

A BÁBOZÁSSAL SEGÍTETT MESEFELDOLGOZÁS SZEREPE AZ ÓVODÁSOK ERKÖLCSI ÍTÉLETEINEK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSI KÉPESSÉGÉNEK A FEJLESZTÉSÉBEN

THE ROLE OF TALES IN FACILITATING MORAL JUDGMENT AND COOPERATION ABILITY IN PRESCHOOL CHILDREN

Péter Lilla¹

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Székelyudvarhely (Románia)
peter.lilla@gmail.com

Veres Éva²

“Mesevár” Óvoda, Székelykeresztúr (Románia)

Abstract: Our paper deals with the possibilities of the moral development in preschool-aged children. The social competence is a complex, multidimensional concept, the moral development is a part of it. That is why a part of models and methods for social development could be used for moral development too. The theoretical part of the study discