ($r=0,287^{**}$). A kapcsolat erejét tekintve, azonban gyengének mondható. Más a helyzet a nyelvi és az interperszonális intelligenciák együttjárása esetében. Itt már kimutatható egy közepesen erős, pozitív irányú kapcsolat ($r=0,479^{**}$). A nyelvi és intraperszonális intelligenciák együttjárása esetében szintén kimutatható szignifikáns pozitív irányú együttjárás, a kapcsolat ereje szintén közepes, azonban az alsó határon mozog ($r=0,309^{**}$). Az együttjárásokból kiderül, hogy az adott, párban vizsgált eredmények egymással együtt járhatnak, együtt mozoghatnak, vagyis, ahol a logikai matematikai intelligencia vizsgálatokor kapott eredmények összefüggésbe hozhatóak, a térbeli intelligenciával, ahogyan a nyelvi és interperszonális intelligenciák és a nyelvi intelligencia, valamint az intraperszonális intelligenciák. Érdeemes továbbá vizsgálni a kérdésenkénti eloszlásokat, hiszen eddig az intelligenciánkénti értékekre helyeztem a fókuszot. Amennyiben az összes kérdésre megvizsgálom az átlagot a legkisebb átlaggal (2,05 pont) a 40-es kérdés bír: „Szeretem a vadászatot, halászatot, horgászatot”, amely egyébként nem függ össze a legalacsonyabb százalékos arányt elért matematikai-logikai intelligenciával, ezt a kérdést azonban szorosan követik a matematika tartalmú kérdések: „A matematika szemszögéből közelíték meg bizonyos mindennapi élethez tartozó dolgokat.” (2,34); „Szeretem a statisztikai számításokat” (2,40). A legmagasabb eredményt elért kérdés pedig szintén nem a domináns intelligenciához, vagyis a természeti intelligenciához tartozó kérdés volt, hanem egy zenei kérdés: „A zene nagyon fontos a mindennapi életben.”, a válaszadók erre a kérdésre átlagosan 4,47 pontot adtak.

Ha a szélsőséges kérdésekre adott százalékos megoszlást figyeljük, a legmagasabb pontszám tekintetében elmondható, hogy a válaszolók 64,5%-a úgy érezte, teljes mértékben igaz rá, hogy a zene nagyon fontos szerepet tölt be az életében, 21,8%-a ezt fontosnak tartotta; 10,5%-a csak részben tartotta jellemzőnek magára tekintve, 3%-a kevésbé fontosnak, míg mindösszesen 0,4%-a vélte úgy hogy a zene nem tölt be fontos szerepet az életében. Arra a kérdésre, hogy szeretik-e a horgászatot, vadászatot, halászatot, a válaszadók 47,8%-a úgy érezte, egyáltalán nem, 21,3%-a kevésbé, 14,9%-a részben, 9,4% jellemzőnek tartotta az állítást magára nézve, míg mindösszesen 6,4% vélekedett úgy, hogy az adott leírás teljes mértékben igaznak tekinthető rá nézve. Jelen részkutatás rávilágít arra, hogy ezzel a kérdéskörrel a jövőben érdemes mélyrehatóan foglalkozni, hiszen számtalan hasznos információ szerezhető általa az óvodapedagógus hallgatókról, akik a jövő gyermekeit fogják nevelni. A módszer jó táptalaja lehet a pedagógusok önreflexiós készségének fejlesztésére, valamint a gyermekek és társas környezetük megismerésére. A kapott eredményeket megfigyelve leolvasható, hogy összességében valóban a matematikai-logikai intelligenciához tartozó kérdések során nagyon alacsony pontszámok születtek, azonban mégsem ehhez az intelligenciához érkezett a legalacsonyabb pontszám. Ez felveti a kérdést, hogy vajon a természeti intelligenciához tartozó kérdés megfogalmazása és értelmezése során nem történt-e valamilyen értelmezésbeli probléma? Amennyiben igen, mennyire értékelhető validnak a kérdésfeltevés? Azonban amennyiben az adott „kiugró” eredményt mutató kérdést kivesszük a kérdéssorból, a végeredmény nem mutat szignifikáns eltérést. A legmagasabb pontszámot elért kérdés, - ahogyan az már korábban említésre került - a zenei intelligenciához tartozó kérdés volt, amely szintén nem a kiemelkedő intelligencia – vagyis a természeti intelligencia – kérdései közé tartozott. Összességében elmondható, hogy a kérdőív számos ponton nyújthat segítséget a pályára készülő, és a pályán aktív pedagógusok számára egyaránt.

6.2.2. Pilot kutatás a bevéálás vizsgálat megvalósítására

A részkutatás két összefüggő és egymásra támaszkodó, kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket is magában foglaló, azokat integráló, kombinált formában valósult meg. A fejezet, kutatási folyamatban betöltött helyét az alábbi ábrán szemléltetem (16. sz. ábra).



16. sz. ábra - A kutatási folyamatábra részlete – Bevezető vizsgálatok (Pilot kutatás)

Az elvégzett empirikus, kvantitatív részkutatás keretén belül óvodapedagógusok (n=184) véleményét kérdeztem a jó játék tulajdonságairól, feltételeiről. A kérdőív elsődleges célja az volt, hogy feltárja, melyek azok a kiemelt tényezők, amelyek egy játékot megfelelővé, a pedagógusok szemszögéből „jóvá” tesznek. Ezekből a tényezőkből kategóriákat képeztem, amelyeket felhasználtam egy kvalitatív adatelemzéshez. A meglévő videó anyagot (4 teljes tevékenységet tartalmazó videó dokumentum) korábban kódoltam, majd a már meglévő kódokat ezekbe a kategóriákba rendeztem. A folyamat során a kódolás értelmezése számos ponton változott, alakult és letisztázódott. A kategóriákat, azok sokszínűségéből fakadóan főkategóriákba rendeztem, így azok alkategóriaként szerepelnek a vizsgálatba (Az így létrejött kódtérkép a 17. sz. ábrán látható). A videók elemzése során ezekre az egyedi esetekre fókuszáltam és az ezekből kapott eredményekből vontam le később a gyakorlati tesztelésre vonatkozó konzekvenciákat.

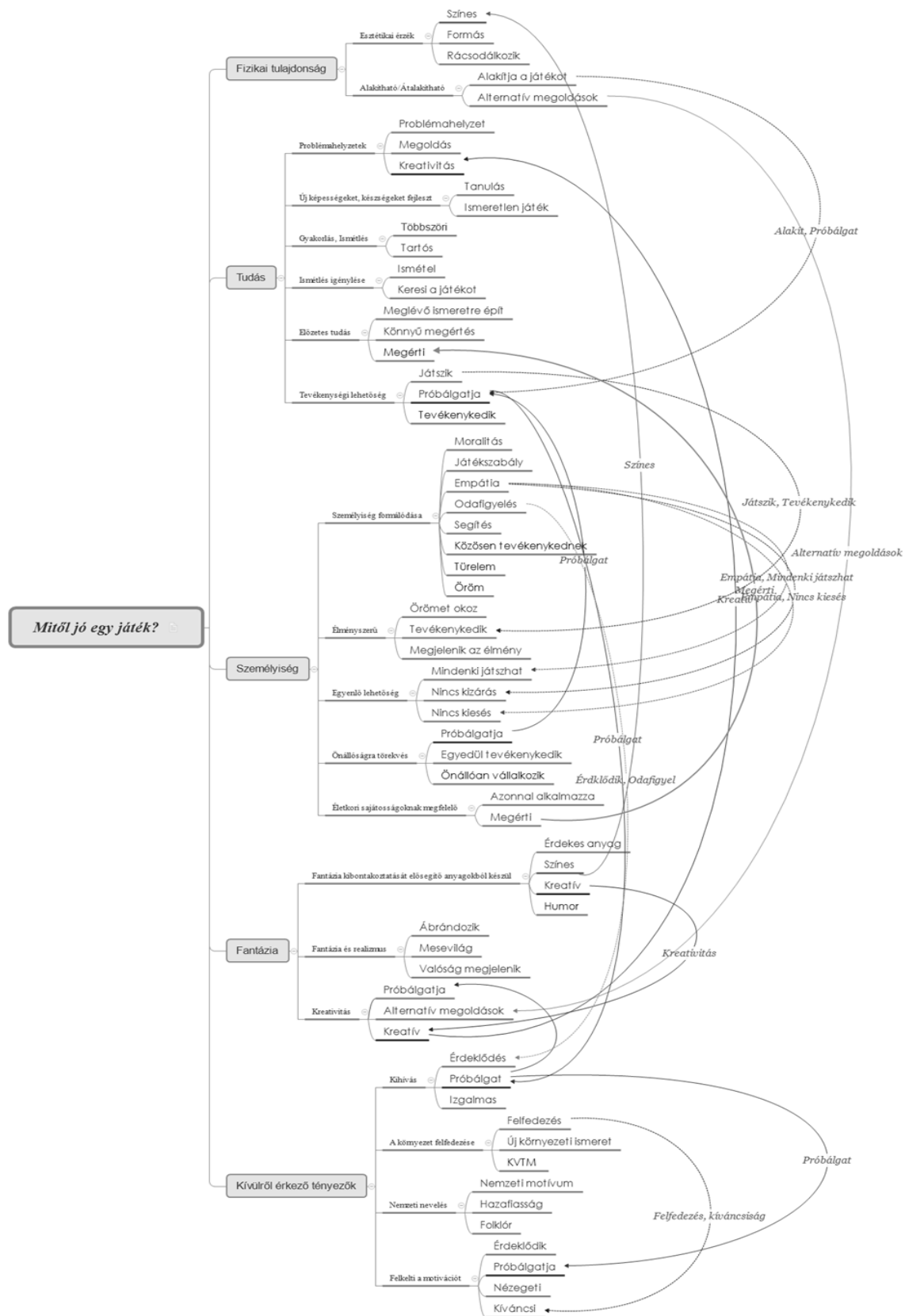
Ha a kódtérképet vizsgáljuk, láthatjuk, hogy öt főkategóriát különböztettem meg. Ezek a főkategóriák a fizikai tulajdonsághoz; a tudáshoz; a személyiséghez, a fantáziához és a kívülről érkező tényezőkhöz tartozó alkategóriákat tartalmazzák. Az alkategóriák összesen 20 területet mutatnak be, ezek megegyeznek a kérdőívben felsorolt 20 tényezővel. Az alkategóriák pedig további 30 kódot ölelnek föl. A kódtérképen kialakított kapcsolatok két típus szerint kerültek ábrázolásra.¹¹ Az első típus a „konstans¹² logikai kapcsolatot” feltételező kapcsolat, amelyben olyan kódok kerültek összekapcsolásra, amelyek azonosak (pl.: Megértés - Tudás/Előzetes tudás/Megértés →Személyiség/Életkori

¹¹A két kapcsolat az általam konstans logikai kapcsolatnak ill., ekvivalens logikai kapcsolatnak nevezett kapcsolatok.

¹² Jelen esetben megegyezőségre utalunk.

sajátosságoknak megfelelő/Megértés). A másik típus az „ekvivalens¹³ logikai kapcsolatot” feltételező kapcsolat, amelyben olyan kódok kerültek összekapcsolásra, amelyek bár nem azonosak, nagyon hasonlóak, jelen vizsgálati körülmények között egymással egyenértékűek (pl.: Játsszik/Tevékenykedik – Tudás/Tevékenységi lehetőség/Játsszik → Személyiség/Élményszerűség/Tevékenykedik). Ezen kapcsolatok vizsgálata számos következtetésre ad lehetőséget az adott tevékenységek vizsgálatakor. Feltérképezhetővé válik az egyes kategóriák közötti kapcsolatok minősége is, amely által a főkategóriákba való rendezés is megvalósítható. Ha tovább differenciáljuk az egyes kapcsolatokat, több szintet is megkülönböztethetünk, ám jelen esetben a legfontosabb kapcsolatok bemutatása volt a célom.

¹³ Jelen kontextusban egyenértékűséget feltételezünk.

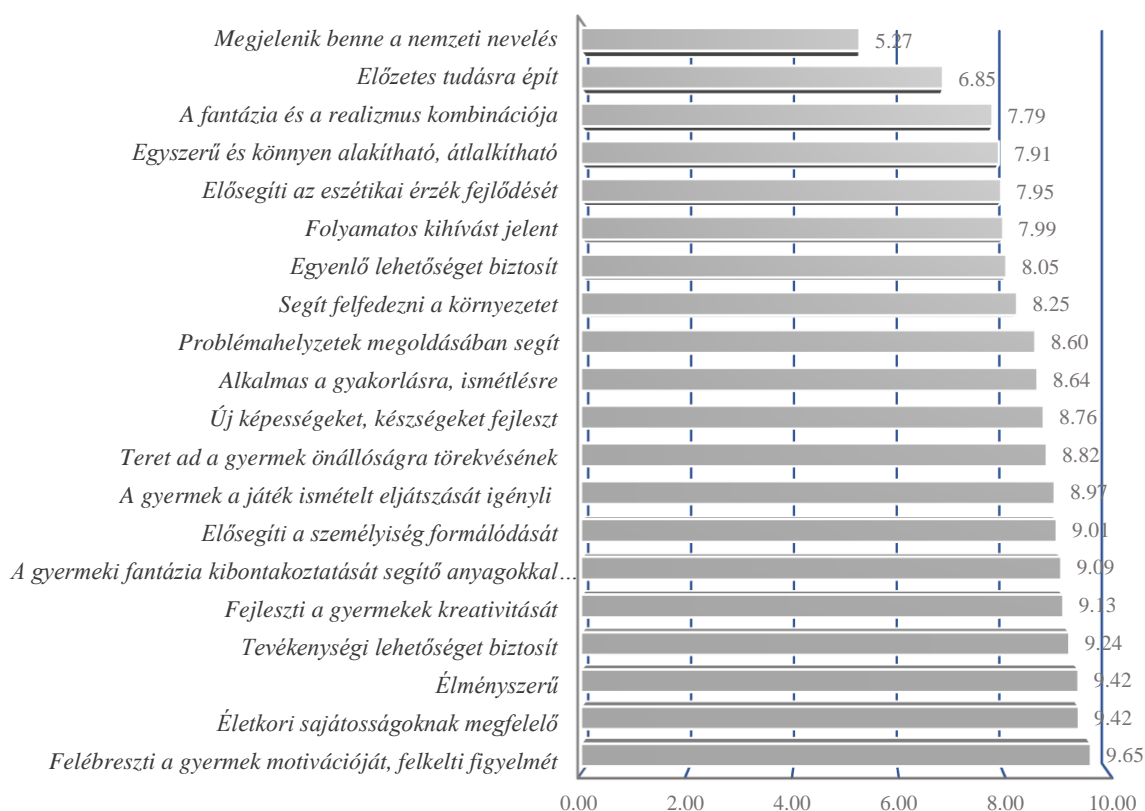


17. sz. ábra – Kódtérkép – „Mitől jó egy játék?” (Pilot kutatás)

Ezek az egyedi esetekből nyert eredmények alternatívát nyújthatnak egy-egy problémahelyzet megoldására, illetve a gyakorlati tesztelés során előforduló minták feltárására.

A kérdőíves kikérdezés eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a felsorolt tényezők jelentős része az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának¹⁴ legfontosabb elemeit, illetve a szakmai munka során megjelenő legfontosabb tényezőket sorakoztatja fel a „jó játék” vizsgálatakor. A 18. sz. ábrát megfigyelve jól látható, hogy az óvodapedagógusok többsége miként látja a jó játék ismérveit. Továbbá, hogy a kiemelt területek a motiváció; az életkori sajátosságok figyelembevétele; az élményszerűség; a tevékenykedtetés; valamint a kreativitás területei köré csoportosíthatóak.

Mitől jó egy játék (összefoglaló táblázat)

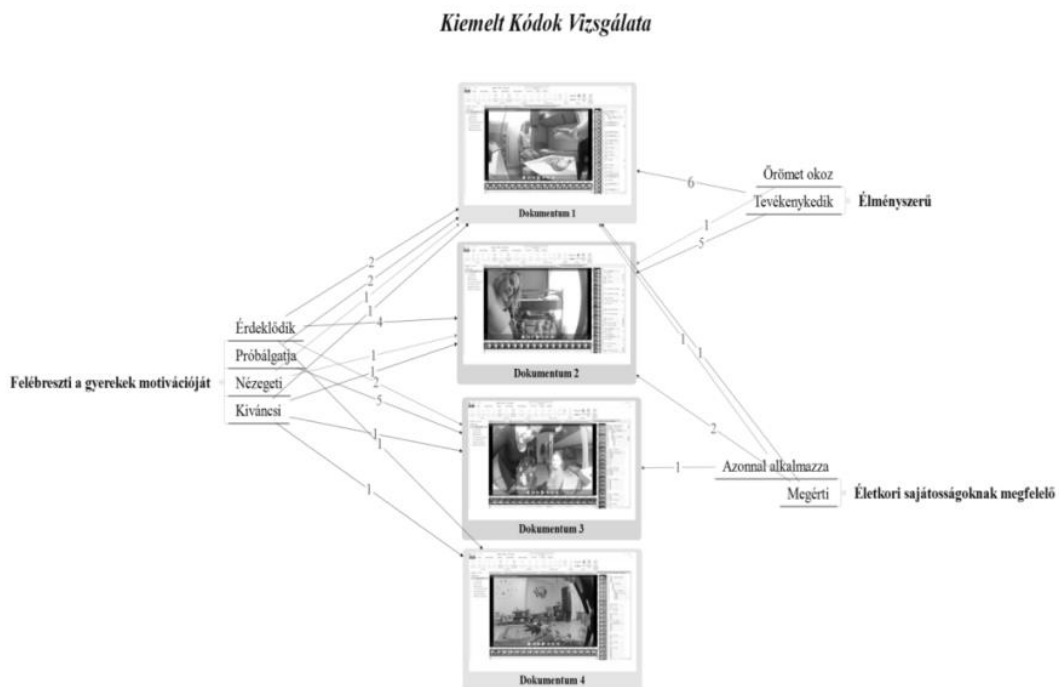


18. sz. ábra - Összefoglaló táblázat – „Mitől jó egy játék?” (Pilot kutatás)

A felsorolás végén található (az utolsó három tényezőt figyelembe véve) a fantázia és realizmus kombinációjának reprezentálása a játékban; az előzetes tudás figyelembe vétele, valamint a nemzeti nevelés tényezői. Ezeket a tényezőket kevésbé tartották

¹⁴ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

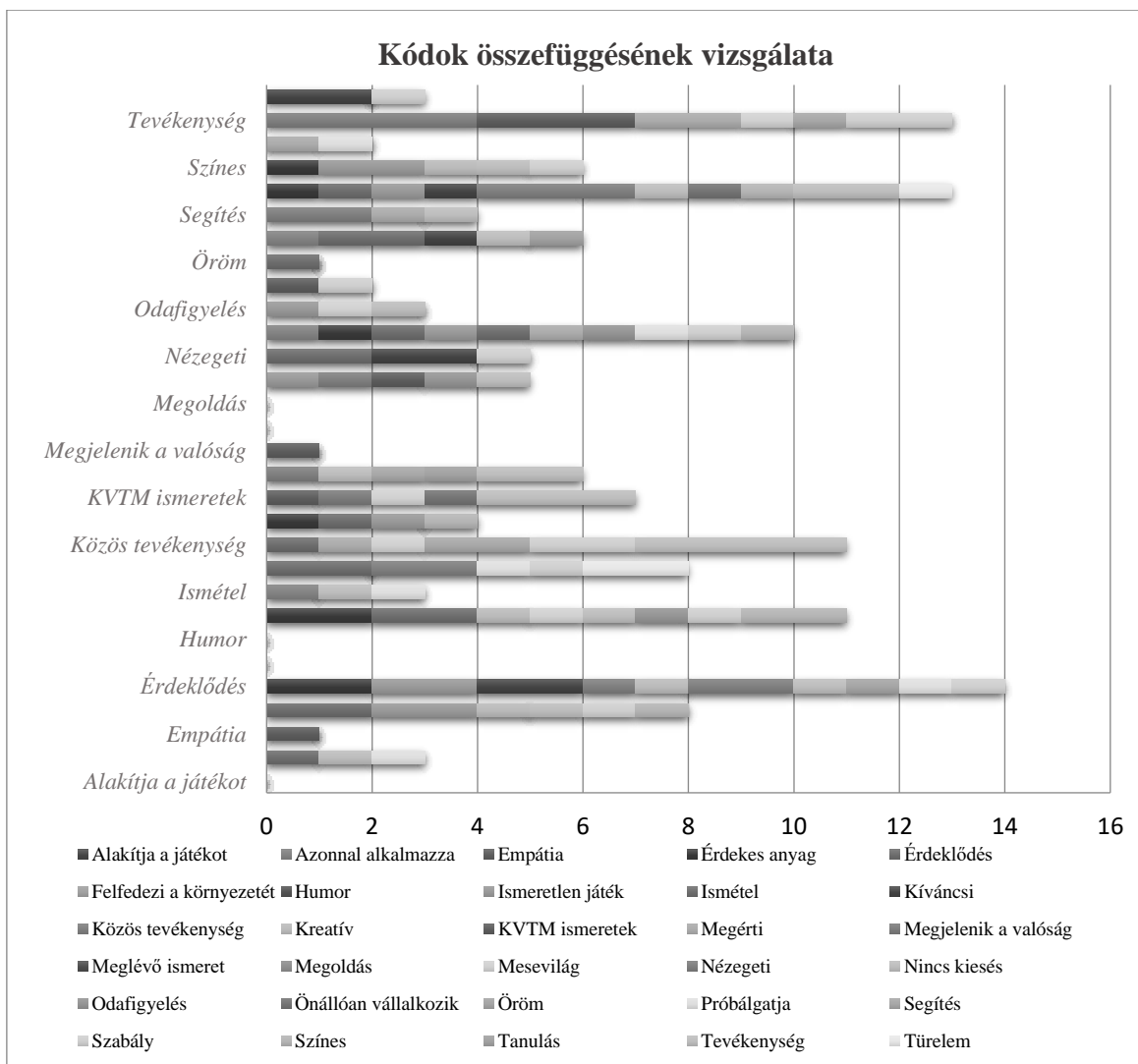
fontosnak a megkérdezett óvodapedagógusok a jó játék ismerveinek felsorolásakor. A következő ábrán (19. sz. ábra) a legfontosabbnak ítélt alkategóriákat, a hozzájuk tartozó kódokat és azok kapcsolatrendszerét figyelhetjük meg.



19. sz. ábra – Kiemelt kódok vizsgálata – „Mitől jó egy játék?” (Pilot kutatás)

A három kiemelt alkategória a motiváció, az életkori sajátosságok és az élményszerűség területeit érinti. Az ábráról leolvashatjuk, hogy a legkomplexebb kapcsolati hálóval a motiváció tényezője rendelkezik. Minden dokumentumhoz kapcsolódik minden kódjával, ezzel bizonyítva, hogy ez a tényező elengedhetetlenül szerepet játszik a tevékenységekben. A másik két tényező a negyedik dokumentumhoz gyakorlatilag nem is kapcsolódik.

Érdekes továbbá, hogy a tevékenység, mint kód jelenik meg a legtöbbször a dokumentumokban, vagyis a jelen vizsgálatra, egyedi következképpen elmondható, hogy a legfontosabb eleme a tevékenységeknek, maga a tevékenykedtetés. Ebből következik, hogy azok a játékok eredményesek, amelyek során a gyermekek tevélegesen tevékenységet végeznek. A 20. sz. ábrán az alkalmazott kódok közötti összefüggéseket figyelhetjük meg. Az ábráról azt tudjuk leolvasni, hogy az egyes kódok a vizsgált dokumentumokban milyen arányú egyezésben jelentek meg.

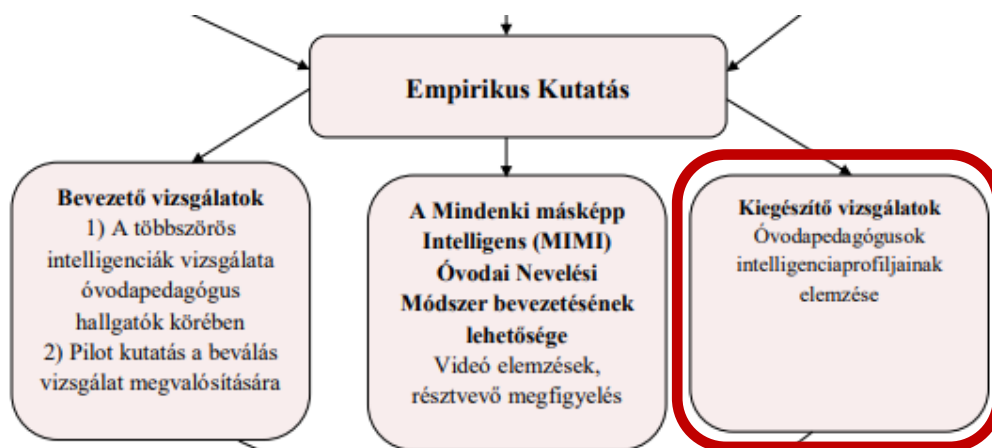


20. sz. ábra – Kódok összefüggésének vizsgálata „Mitől jó egy játék?” (Pilot kutatás)

Elmondható, hogy pl. a Közös tevékenység/Tevékenység kódpárok jelentek meg legkiemelkedőbb arányban, méghozzá a „Riporter játék” videó dokumentumban (4/3). Ha a legkiemeltebb kódot, az érdeklődést és annak összefüggéseit vizsgáljuk, szintén érdekes összefüggéseket tárhatunk fel. Az érdeklődéssel összefüggő kódok az érdekes anyag, ismeretlen játék, kíváncsiság, közös tevékenység, kreativitás, érdeklődés, nézegetés, nincs kiesés, öröm, próbálgatás, szabály. A felsorolt kódok egymástól eltérő dokumentumok vizsgálatakor mutattak összefüggéseket, azonban ahogyan az összefüggések is mutatják, ezek a kódok külön halmazt is alkotnak. További figyelemreméltó eredmény, hogy az óvodapedagógusok által legfontosabbnak tartott tényező, amely nélkül elképzelhetetlen a jó játék, a motiváció felkeltése. Az érdeklődés kódja pedig éppen ehhez az alkategóriához kapcsolódik. Azonban ez a típusú alátámasztás egy további vizsgálandó aspektust feltételez.

6.3. KIEGÉSZÍTŐ VIZSGÁLATOK

A kiegészítő vizsgálatok a kutatás alkérdéseivel kapcsolódnak, amelyek közvetetten hozzájárultak a főkérdések és az alkérdések megválaszolásához éppúgy, mint a pilot kutatásból nyert eredmények. A kiegészítő vizsgálatok kutatási folyamatban betöltött helyét az alábbi ábrán szemléltetem(21. sz. ábra).



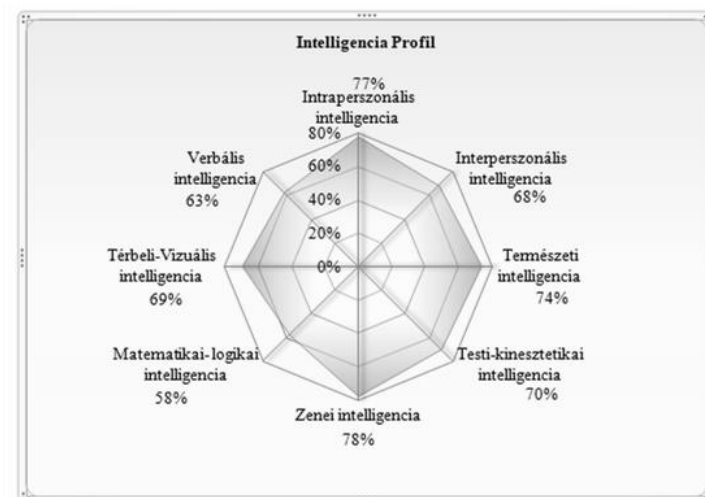
21. sz. ábra - A kutatási folyamatára részlete – A MIMI módszerhez kapcsolódó tevékenységek

6.3.1. Óvodapedagógusok intelligencia-profiljai

Egy rövid tanulmányi útnak köszönhetően három előadást tarthattam (első-, másod- és harmadéves hallgatóknak) a J.J Strossmayer Egyetem leendő óvodapedagógus hallgatóinak, amely keretein belül kitöltötték a Többszörös Intelligenciájukat felmérő tesztet. Mindösszesen 72 egyéni intelligencia profil készült így el, amelyeket a hallgatók külön-külön, személyre szabott értelmezéssel ellátva kaptak vissza. A profilok egyéni adatai személyesek, azonban az átlagolt, Csoportos Intelligencia Profil eredményei nyilvánosak. Ezekről szeretnék egy pár szóban beszámolni.

A pedagógus hallgatókkal eddig felvett profilok eredményeiből az derül ki, hogy a legerősebb terület a verbális intelligencia és az intraperszonális intelligencia. Ez nem is meglepő, hiszen ez az a két intelligencia, amely valóban alapvető a pedagógus pályához.

Az átlaghoz képest eltérő volt azonban a helyzet az eszéki óvodapedagógus hallgatók esetében, ahol az alábbi csoportos intelligencia profil született:



7. sz. diagram – Eszéki óvodapedagógus hallgatók összesített intelligencia profilja
(Kiegészítő kutatás)

Ahogy az ábráról is világosan leolvasható, a hallgatók intelligenciái közül – habár csak 1 % ponttal, de – a zenei intelligencia végzett az élen. A zenei intelligencia segítségével képesek lehetünk zenei hangok, ritmusok és minták magas szintű felismerésére. Ezeknek a formáknak az előadására, illetve megalkotására. A nyelvi intelligencia és zenei intelligencia fejlődése között Gardner (GARDNER 1987) párhuzamot von (ahogy Suzuki és Kodály is).

A második hangsúlyos intelligencia az interperszonális intelligencia, amelyről már esett szó. A „harmadik helyen” azonban ismét egy, az átlagtól némiképp eltérő intelligencia szerepel, a természeti intelligencia. A természeti intelligenciával segítséget nyújt a külső világ tevékeny megismeréséhez, a környezet iránti fogékonysághoz.

A kevésbé preferált intelligencia a logikai-matematikai intelligencia, azonban itt sem figyelhetünk meg vérszesen alacsony eredményt. A kimagasló intelligenciák (főként a zenei intelligencia) segítségével eredményesen fejleszthető ez az intelligencia is, gondoljuk csak a zene elméleti részére, a szolfézs és a matematika kapcsolatára.

Profilok tekintetében további két típust különböztetünk meg a keresőlámpás (searchlight), valamint a lézeres (laser) profilokat. Jelen esetben keresőlámpás profilt látunk, mert nincs egy (vagy egyes esetekben páros) kimagaslóan hangsúlyos intelligencia, hanem egy többnyire kiegyensúlyozott, több intelligenciát preferáló profilról beszélhetünk.

Az eredmények további kérdéseket vetnek fel, mégpedig a számottevőnek mondható eltérések miatt. „A horvát iskolarendszerben a zeneoktatás a hagyományos

beosztást követi (alsó, közép- és felsőfok) – de már az általános iskola megkezdése előtt lehetőség nyílik zenetanulásra, kétéves előképző keretében. Alapfokon a zeneiskolai oktatás hat évig, a szakközépiskolákban négy évig tart, a felsőfokú tanulmányok ideje 4+1 év (BA/MA képzésben). Létezik zeneművészeti szakközépiskolai előkészítő is, két éves időtartammal.” (HERCZ – KOLTÓI – PAP-SZIGETI 2013) Ebből is jól látható, hogy a zenei nevelésre nagy hangsúlyt fektetnek, és az is köztudott, hogy Eszék Horvátország „legsportosabbnak” ítélt városa, amely részben magyarázatot adhat a természeti intelligencia kimagasló eredményeire, azonban a teljes kép megismeréséhez még számtalan kutatásra lenne szükség.

A beregszászi óvodapedagógus hallgatók közül mindenki megkaphatta a saját egyéni intelligencia profilját és annak szöveges elemzését.

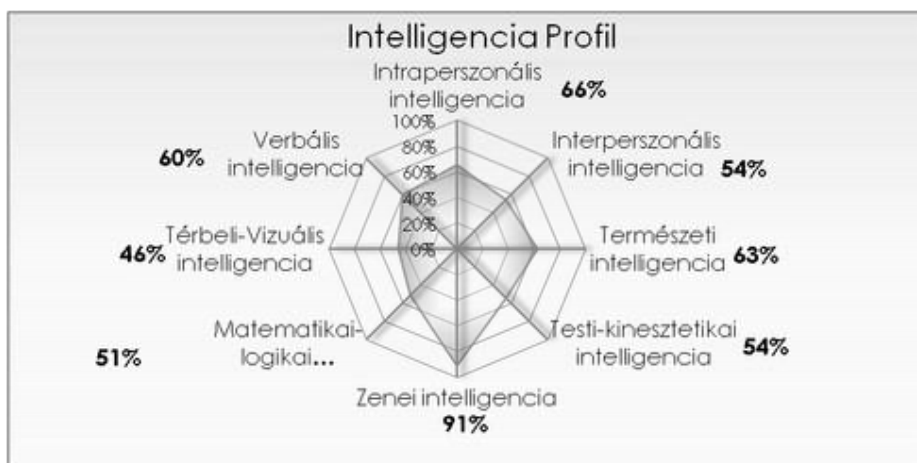


8. sz. diagram - Beregszászi óvodapedagógus hallgatók összesített intelligencia profilja
(Kiegészítő kutatás)

Így néz ki a hallgatók csoportos intelligencia profilja, az alapján a 21 egyéni profil alapján, amelyek hozzám beérkeztek. A profil esetében láthatjuk, hogy a kiemelkedő terület a természeti intelligencia. A természeti intelligencia azon képességeket tartalmazza, mellyel megismerjük a növény- és állatvilágot, meglátjuk a különbséget a természeti világban, s mely képességet produktív módon használunk fel olyan tevékenységekben, mint vadászat, a földművelés és biológia tudománya.

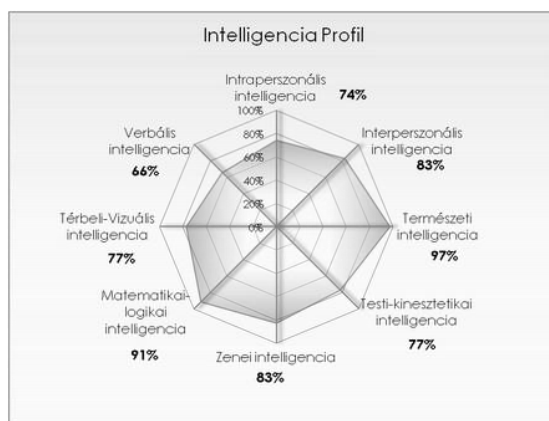
Továbbá a profil a „keresőlámpás” profil (searchlight profile) ábráját mutatja. Ez a típusú profil egy szélesebb körű, több intelligenciát, érdeklődést feltételező személyiséget tükröz, ebben az esetben nyilván csoport szintre vonatkoztatva. Vagyis a felsorolt

intelligenciák közül nincs élesen elhatárolt, fókuszba lépő intelligencia. Ha a gondolkodás típusaival vonnánk párhuzamot, ez a divergens gondolkodásnak megfelelő irányt feltételeznék. A hasonló profillal rendelkező személyek, vagy csoportok a problémákat különböző eszközökkel igyekeznek megoldani. Az információ feldolgozásakor azon képességüket használják, amely segítségével „át tudják szitálni, szűrni” a nagy mennyiségű információt, és képesek összességében látni és megérteni „a teljes képet” (9.sz.diagram).



9. sz. diagram - Beregszászi óvodapedagógus hallgató - lézeres profil (Kiegészítő kutatás)

A profil megfigyelésekor láthatjuk, hogy a kiemelkedő terület a zenei intelligencia. A zenei intelligencia területén kiemelkedően teljesítő személyek általában az audiológus, hallásakusztikus, kórusvezető, zeneszerző, karmester, DJ, zenekritikus, zenepedagógus, zenei producer, zenész, zongorahangoló, énekes, dalszerző, hangmérnök pozíciókra, foglalkozási körökre is alkalmasak. A profilt megfigyelve, ez a mintázat a „lézeres” profil ábráját mutatja. A lézeres profil (leaserlike profile) elnevezés is utal az intelligenciaprofil meghatározására, az intelligenciák közül egy, maximum két intelligenciában kimagasló eredményeket feltételez, jelen esetben ez csak egy intelligenciát jelent, így elmondható hogy még inkább érvényessé válik a lézeres profil megjelölés. A lézeres profil különösen hasznosnak tekinthető olyan területeken, mint a tudomány és a művészet, ahol az a cél, hogy új ötleteket, termékeket vagy találmányokat találjanak fel a tudósok, kutatók, művészek. A profilhoz kapcsolódó gondolkodási típus általában a konvergens gondolkodást feltételezi.



10. sz. diagram - Beregszászi óvodapedagógus hallgató – keresőlámpás profil (Kiegészítő kutatás)

A második általam választott profil azért érdekes, mert ahogyan azt az összesített profilon láthattuk a kiemelkedő terület a természeti intelligencia, azonban a matematikai intelligencia az, ami a legtöbb esetben a fejlesztendő területet képviseli. Ez nem csak a jelen felmérés eredménye. Korábban már megvizsgáltam közel 100 óvodapedagógust és közel 50 óvodapedagógus hallgatót is és a legtöbb esetben a természeti intelligencia érte el a legkiemelkedőbb eredményt, míg a matematikai-logikai intelligencia a legtöbb esetben a legutolsók között mozgott. Ezen a profilon azonban azt tapasztalhatjuk, hogy a második meghatározó intelligencia éppen ez a terület, vagyis a matematikai-logikai intelligencia.

7. EREDMÉNYEK, KONKLÚZIÓ

A fő kutatás, a pilot kutatás és a bevezető kutatások, bár más-más szempontból, a Mindenki Másképp Intelligens óvodai nevelési módszer, valamint a többszörös intelligenciák koncepció óvodai nevelésben betöltött szerepét és annak alkalmazhatóságát támasztották alá. A fő kutatás egyértelműen a bevezethetőséget tárgyalja, a bevezető kutatás rávilágít az óvodapedagógusok körében alkalmazható többszörös intelligenciák profilból nyerhető előnyökre. A kérdőív segítségével lehetőség nyílik – az alapvető önismeret és reflexiós készség fejlesztésén túl - a pedagógusok körében a koncepciót bemutatni, az erre alapozott nevelési módszert megismertetni. A pilot kutatás rávilágított többek között arra, hogy mely tevékenységek azok, amelyeket az óvodapedagógusok fontosnak, kiemeltnek tartanak, illetve hogy mely tényezők azok, amelyek véleményük szerint elengedhetetlenek egy jó játékhoz. A pilot kutatás során vált egyértelművé, hogy bár fontos tényező a pedagógusok szemszögéből vizsgálni egy-egy tevékenység minőségét, azonban a gyermekek szempontjából ez elengedhetetlen feltétel. A kutatási eredmények egymást megerősítve adják az értekezés fő kérdésére a választ.

7.1. A KUTATÁS SORÁN ELÉRT EREDMÉNYEK

Az értekezés előfeltevése, kutatói kérdésre adott válasz, mely szerint a Mindenki Másképp Intelligens óvodai nevelési módszer alkalmazható a hazai óvodai nevelésben, a gyermekek körében végzett befogadás vizsgálattal alátámasztható, bizonyítást nyert. A módszerhez tartozó tevékenységek a gyermekek körében pozitív fogadtatásra leltek, életkori sajátosságaiknak megfelelnek, tervezett és spontán tevékenységek során egyaránt használták, alkalmazták az eszközöket. A fő kutatás eredményeiből egyértelműen kiderült, hogy a játékok segítségével az óvodás korú gyermekek többszörös intelligenciájához kapcsolt területek és a hozzájuk tartozó játékok a gyermekek képességeit, készségeit, intelligenciáit mozgósítják, a bennük rejlő potenciált feltárják.

1. Elmondható, hogy a végzett kutatás a kapott eredmények fényében produktívnak bizonyult. Beigazolódott, hogy a választott módszer megfelelő a gyermekek érzelmi megnyilvánulásának feltérképezésére, elemzésére. A feltárt eredmények pedig alátámasztották, hogy a jelen kutatásban résztvevő gyermekek körében a választott tevékenység minden esetben pozitív érzelmi elmozdulást eredményezett, a játék bevált a gyermekek körében. Bizonyítást nyert továbbá, hogy a Mindenki Másképp Intelligens óvodai nevelési módszer, illetve annak tevékenységei – a megfelelő elemek és feltételek

módosításával, az eszközök előállítását követően – alkalmazhatóak a hazai, illetve a Kárpát-medencében vizsgált helyszíneken megvalósított óvodai nevelésben - az önálló adaptáció sikeresnek bizonyult. A vizsgálat során a személyi triangulációt követően a kapott eredmények alátámasztják az alkalmazhatóság folyamatát.

1.1. Az óvodai nevelés tevékenységeibe könnyedén bevezethetőek a MIMI módszerhez tartozó játékok/módszerek, azonban a módszertan eltér az általános hazai megközelítéstől. A 4. fejezetben leírtak teljes képet adnak a módszer alkalmazásához, illetve a tevékenységek végzéséhez. A módszer gyakorlati alkalmazásának bemutatása, az empirikus kutatás kereteiben felsorakoztatott folyamatokban bemutatásra kerültek (vö. 4 és 5. fejezet). Az adott fejezetekben leírásra kerülnek a módszerhez kapcsolódó tudásterületek és tevékenységek részletesen bemutatott elméleti értelmezési keretei, gyakorlati alkalmazási keretei, valamint a játékok készítésének illusztrációi is itt találhatóak.

1.2. Az 1., illetve az 1.1. kérdésre adott válaszok értelmében a módszer alkalmazásának lehetősége bebizonyosodott, így az 1.2. pontban megfogalmazott kérdés nem tekinthető relevánsnak.

2. A kérdésre adott válaszok tekintetében elmondható, hogy az óvodai nevelés eredményességét növelheti a módszerben rejlő sokszínű potenciálok feltárásából adódó lehetőségek kihasználása, a gyermekekben rejlő erősségek megismerése és mozgósítása, amely által a nevelés eredményessége is kivitelezhető. A pedagógusok nevelési eredményességének növelése, a kísérleti kutatásban kapott eredmények fényében számos ponton nyújt segítséget, melyek pontos leírása a 2.1. válaszban szerepel.

2.1. Az alkérdésre adott válaszok tekintetében elmondható, hogy a pedagógus kollégáik képességeinek, készségeinek és intelligenciájának feltérképezése által elősegítheti az önreflexív folyamatok reális megvalósítását. A tervezés egy új szempontú megközelítésével találkozhatnak, továbbá kielégíthetik azon szakmai-módszertani kíváncsiságukat, hogy egy, a gyermekek sokoldalú megismerésére szolgáló koncepciót megismerhessenek. Minden gyermekben meg kell ragadni, fel kell tárni azokat a rejtett egyéni lehetőségeket, tehetséget, amelyek által képességeik hatékony mozgósítása megvalósulhat.

2.2. Az 2., illetve az 2.1. kérdésre adott válaszok értelmében a pedagógusok nevelési eredményességének növelése bebizonyosodott, így az 2.2. pontban megfogalmazott kérdés nem tekinthető relevánsnak.

2.3. Az eredményességet befolyásoló tényezők vizsgálatakor elsősorban az adott országok pedagógiai alapprogramjainak vizsgálata, valamint a SWOT kutatás célozta. Itt elsősorban a szubjektív és objektív elemek komparatív szemléletmódú megközelítését helyeztem a középpontba, melyek befolyásoló tényezőként hathatnak eredményesség megvalósításakor (vö. 5. fejezet).

3. Ezen a ponton a méltányosság kérdéskörei kapcsolódnak, a gyermek minél teljesebb megismerése által, szélesebb körű lehetőséget biztosíthatunk a képességeik, készségeik, intelligenciáik kibontakoztatásához.

3.1. A méltányosság tekintetében elmondható, hogy a gyermekek egyéniségére fókuszáló módszer az egyén egyedi, csak rá jellemző képességeire, készségeire, intelligenciájának mozgósítására fókuszál, amely által méltányosságot biztosít a gyermek számára, személyisége minél teljesebb kibontakoztatására. Érvényesíti a méltányosság azon értelmezését, mely értelmében a módszerrel azonos hozzáférést teremtünk az oktatási szolgáltatásokhoz, mindene gyermek számára (LANNERT 2015).

3.2. Az 3., illetve az 3.1. kérdésre adott válaszok értelmében a méltányosság megvalósulása bebizonyosodott, így az 3.2. pontban megfogalmazott kérdés nem tekinthető relevánsnak.

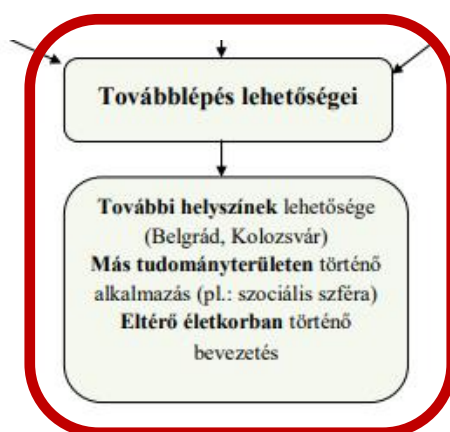
4. A gyermekek megismerésének tekintetében, a módszer széles spektrumú skálán mozgó lehetőséget biztosít, így a gyermekek esélye ugrásszerűen megnő.

4.1. Amennyiben igen, hogyan? Az óvodai nevelésben alkalmazott curriculumok és szabványok középpontjában a kiemelt kompetenciák szerepelnek, de mélységeiben nem jelennek meg például az intra- és interperszonális kompetenciák komponensei, amelyek szintén fontos építőelemei a gyermekek teljes személyiségének kibontakoztatásához. A gyermekek egyedisége, képességeik, készségeik, intelligenciájuk diverzitása megkívánja, hogy úgy tekintsünk rájuk, mint egyszeri megismételhetetlen lényekre, akik mindannyian különbözőek, mindannyikhoz más út vezet és mindannyian másképp intelligensek. Ha feltárjuk ezeket a lehetőségeket, biztosítjuk a gyermekek számára, hogy nagyobb eséllyel folytathassák útjukat az oktatásban és a mindennapok terén is.

4.2. Az 4., illetve az 4.1. kérdésre adott válaszok értelmében az esélyegyenlőség növelése megvalósult, így az 4.2. pontban megfogalmazott kérdés nem tekinthető relevánsnak.

8. A KUTATÁS FOLYTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

Számos továbblépési lehetőség van a kutatás lehetséges folytatását tekintve, melyeket alább az erre vonatkozó fejezetben részletesen kifejték. A nemzetközi kapcsolatok kiszélesítése és egy átfogóbb Kárpát-medencei kutatás lefolytatásába bevonható belgrádi és kolozsvári intézmények további lehetőséget kínálnának a módszer még szélesebb körű terjesztésére, az eszmecserékre, a reflexiók, kritikák befogadására és feldolgozására. A kutatás folytatásának lehetősége az alábbiak szerint szerepel a kutatási folyamat ábráján (22. sz. ábra).



22. sz. ábra - A kutatási folyamatra részlete – Továbblépési lehetőségek

A kutatás folytatása, - a már folyamatban lévő - MIMI – Mindenki Másképp Intelligens című módszertani kézikönyv és digitális segédanyag kidolgozása, valamint egy átfogó evaluációs vizsgálat lefolytatása, amellyel megalapozható a módszer bevezethetősége és alkalmazhatósága. A kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológiai és Neveléstudományi Karával, valamint a Belgrádi Egyetem Neveléstudományi Karával történő együttműködés, amely értelmében a korábban elvégzett vizsgálatokat a fent említett helyszíneken is megvalósulnának. A minél szélesebb körben végzett kutatások, még mélyebb beágyazottságot alapozhatnak meg. A neveléstudományon túlmutatóan, a módszert számos alkalommal alkalmaztam a szociális szférában. Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység, mely a pedagógiai és a szociális szféra keresztszertében valósul meg, rendkívül termékeny talajául szolgált a módszer alkalmazásának. Legyen szó akár a 3-18 éves korig terjedő gyermekek és fiatal felnőttek intelligencia profiljának felképezéséről, a pályaorientációs kérdésekről, a különféle játéktevékenységek bővítéséről, a gyermekek hatékony tanulási stratégiáinak elősegítéséről, a szociális kapcsolatok elmélyítéséről, vagy az adott intelligenciák mozgósításáról.

9. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik segítettek munkámat, támogattak, bíztattak céljaim és álmaim elérésében. Témavezetőmnek és mentoromnak, Dr. habil. Dezső Renáta Annának, aki mindig nagy gonddal és odafigyeléssel segítette a munkámat, amiért nagyon hálás vagyok.

Köszönöm minden kedves gyermeknek, szülőnek, kollégának, aki hozzájárulásával részt vett a kutatásban.

Családomnak, barátaimnak, kollégáimnak egyaránt köszönettel és hálával tartozom, hogy elkísértek és bátorítottak ezen a hosszú úton.

Külön szeretném megköszönni édesanyámnak és édesapámnak, hogy mindenben támogattak.

10. REZÜMÉ

Kulcsszavak: óvodai nevelés, kora gyermekkor, többszörös intelligenciák, multikódolt adatelemzés, evaluáció

A kutatási a többszörös intelligenciák koncepción, valamint a Nem- Egyetemes elméleten alapuló Project Spectrum módszer (GARDNER – FELDMAN - KRECHEVSKY 1998) önálló adaptációjának vizsgálata, amely a Mindenki Másképp Intelligens nevet kapta. A kutatás elsődleges célja a módszertan bevalásának vizsgálata, amelyet a gyermekek szemszögéből közelíték meg. A kutatási téma aktualitását a tanítási paradigmából a tanulási paradigmába való átlépés határozza meg. A Mindenki Másképp Intelligens módszertan magában hordozza a növekedési paradigma jegyeit, a terápiás jellegű fejlesztéssel, ezzel teljes mértékben kizárja a deficit paradigma alapelveit. Ezen elvek figyelembevételével megfelel az aktualitás kritériumának.

A kutatási céloom bemutatni, hogy a Mindenki Másképp Intelligens módszer alkalmazása során végzett bevalás-vizsgálat alátámasztja az alkalmazhatóság érvényességét, valamint a módszertanhoz kapcsolódó tevékenységek, játékeszközök validálását. A módszerben rejlő lehetőség feltárása, az egyéni képességek, az egyéni és csoportos intelligenciaprofilok (GARDNER 1993) feltérképezését a hazai óvodai nevelésben megvalósítható alkalmazásának vizsgálatát jelölik. Szándékom, hogy rávilágítsak, ez a szemléletmód pozitív irányba terelheti a gyermekek megismerését, intelligenciaprofiljuk leírását. Új utat teremthet a gyermeki személyiségének kibontakoztatásában, még teljesebbé teheti a róluk és képességeikről alkotott képet.

A kutatás során a legfontosabb kérdésem, hogy hogyan alkalmazható a Mindenki Másképp Intelligens óvodai nevelési módszer a hazai és kárpát-medencei óvodai nevelésben és hogyan válik be a gyermekeknél a módszertanhoz kapcsolódó játékok? Ehhez a gondolathoz az alábbi kérdést fogalmaztam meg: Evaluációs kutatással bizonyítható, hogy a Mindenki Másképp Intelligens módszer alkalmazható a hazai óvodai nevelésben, illetve a nevelés határfoka növelhető alkalmazásával? A főkérdésen túl további alkérdések is felmerültek. Hogyan növeli a pedagógusok nevelési hatékonyságát és az óvodai nevelés eredményességét a Mindenki Másképp Intelligens módszertan? Hogyan növelhető a méltányosság és esélyegyenlőség a módszertan alkalmazása során?

A multimethodológiai kutatásban, vegyes módszertant alkalmazok, ezzel is egyfajta módszertani pluralizmust megvalósítva. Egyaránt alkalmazok kvalitatív és kvantitatív

(kombinált) módszereket. A vizsgálat során a meglévő videóanyagok kerülnek elemzésre. A multikódolt adatok vizsgálatát számítógépes program segítségével végzem (Atlas.Ti®). A kódolás során elsősorban a gyermekek érzelmi megnyilvánulásaira összpontosítok, így képezem a kódokat is. A kapott eredményeket több szempontból is feldolgozom. A kvantitatív vizsgálat során a meglévő kódokat felhő megjelenítésben (cloud view), valamint diagramon ábrázolom, ezzel prezentálva a megjelenő kódok gyakoriságát. A kódtérképen szerepelnek az egyes kódok kapcsolódási pontjai, az összefüggések vizsgálat eredménye. A dinamikus diagram megjelenítésen vizuálisan érzékelhetővé válik a gyermekek érzelmeinek változásai a tevékenységek során. A kapott eredmények csoportosítása és elemzése után megfigyelhetővé válik az érzelmek negatív, vagy pozitív túlsúlya, mely ez esetben megadja a választ a beválás-vizsgálatra. Az érzelmek csoportosításánál a Plutchik által alkotott alapérzelmek elméletét és a hozzá tartozó érzelmek besorolást alkalmazom (PLUTCHIK1980). A kvantitatív eredmények, csak a kvalitatív eredményekkel együtt értelmezhetőek. A kódok validálását, az intrakódolás folyamata adja.

A kutatás rávilágít, hogy a gyermekek körében a Mindenki Másképp Intelligens óvodai nevelési módszertan bevált, így a jövőben a hazai óvodai nevelésben alkalmazható helyi óvodai nevelés programfejlesztés alapjainak kidolgozására, elméleti és gyakorlati kereteinek megalapozására, mérőanyag validálására is sor kerülhet. A módszertan előnyeinek felvázolása által bizonyítást nyert, hogy a gyermekek „eléréséhez” új utat teremt a koncepció alkalmazása. Az iskolai tanuláshoz szükséges képességeket segíti elő az által, hogy az egyéni tanulási stratégiák, munkastílusok feltárása és megerősítése az óvodás korban hangsúlyt kap. Mozgósítja a tehetség támogatására szolgáló nevelői stílust a növekedési paradigma erősítésével, valamint a deficit paradigma háttérbe szorításával. Elősegíti a gyermekek intraperszonális és interperszonális intelligenciájának mozgósítását, ez által magabiztosságát, ön (én) képének kialakulását, önértékelését, önbizalmát, bizalmát a társaiban, a toleranciát, elfogadást is fejleszti. A felsorolt tényezők ebben az életkorban alapozódnak meg és egy életen át fontos szerepet játszanak a tanulásban is.

11. SUMMARY

Keywords: *preschool education, early childhood education, multiple intelligences, multicoded data analysis, evaluation*

The research is an examination of its own adaptation of the Project Spectrum Method (GARDNER, FELDMAN, KRECHEVSKY 1998) based on the concept of Multiple Intelligences and Non-Universal Theory, which was named Everyone's Intelligent in Different Ways. The primary goal of the research is to evaluate the methodology, which I approach from the perspective of children. The main goal of the research topic is determined by the topicality of the transition from the teaching paradigm to the learning paradigm. The Everyone's Intelligent in Different Ways methodology carries the hallmarks of a growth paradigm, with therapeutic developments, thus completely ruling out the principles of the deficit paradigm. In the light of these principles, it meets the criterion of topicality.

My research goal is to show that the proficiency test performed during the application of the Everyone's Different Intelligent Method supports the validity of the applicability and the validation of the activities and game devices. The exploration of the possibility of the method, the mapping of individual abilities, individual and group intelligence profiles (GARDNER 1993) mark the examination of its feasible application in Hungarian kindergarten education. My intention is to point out that this approach can lead to getting to know children in a positive direction, describing their intelligence profile. It can create a new path in the unfolding of a child's personality, making the image of them and their abilities even more complete.

In the course of my research, my most important question is how can the Everyone Different Intelligent Kindergarten Education Method be applied in kindergarten education in Hungary and the Carpathian Basin, and how can games related to the methodology be evaluated? For this main question, I formulated the following hypothesis: It can be proved in the evaluation research that the Everyone's Intelligent in Different Ways method can be applied in Hungarian pre-school education, and the efficiency of education can be increased by applying it. In addition to the main question, other sub-questions arose. How does the Everyone's Intelligent in Different Ways Methodology increase the effectiveness of educators and the effectiveness of preschool education? How to increase fairness and equal opportunities in the application of the methodology?

In multimethodological research, I use a mixed methodology, thus realizing a kind of methodological pluralism. I use both qualitative and quantitative (combined) methods. Existing video materials were analyzed during the study. I examine the multicoded data with the help of a computer program (Atlas.Ti®). During the coding, I focus primarily on the emotional manifestations of the children, so I also made the codes. I process the obtained results from several aspects. During the quantitative study, I present the existing codes in a cloud view as well as in a diagram, thus presenting the frequency of the displayed codes. The code map shows the connection points of each code, the result of the correlation test. The dynamic chart display makes the changes in children's emotions during activities visually perceptible. After grouping and analyzing the obtained results, a negative or positive predominance of emotions becomes observable, which in this case would provide the answer to the admission test. When grouping emotions, I apply the theory of basic emotions created by Plutchik and the corresponding emotion wheel classification (PLUTCHIK, 1980). Quantitative results can only be interpreted in conjunction with qualitative results. The validation of the codes is given by the process of intracoding.

The research reveals that the Everyone's Intelligent in Different Ways method has proved its worth among children, so in the future the basics of suitable local kindergarten education program development, the establishment of theoretical and practical frameworks, and the validation of measurement material may take place in Hungary. By outlining the benefits of the method, it has been demonstrated that the application of the concept creates a new way to “reach” children. It promotes the skills needed for school learning by placing an emphasis on exploring and strengthening individual learning strategies and work styles in preschool. It mobilizes the educator style to support talent by strengthening the growth paradigm and pushing the deficit paradigm into the background. The mobilization of children's intrapersonal and interpersonal intelligence, it also develops self-confidence, self-esteem, self-confidence, trust in peers, tolerance and acceptance. The factors listed are based on this age and play an important role in lifelong learning.

12. IRODALOM

1. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, 1. melléklet a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelethez Az Óvodai nevelés országos alapprogramja
2. Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény
3. ЗАКОН УКРАЇНИ Про дошкільну освіту (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст.259) (Új Óvodai Nevelési Program)
4. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016-17780/27322:1-10A0 (Általános Oktatási Program az Óvodai Oktatáshoz)
5. AEBLI, Hans (1951): *Development of Intelligence in the Child--Summary of the Works of Jean Piaget. (1936-48)* University of Minnesota, Minnesota
6. ARMSTRONG, Thomas (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom.* Alexandria (VA)
7. ANDERSON, Mike (1998): *Intelligencia és fejlődés* Kulturtrade Kiadó, Budapest.
8. APRÓ Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra*, **23** (1), 52-71.
9. ÁBRAHÁM Gréta (2020): *A gardneri interperszonális és intraperszonális intelligencia vizsgálata óvodáskorban.* In: JUHÁSZ Márta Klára – KAPOSI József – SZŐKE - MILINTE Enikő: *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása.* Budapest: PPKE, 11-20 o.
10. B. LAKATOS Margit - SERFŐZŐ Mónika (szerk.) (2001): *Pszichológia - Szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak.* Trezor Kiadó, Budapest.
11. BABBIE, Earl (2004). *The practice of social research.* Belmont, Wadsworth, CA Publishing Company.

12. BAKONYI Anna (2011): *Mérés-értékelés az óvodában? – Az óvodás korú gyermekek fejlődésének nyomon követése*. OKSZK, Budapest <https://bit.ly/3LtMLIW>
13. BALATONI Károly – TARI Ernő (2007): *Stratégiai és üzleti tervezés – stratégia, tervezés, módszerek*. Akadémia Kiadó, Budapest
14. BASS László - BORBÉLY Skoukje - JÁSZBERÉNYI Márta - LÁNYINÉ Engelmayer Ágnes - SARKADY Kamilla (1994): *A Budapesti Binet-teszttel végzett vizsgálatokról*. In. Gerebenné VÁRBIRÓ Katalin, VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. BGGYTF, Budapest
15. BÁNNÉ MÉSZÁROS Anikó (2016): *Mérés-értékelés lehetőségek az óvodában*. RPI, Nagykőrös
16. BÁTHORY Zoltán - FALUS Iván (szerk.)(1997): *Pedagógiai Lexikon I-III*. Keraban Kiadó, Budapest
17. BECEREN, Burcu Özdemir - ÖZDEMİR, Atiye Adak (2010): The comparison of prospective preschool teachers' thinking styles and intelligence types. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 2, Issue 2, 2010, 2131-2136
18. BERECZKEI Tamás (2021): A tehetség eredete. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76. évf. 2 sz. 329–352 o.
19. BÍRÓ Éva, OLVASZTÓ Lajos, KÓSA Karolina (2010): Óvodapedagógus hallgatók mentális egészségének felmérése. *Magyar Pedagógia* 110. évf. 4. szám
20. BUCSY Gellértné - KATONA György (2013): *Soproni óvodapedagógus hallgatók tanulási szokásainak vizsgálata e-learning tananyagfejlesztés tapasztalatai alapján*. *Vzdelavanie Vyskum a Metodologia* 311-317. o.
21. CRESWELL, John W. (2012): *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4.)* Pearson Education. Upper Saddle River, NJ.

22. CSÉPE Valéria - GYÖRI Miklós - RAGÓ Anett (2008): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás* Osiris Kiadó, Budapest
23. CSÍKOS Csaba (2020): *A neveléstudomány módszertanának alapjai*. ELTE TÓK, Budapest
24. DEZSŐ Renáta Anna (2011): „Tudd, hogy mit kell tenned érte, hogy más legyen...” – Közoktatási projektsomag a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával <http://bit.ly/1rRPdgY>. [2021.08.04.]
25. DEZSŐ Renáta Anna (2012): *Többszörös intelligenciák - utópia a magyar közoktatásban?* In: Bálint Ágnes - Di Blasio Barbara (szerk.): *Az utópia ezer arca*. PTE BTK NTI 208-215. o.
26. DEZSŐ Renáta Anna (szerk.) (2014): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*, PTE BTK NTI
27. DEZSŐ Renáta Anna (2015a): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* **1.** 32-44.
28. DEZSŐ Renáta Anna (2015b): Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs 75-88. o.
29. DEZSŐ Renáta Anna (2021): Többszörösen vitatott többszörös intelligenciák *Tudásmenedzsment* 22. évf. **1.** szám 94-110 o. PTE BTK HFMI, Pécs
30. DUDÁS NÉ Szécsény Erika – WÖLFLING Zsuzsa – NEVIGYÁNSZKY Éva – PUR Mihály (2014): *Kiegészítő útmutató – Óvodai nevelés* Oktatási Hivatal, Budapest
31. EKMAN Paul, FRIESEN W (1978). *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*. Consulting Psychologists Press. Palo Alto

32. EKMAN, Paul (1994): Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*. **115** (2), 268–287
33. EKMAN, Paul – ROSENBERG, Erika L. (2005): *What the Face Reveals: Basic and Applied Studies of Spontaneous Expression Using the Facial Action Coding System (FACS)*. Second Edition Oxford University Press, UK
34. ELEKES Zsuzsanna (2007): *Egészségkárosító magatartások és mérési módszerek*. ELTE, BCE, „SZOCMEG” Kiadásában
35. ÉLTES Mátyás (1914): *A gyermeki intelligencia vizsgálata*. Athenaeum, Budapest
36. FELDMAN, David Henry (1980): *Beyond Universals in Cognitive Development*. Ablex Publishing, New York
37. GARDNER, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, NYC
38. GARDNER, Howard (1993). *Frames of mind*. Basic Books, NY
39. GARDNER, Howard; FELDMAN, David Henry; KECHEVSKY, Mara (1998): *Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum* (Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Vol 1, TC Press, US
40. GYARMATHY ÉVA (2007): *Diszlexia a specifikus tanítási zavar Lélekben* Otthon Kiadó, Budapest
41. GYARMATHY Éva, KUCSÁK Julianna (2012): Digitális bennszülöttek képességprofilja *Iskolakultúra* **9**. sz. 43-53 o.
42. HALÁSZ Gábor (2012): A pedagógiai rendszerek általános hatás – és bevérvizsgálati rendszere. In: FALUS Iván, KÖRNYEI László, NÉMETH Szilvia, SALLAI Éva (szerk.): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest 209-243 o.
43. HAVAS, Herald (2003): *Az intelligencia nagykönyve*. Cser Kiadó, Budapest

44. HERCZ MÁRIA – KOLTÓI LILLA – PAP-SZIGETI RÓBERT (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely Folyóirat* 2013. **1.** sz. 83-97. o.
45. HJORTSJÖ, Carl-Herman (1969): *Man's face and mimic language* University and State Library of Tyrol, Tyrol
46. HOER, Thomas R. (2000) : *Becoming a Multiple Intelligences School*. ASCD, Alexandria, VA
47. HUBA Judit (2011): *Pszichomotoros fejlődés és fejlesztés*. Logopédia, Budapest
48. IRION, Thomas (2002): *Einsatz von Digitaltechnologien bei der Erhebung, Aufbereitung und Analyse multimedialer Daten*. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online Journal), 3(2). Technikeinsatz in qualitativer Sozialforschung. Verfügbar über <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02irion-d.htm>. (2020.01.03)
49. JÓZSA Krisztián – FAZEKASNÉ FENYVESI Margit (2006) *A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész*. Gyógypedagógiai Szemle 34. évf. **2.** 133-141 o. MGYET, Budapest
50. JÓZSA Krisztián (2016): *Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben* Iskolakultúra, 26. évfolyam, 2016/**4.** szám SZTE BTK, Szeged
51. KOVÁCS György – BAKOSI Éva (2004): *Óvodapedagógia I.* DE, Debrecen.
52. KÖVÉR Sándorné – PAPP Lászlóné – VÁRADI Gáborné (1998): *A Református Óvodai nevelés Keretprogramja*. Református Köznevelési és Közoktatási Intézet, Budapest
53. KISSNÉ Zsámboki Réka – PATYI Gábor (2018): Angyalkertek egykor és ma – Az óvodapedagógus hallgatók metaforáiban megjelenő óvodakép pedagógiatörténeti vonatkozásai és jelenkori sajátosságai. *Képzés és Gyakorlat* 16. évf. **4.** sz.

54. KONTRA József (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár
55. KUN Miklós – SZEGEDI Márton (1983): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest
56. LANNERT Judit (2004): *Hatékonyág, eredményesség, méltányosság* Új Pedagógiai Szemle, 2004. 12. OKI, Budapest <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html>
57. LÁNYINÉ Engelmayer Ágnes (2012): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest
58. LEASER, David (2003): *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Skylight Professional Development. Glenview (IL)
59. LÉNÁRT Edit – BARANYAI Erzsébet (1995): *A budapesti Binet-típusú értelmi fejlődési vizsgálat*. In. TORDA Ágnes (szerk.): *Pszichodiagnosztika I. Tanulmányok a gyógypedagógiai lélektan pszichodiagnosztikai eljárásainak köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
60. MAYRING, Phillip (1996): *Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung*. Öñ: Schnaitmann, G.-W. (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth, Auer 41-61. o.
61. MAYRING, Philipp – GLÄSER-ZIKUDA, Michaela – ZIEGELBAUER, Sascha (2005): *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung* *Medien Pädagogik* 4.1. Zürich 1-17.o.
62. MÉREI Ferenc – SZAKÁCS Ferenc (1995): *A Wechsler-féle intelligenciavizsgálat*. In. TORDA Ágnes (szerk.): *Pszichodiagnosztika I. Tanulmányok a gyógypedagógiai lélektan pszichodiagnosztikai eljárásainak köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
63. MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes (1983): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest

64. MCCLELLAN, Joyce – CONTI, Gary J. (2008): Identifying the Multiple Intelligences of Your *Journal of Adult Education* Volume 37, Number 1.
65. MOLNÁR Anita (2013): „Óvodában szívesen vagyunk.” *Elmélet és gyakorlat Beregszász óvodáinak oktatási nyelvében*. In: SZOTÁK Szilvia (szerk.): *Határhelyzetek V. Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léhelyzetekben*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest
66. MONTESSORI, Maria (1930): *Módszerem kézikönyve*. A „Kisdednevelés” kiadása, Budapest
67. NAGY József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged
68. NAGY József (2003): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 8. sz. 40-52. o.
69. NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és Pedagógia*. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest
70. NICHOLSON-NELSON, Kristen (2007): *A többszörös intelligenciák*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.
71. ORFF, Carl (1954): *Schulwerk - Musik für Kinder*. Schott and Co. Ltd, London
72. PETŐ Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra* 2003. 10. sz. SZTE BTK, Szeged
73. PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest
74. PLUTCHIK, Robert – KELLERMAN, Henry (1980): *Theories of emotion*. Academic Press, NY
75. PODRÁ CZKY Judit (2004): *Az óvodapedagógus mint értelmiségi*. In: *A pedagógusszerep kihívásai*. Trezor Kiadó, Budapest. 108-114. o.
<http://mek.oszk.hu/08900/08978/08978.pdf>

76. PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin – PÁLI Judit – PINTÉR Éva – SZAITZNÉ GREGORITS Anna (1996): *Komplex Prevenció Óvodai Program – Kudarc nélkül az iskolában – Óvodai fejlesztő program, tanulási zavarok megelőzésére*. Argumentum Kiadó, Budapest
77. REED, Lawrence Ian – SAYETTE, Michael A. – COHN, Jeffrey F. (2007): *Impact of depression on response to comedy: a dynamic facial coding analysis*. Journal of Abnormal Psychology. 116 (4): 804–9.
78. ROGERS, Carl – FREIBEG, H. Jerome (2007): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000, Budapest
79. RÓZSA Sándor – NAGYBÁNYAI NAGY Olivér (2006): *A mentális képességek tesztelése*
In.: Rózsa Sándor, Nagybányai Nagy Olivér, Oláh Attila (szerk.) (2006): *A pszichológiai mérés alapjai* Bölcsész Konzorcium, Budapest
80. RYCHEN, Dominique Simon – SALGANIK, Laura Hersch (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe Publishing, Cambridge, MA
81. SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2015): *Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése* In: BÖHM Gábor - FEDELES Tamás (2015): *Specimina Operum Iuvenum 3- Válogatás a PTE BTK XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencián (2015) I–III. helyezést elért hallgatóinak pályaműveiből*. PTE, Pécs 250-275. o.
82. SÁNTHA Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógia kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest
83. SÁNTHA Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése* Eötvös József Kiadó, Budapest

84. SÁNTHA Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Kiadó, Budapest
85. SÁNTHA Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra* 2012/3 64.-73.o.
86. STOLL, Luis – FINK, Dean (1994): School effectiveness and school improvement: voices from the field. *School Effectiveness and School Improvement* 2: 149-77. o.
87. TIRRI, Kirsti – NOKELAINEN, Petri, – UBANI, Martin (2006): Conceptual Definition and Empirical Validation of the Spiritual Sensitivity Scale. *Journal of Empirical Theology*, 19. 1., 37-62. o.
88. TIRRI, Kirst – NOKELAINEN, Petri (2008): Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III. *Psychology Science Quarterly*, Volume 50, 2008, 206-221. o.
89. TIRRI, Kirsti – KOMULAINEN, Erikki (2002): *Modeling a self-rated intelligence-profile for virtual university*. In: NIEMI, Hannele – RUOHOTIE, Pekka (Eds.), Theoretical understandings for learning in virtual university, Hämeenlinna, 139-168. o.
90. TIRRI, Kirsti – UBANI, Martin (2007): *The differences in the intelligence profiles of Finnish 12-13-year old academically gifted girls and boys*. In TIRRI, Kirsti – UBANI, Martin (Eds.): Holistic education and Giftedness Yearbook 2007 of the Department of Practical Theology. Multiprint, Espoo 8-15. o.
91. TÓTH László (2011): *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény*. Didakt Kiadó, Debrecen
92. VAN DER POL, Hendrik (2011): *International Standard Classification of Education, ISCED*. Unesco, Párizs

93. VARGA Aranka (2006): *Multikulturalizmus–inkluzív oktatási rendszer* In.: FORRAY R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz* PTE BTK NTI, Pécs 145 – 160 o.
94. VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata* PTE BTK NTI, Pécs
95. VARGHA András (2016): A ROPstat statisztikai programcsomag. *Statisztikai Szemle*, 2016. **94.** sz. 11-12. o.
96. VASS Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest
97. VEKERDY Tamás (2001): *Kicsikről nagyoknak 1. rész. A kisgyermekkor*. Park Könyvkiadó, Budapest
98. YIN, Robert K (2002): *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition. Applied social research method series *Sage Publications*. Volume **5**. California 19-55.o.

13. MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

- 1. sz. melléklet** – *OTDK oklevél*
- 2. sz. melléklet** – *Project Spectrum c. mű, fordítási engedélye Teachers College Press*
- 3. sz. melléklet** – *Emotikód készlet*
- 4. sz. melléklet** – *Emotikód készlett értékekkel Vid 1-4*
- 5. sz. melléklet** – *Emotikód készlett értékekkel Vid 5-8*
- 6. sz. melléklet** – *Emotikód készlett értékekkel Vid 9-10*
- 7. sz. melléklet** – *Többszörös intelligenciák Teszt*
- 8. sz. melléklet** – *Pozitív, negatív irányú kódok összefoglaló táblázata*
- 9. sz. melléklet** – *Kódolási folyamat során nyert kódok összesítő táblázata*
- 10. sz. melléklet** – *Szülői hozzájáruló nyilatkozat (minta)*

14. ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. **sz. ábra** – A kutatási folyamat ábrázolása
2. **sz. ábra** – SWOT analízis modellje (kép forrása: <https://thepitch.hu/swot-elemzes/>)
3. **sz. ábra** – Példa az alapvető akcióegységek megfigyelésére (Készült Jordan Lansley, The Emotional Intelligence Academy - <https://www.eiagroup.com/knowledge/facial-expressions/>)
4. **sz. ábra** – Alapérzelmek akcióegységeinek összetevői (Készült: Ekman P, Friesen W (1978). *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. alapján)
5. **ábra** – Arcon megjelenő akcióegységek (Forrás: De la Torre, Chu, Xiong, Vicente, Ding, Cohn (2015): *IntraFace Conference: IEEE International Conference on Automatic Face and Gesture Recognition*At: Ljubljana, Slovenia – konferenciaelőadásának anyagából. https://www.researchgate.net/publication/280298368_IntraFace_2020.01.20.)
6. **sz. ábra** – Az intelligenciahányados populációbeli gyakorisági eloszlása (Csépe, Győri és Ragó, 2008)
7. **sz. ábra** – A WPPSI-III felépítése a 4 év alattiak számára (Rózsa, Nagybányai Nagy, Oláh 2006)
8. **sz. ábra** – A WPPSI-III felépítése a 4 év felettek számára (Rózsa, Nagybányai Nagy, Oláh 2006)
9. **sz. ábra** – A nem egyetemes fejlődés elmélet modellje (Feldman, 1980)
10. **sz. ábra** – Beválás-vizsgálat modell – HALÁSZ, 2012 alapján, kibővített SÁNDOR-SCHMIDT, 2019
11. **sz. ábra** – MIMI módszer tevékenységeinek összefoglaló ábrája

- 12. sz. ábra** – *A kutatási folyamatábra részlete – a MIMI módszerhez kapcsolódó tevékenységek*
- 13. sz. ábra** – *A kutatási folyamatábra részlete – Az elméleti kutatás*
- 14. sz. ábra** – *A kutatási folyamatábra részlete – Videóelemzések*
- 15. sz. ábra** – *A kutatási folyamatábra részlete – Bevezető vizsgálatok*
- 16. sz. ábra** – *A kutatási folyamatábra részlete – Bevezető vizsgálatok (Pilot kutatás)*
- 17. sz. ábra** – *Kódtérkép – „Mitől jó egy játék?” (Pilot kutatás)*
- 18. sz. ábra** – *Összefoglaló táblázat – „Mitől jó egy játék?” (Pilot kutatás)*
- 19. sz. ábra** – *Kiemelt kódok vizsgálata – „Mitől jó egy játék?” (Pilot kutatás)*
- 20. sz. ábra** – *Kódok összefüggésének vizsgálata „Mitől jó egy játék?” (Pilot kutatás)*
- 21. sz. ábra** – *A kutatási folyamatábra részlete – A MIMI módszerhez kapcsolódó tevékenységek*
- 22. sz. ábra** – *A kutatási folyamatábra részlete – Továbblépési lehetőségek*

15. DIAGRAMOK JEGYZÉKE

1. **sz. diagram** – *A kódok eloszlása százalékos formában*
2. **sz. diagram** – *A pozitív és negatív irányú kódok viszonya*
3. **sz. diagram** – *Egyéni érzelmi hullámok grafikonja*
4. **sz. diagram** – *Csoportos érzelmi hullámok grafikonja*
5. **sz. diagram** – *Óvodapedagógus hallgatók összesített többszörös intelligenciák profilja*
6. **sz. diagram** – *Intervallumbecslések*
7. **sz. diagram** – *Eszéki óvodapedagógus hallgatók összesített intelligencia profilja*
(Kiegészítő kutatás)
8. **sz. diagram** – *Beregszászi óvodapedagógus hallgatók összesített intelligencia profilja*
(Kiegészítő kutatás)
9. **sz. diagram** – *Beregszászi óvodapedagógus hallgató - lézeres profil (Kiegészítő kutatás)*
10. **sz. diagram** – *Beregszászi óvodapedagógus hallgató – keresőlámpás profil*
(Kiegészítő kutatás)

16. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. sz. táblázat – *Érzelem vizsgálat összefoglaló táblázat (Készült: Philipp Mayring, Michaela Gläser-Zikuda, Sascha Ziegelbauer (2005):Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung (Sántha, 3013) alapján)*
2. sz. táblázat – *Az első videó (P3:Videó), valamint az intrakódolt videó (P26:Videó_Intra) kódkészletének összehasonlító táblázata*
3. sz. táblázat – *Az első videó (P3:Videó), valamint az intrakódolt videó (P26:Videó_Intra) valid kódkészletének összefoglaló táblázata*
4. sz. táblázat – *Kódolási megbízhatóság számítása 2.-25. videóig összesített eredmény*

16. KÉPEK JEGYZÉKE

- 1. sz. kép** – *Példa az akadálypálya tevékenység elrendezésére*
- 2. sz. kép** – *Példa a játékeszköz fejlesztésre, Storyboard tevékenység*
- 3. sz. kép** – *Példa a játékeszköz fejlesztésére – Csoportszoba modell*
- 4. sz. kép.** – *Példa játékeszköz fejlesztésre – Kincskereső játék*
- 5. sz. kép** – *Példa a játékeszköz fejlesztésre – Dinoszaurusz játék*

18. MELLÉKLETEK

1.sz. melléklet – OTDK oklevél

TUDOMÁNYOS
ORSZÁGOS XXXII. OTDK 2015 DIÁKKÖRI
KONFERENCIA

OKLEVÉL

AMELY TANÚSÍTJA, HOGY

SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA

A XXXII. ORSZÁGOS TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA
TANULÁS- ÉS TANÍTÁSMÓDSZERTANI – TUDÁSTECHNOLÓGIAI
SZEKCIÓJA
KISGYERMEKNEVELÉS- ÉS ÓVODAPEDAGÓGIA
TAGOZATÁBAN BEMUTATOTT PÁLYAMUNKÁVAL

ELSŐ
HELYEZÉST ÉRT(EK) EL


(Dr. Sándor Zsuzsa)
A SZEKCIÓ ÜGYVEZETŐ ELNÖKE


(Dr. Steklács János)
A SZAKMAI BIZOTTSÁG ELNÖKE


(Prof. Dr. Szendrő Péter)
AZ OTDT ELNÖKE

Sárospatak, 2015. április 10.

2.sz. melléklet - Project Spectrum c. mű, fordítási engedélye Teachers College Press



Teachers College Press
Teachers College, Columbia University
Permissions Department
1234 Amsterdam Ave, New York, NY 10027
Fax: (212) 678-4149
Phone: (212) 678-3929

2/1/2016

TO: Barbara Sándor-Schmidt, schmidt.barbara136@gmail.com
University of Pécs
Hungary

TCP Reference Number: 2020359

Licensed Work:

Krechevsky, et al

Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook, Frameworks for Early Childhood Education, Volume 3

This letter shall serve as a non-exclusive, non-transferable grant of permission for one edition only, subject to the following terms:

Selection: Entire text

Use: Translate the Selection into Hungarian for use in a PhD dissertation entitled "Implementation of multiple intelligences theory in the Hungarian preschool education," by Barbara Sándor-Schmidt, in the Faculty of Humanities "Education and Society" Doctoral School of Education at the University of Pécs.

Length of Grant: 2016

Fee: \$Gratis

Territory: Hungary

Language: Hungarian

Print Run/Number of Copies: a maximum of 10 copies

Complimentary copy(s) requested: n/a

Note: Permission is granted to translate the Selection into Hungarian for use in a PhD dissertation entitled "Implementation of multiple intelligences theory in the Hungarian preschool education," by Barbara Sándor-Schmidt, in the Faculty of Humanities "Education and Society" Doctoral School of Education at the University of Pécs. The dissertation containing the translated Selection and/or the translated Selection itself will not be disseminated to individuals outside of the dissertation course at the University of Pécs, nor will it be published or sold in any way. Selection must appear in the thesis with the credit line stated below. Additional permission is required to reproduce the translated Selection in a magazine, website, conference, or other courses at the University of Pécs. Please note that permission to translate the Selection does NOT apply to reprinted third-party material, such as the "Happy Birthday to You" song lyrics and music, and the "Up in the Air" song lyrics and music, as noted on the copyright page of the US edition of the Work.

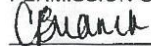
This grant does not include rights to copyrighted materials utilized by permission in the Selection. You must apply to each rights holder separately for permission. No changes may be made to the copyrighted material without formal written permission from Teachers College Press. Access to the content must be limited to the use described above. This grant includes the right to create Braille, large-print and tape-recorded editions for the handicapped. Licensee consents to jurisdiction of federal and state courts sitting in New York, NY.

If you no longer require these rights, please mark this letter CANCELLED and fax or mail a copy to Teachers College Press. Payment is due at time of printing and must include either the TCP Reference Number noted above or a copy of this permission form. This document serves as an invoice. Permission is conditioned upon timely payment of any and all fees.


The following credit must appear with the copyrighted material:

Reprinted by permission of the Publisher. From Krechevsky, et al, Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook, Frameworks for Early Childhood Education, Volume 3, New York: Teachers College Press. Copyright © 1998 by The President and Fellows of Harvard College. All rights reserved.

PERMISSION GRANTED BY:


Christina Brianik
Subsidiary Rights Manager
Tax ID#: 13-1624202

Agreed and Accepted by:



Please sign one copy of this form and return it to Teachers College Press with the fee, when applicable.

3. sz. melléklet – Emotikód készlet

Érzelmek csoportosítása

Emoticon táblázat

Paul Ekman alapján (6 alapérzelem és a hozzájuk tartozó árnyalt érzelmek)

EC	Öröm	EC	Bánat	EC	Harag	EC	Meglepődés	EC	Félelem	EC	Undor
😊	Boldog (happy)	😞	Szomorú (sad)	😡	Dühös (angry)	😮	Meglepődött (surprised)	😟	Aggódó (missing)	😖	Undorodó (disgusted)
😍	Szerelmes, Szeretett (loved)	😞	Mélabús (heartbroken)	😡	Felbőszült (annoyed)	😵	Összezavart (confused)	😟	Ideges (nervous)	😖	Viszolygó (aversion)
😇	Áldott (blasted)	😞	Gondterhelt (emotional)	😡	Morcos (fractious)	😵	Meghökken (perplexed)	😟	Nyugtalan (concerned)		
🤪	Bolondozó (crazy)	😞	Levert (sick)	😞	Bosszús (aggravated)			😟	Rémült (worried)		
😄	Izgatott (excited)	😞	Fáradt (tired)	😞	Feszült (fed up)			😟	Begyulladt (anxious)		
😊	Hálás (thankful)	😞	Bánatos (pained)	😞	Irritált (irritated)			😟	Stresszes (stressed)		
😲	Euforikus (fantastic)	😞	Magányos (alone)					😟	Rettegő (scared)		
😊	Büszke (proud)	😞	Lehangolt (tired)								
😎	Gondtalan (cool)	😞	Kimerült (drained)								
😌	Pozitív (positiv, relaxed)	😞	Túlterhelt (overwhelmed)								
😍	Kedves (lovely)	➡	Boldogtalan (incomplete)								
😍	Eksztatiikus (awesome)	😞	Gyászos (bumed)								
😜	Vicces (silly)	😞	Csalódott								
⚡	Életteli (energized)										
😊	Optimista (optimist)										
😲	Elragadtatott (amazing)										
😌	Kiteljesedett (chill)										
😎	Magabiztos (determined)										
😊	Motivált (motivated)										

4. sz. melléklet – Emotikód készlet értékekkel Vid 1-4

V1	Érzelme	V2	Érzelme	V3	Érzelme	V4	Érzelme
Motivált	8	Nyugtalan	-9	Izgatott	5	Nyugtalan	-9
Meglepődött	3	Motivált	8	Motivált	7	Izgatott	5
Magabiztos	9	Boldog	15	Meglepődött	3	Motivált	8
Motivált	8	Optimista	7	Boldog	15	Kíváncsi	4
Meglepődött	3	Meglepődött	3	Elragadtatott	16	Boldog	15
Ideges	-10	Motivált	8	Nyugtalan	-9	Boldog	15
Motivált	8	Meglepődött	3	Motivált	8	Motivált	8
Boldog	15	Izgatott	5	Elragadtatott	16	Motivált	8
Büszke	13	Összezavart	-2	Nyugtalan	-9	Kedves	6
Boldog	15	Ideges	-10	Meglepődött	3	Magabiztos	9
Magabiztos	9	Rémült	-15	Boldog	15	Meglepődött	3
Kedves	6	Pozitív	12	Boldog	15	Motivált	8
Izgatott	5	Motivált	8	Motivált	7	Magabiztos	9
Csalódott	-4	Meglepődött	3	Meglepődött	3	Magabiztos	9
Nyugtalan	-9	Összezavart	-2	Lehangolt	-6	Boldog	15
Motivált	8	Begyulladt	-11	Csalódott	-4	Meglepődött	3
Optimista	7	Meglepődött	3	Boldog	15	Nyugtalan	-9
Boldog	15	Boldog	15	Meglepődött	3	Összezavart	-2
Motivált	8	Magabiztos	9	Boldog	15	Izgatott	5
Optimista	7	Boldog	15	Meglepődött	3	Meglepődött	3
Boldog	15			Összezavart	-7	Boldog	15
Meglepődött	3			Izgatott	5	Magabiztos	9
Boldog	15			Motivált	8	Motivált	8
Büszke	13			Boldog	15	Magabiztos	9
Optimista	7			Kíváncsi	4	Magabiztos	9
Boldog	15			Boldog	15	Boldog	15
Motivált	8			Magabiztos	9	Magabiztos	9
Optimista	7			Motivált	8	Meglepődött	3
Büszke	12			Boldog	15	Összezavart	-2
Aggódó	-8			Boldog	15	Boldog	15
Csalódott	-4			Magabiztos	9	Magabiztos	9
Pozitív	12			Motivált	8	Boldog	15
Boldog	15			Lehangolt	-6		
Magabiztos	9			Boldog	15		
				Boldog	15		

5. sz. melléklet – Emotikód készlet értékekkel Vid 5-8

V5	Érzelmek	V6	Érzelmek	V7	Érzelmek	V8	Érzelmek
Magabiztos	9	Izgatott	5	Motivált	8	Motivált	8
Izgatott	5	Motivált	8	Ideges	-10	Izgatott	5
Motivált	8	Izgatott	5	Nyugtalan	-9	Boldog	15
Meglepődött	3	Boldog	15	Magabiztos	9	Izgatott	5
Kedves	6	Motivált	8	Izgatott	5	Meglepődött	3
Lehangolt	-6	Gondtalan	1	Nyugtalan	-9	Izgatott	5
Motivált	8	Gondtalan	1	Magabiztos	9	Boldog	15
Izgatott	5	Motivált	8	Izgatott	5	Pozitív	12
Meglepődött	3	Izgatott	5	Optimista	7	Izgatott	5
Csalódott	-4	Motivált	8	Elragadtatott	16	Motivált	8
Motivált	8	Kíváncsi	4	Boldog	15	Motivált	8
Boldog	15	Motivált	8	Izgatott	5	Meglepődött	3
Izgatott	5	Meglepődött	3	Motivált	8	Kíváncsi	4
Meglepődött	3	Motivált	8	Boldog	15	Izgatott	3
Kíváncsi	4	Gondtalan	1	Kíváncsi	4	Gondterhelt	-1
Izgatott	5	Kíváncsi	4	Összeavart	-2	Begyulladt	-11
Boldog	15	Magabiztos	9	Csalódott	-4	Aggódó	-8
Motivált	8	Büszke	13	Izgatott	5	Izgatott	5
Magabiztos	9	Magabiztos	9	Motivált	8	Boldog	15
Magabiztos	9	Kíváncsi	4	Boldog	15	Izgatott	5
Boldog	15	Motivált	8	Kedves	6	Magabiztos	9
Magabiztos	9	Meglepődött	3	Boldog	15	Motivált	8
Boldog	15	Összeavart	-2	Összeavart	-2	Izgatott	5
Magabiztos	9	Optimista	7	Kíváncsi	4	Magabiztos	9
Boldog	15	Izgatott	5	Kíváncsi	4	Boldog	15
		Magabiztos	9	Motivált	8	Magabiztos	9
		Magabiztos	9	Összeavart	-2	Boldog	15
		Boldog	15	Nyugtalan	-9	Izgatott	5
		Gondtalan	1	Boldog	15	Magabiztos	9
		Lehangolt	-6	Boldog	15	Magabiztos	9
		Motivált	8	Kíváncsi	4	Meglepődött	3
		Optimista	7	Gondtalan	1	Összeavart	-2
		Magabiztos	9	Motivált	8	Magabiztos	9
		Kíváncsi	4	Boldog	15	Boldog	15
		Magabiztos	9	Optimista	7		
		Meglepődött	3	Pozitív	12		
		Motivált	8	Meglepődött	3		
		Meglepődött	3				
		Motivált	8				
		Gondtalan	1				

6. melléklet – Emotikód készlet értékekkel Vid 9-10

V9	Érzelme	V10	Érzelme
Aggódó	-8	Izgatott	5
Nyugtalan	-9	Vicces	11
Összezavart	-2	Motivált	8
Motivált	8	Motivált	8
Izgatott	5	Pozitív	12
Motivált	8	Meglepődött	3
Meglepődött	3	Összezavart	-2
Motivált	8	Büszke	13
Összezavart	-2	Meglepődött	3
Összezavart	-2	Meglepődött	3
Motivált	8	Összezavart	-2
Magabiztos	9	Motivált	8
Morcos	-5	Izgatott	5
Magabiztos	9	Begyulladt	-11
Magabiztos	9	Összezavart	-2
Izgatott	5	Ideges	-10
Motivált	8	Összezavart	-2
Magabiztos	9	Izgatott	5
Összezavart	-2	Összezavart	-2
Összezavart	-2	Begyulladt	-11
Összezavart	-2	Boldog	15
Magabiztos	9	Büszke	13
Izgatott	5	Motivált	8
Magabiztos	9	Izgatott	5
Motivált	8	Magabiztos	9
Motivált	8	Boldog	15
Magabiztos	9	Összezavart	-2
Motivált	8	Magabiztos	9
Magabiztos	9	Boldog	15
Magabiztos	9	Vicces	11
Magabiztos	9	Magabiztos	9
Motivált	8	Boldog	15
Meglepődött	3	Izgatott	5
Motivált	8	Magabiztos	9
Fáradt	-3	Boldog	15
Magabiztos	9	Magabiztos	9
		Magabiztos	9
		Büszke	13
		Kedves	6

7.sz. melléklet – Többszörös intelligenciák Teszt



Többszörös Intelligencia Teszt!

Az űrlap segít meghatározni, hogy melyik intelligenciánk a legerősebbek. Az intelligencia teszt segít önmagunk és a gyermekek megismerésében. Nagyon köszönöm, hogy segítenek munkámban és hozzájárulnak a kutatásomhoz.

Amennyiben az intelligenciaprofilját szeretné megkapni kérem, adja meg az email címét (nyomatott nagy betűvel)

E-mai: _____

Kitöltés: Olvassa el az alábbi állításokat és jelölje „x”-szel 1-től, 5-ig, hogy mennyire igaz Önre az állítás

- 1 = az állítás nem illik rám
- 2 = az állítás nagyon kevésbé illik rám
- 3 = az állítás részben igaz rám
- 4 = az állítás illik rám
- 5 = az állítás pontosan illik rám

Köszönettel:

Sándor-Schmidt Barbara

	1	2	3	4	5
1. Büszke vagyok gazdag szókincsemre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A számok és matematikai megértése és használata szórakoztat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A zene nagyon fontos a mindennapi életben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Könnyen eligazodom a városi közlekedésben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Szeretek sportolni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Minden korosztállyal megértetem magam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Gyakran fedezem fel hiányosságaimat mások elmondása alapján	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



8. Az állat- és növényvilág fontos számomra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Szeretek új szavakat tanulni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Kedvelem a magyarázatok, megfigyelések felkutatását és értelmezését.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Széleskörű és változatos zenei ízlésem van	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Nem tudok könnyen eltévedni, térkép segítségével könnyen tájékozódom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. A fizikai, mozgásos feladatok motiválnak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Izgalmasnak tartom az emberi karakterek különbözőségét	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. A gondolataim hatással vannak másokra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Szeretem a háziállatokat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Szeretek olvasni, amikor tehetem, olvasok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Gyakran fedezek fel matematikai összefüggéseket a mindennapi élet során	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Jó a ritmusérzésem, szívesen táncolok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Az irányok érzékelése, azonosítása könnyűséget okoz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Kiválóan működik a szem-kéz koordinációm. Szeretem a labdajátékokat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Minden emberrel könnyen veszem fel a kapcsolatot, nincsenek előítéleteim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Úgy érzem tisztában vagyok a saját képességeimmel, az önismeretem fejlett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Szeretem a természetet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



25. Szeretem azokat a feladatokat, amelyekhez a hallásomra van szükség	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. A matematika mindig is az egyik kedvenc tantárgyam volt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Önmagam zenei fejlesztése gyermekkoromban kezdődött és a mai napig tart.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Képes vagyok magamat rajz, vagy festés útján kifejezni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Jó az egyensúlyérzésem, koordinációm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Elvezem az új vagy egyedi társasági eseményeket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Igyekszem a trivialitást (lényegtelen tényezők) kizárni az életemből	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Szeretem a növényeket és azok gondozását.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Szeretek napilapokat olvasni és tisztában lenni a hírekkel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Szeretem a statisztikai számításokat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Jól játszom hangszeren, szépen énekelek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Képes vagyok örülni mások sikerének	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Szeretek a szabadban lenni, figyelem az időjárás változásait, annak természeti következményeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Szeretem, ha megdicsérnek valakit, aki megérdemli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Gyakran nyomasztanak a negatív társadalmi, politikai események	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Szeretem a vadászatot, halászatot, horgászatot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Szeretem a költészetet, saját verseim is vannak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



42. A matematika szemszögéből közelítek meg bizonyos mindennapi élethez tartozó dolgokat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Ha egy dallamot hallok, azt könnyen megjegyzem és fel is tudom idézni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Könnyen érzékelem a színeket, formákat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Szeretem a csapatjátékokat, csapatversenyeket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Azonnal észreveszem, ha valaki hazudik nekem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Mindig teljesen őszinte vagyok magammal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Szeretek a természetben túrázni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Sokat beszélek, és mesélek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Szeretem a rejtvényeket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Büszke vagyok zenei teljesítményemre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Szeretem a dolgok háromdimenziós megjelenítését	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Sokat mozgok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Biztonságban érzem magam még idegenek között is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Szeretek egyedül gondolkodni és tevékenykedni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Szeretek állatkertbe járni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. sz. melléklet – Kódolási folyamat során nyert kódok összesítő táblázata

Kódok	Gyakoriság
Megkönnyebbült	2
Bolondozó	3
Feszült	1
Irritált	1
Levert	1
Kiteljesedett	1
Vicces	3
Morcos	1
Gondterhelt	1
Euforikus	1
Fáradt	4
Gondtalan	20
Kíváncsi	26
Lehangolt	5
Elragadtatott	4
Begyulladt	18
Rémült	1
Összezavart	73
Pozitív	7
Aggódó	6
Optimista	11
Nyugtalan	19
Csalódott	8
Izgatott	77
Kedves	5
Büszke	14
Boldog	110
Ideges	9
Meglepődött	64
Motivált	98
Magabiztos	85
Összesen:	679

9. sz. melléklet – Pozitív, negatív irányú kódok összefoglaló táblázata

Sorrend - Pozitív		Sorrend- Negatív	
Eufórikus	1	Gondterhelt	1
Elragadtatott	4	Összezavart	73
Boldog	110	Fáradt	4
Kiteljesedett	1	Morcos	1
Büszke	14	Lehangolt	5
Pozitív	7	Nyugtalan	19
Vicces	3	Ideges	9
Bolondozó	3	Csalódott	8
Magabiztos	85	Begyulladt	18
Motivált	98	Levert	1
Optimista	11	Feszült	1
Kedves	5	Irritált	1
Izgatott	77	Aggódó	6
Kíváncsi	26	Rémült	1
Meglepődött	64		
Megkönnyebbült	2		
Gondtalan	20		
Neutrális	0		
Pozitív	531	Negatív	148

NYILATKOZAT

Hozzájárulok, hogy _____ nevű gyermekemről az óvodai élet időtartama alatt kép- és hangfelvétel készüljön, pedagógiai kutatási céllal. Engedélyezem, hogy azok nyilvánosan megjelenjenek (pedagógiai szakmai anyag, pedagógus portfólió).

Nyilatkozatom visszavonásig érvényes.

Dátum: _____

Szülő aláírása

Szülő aláírása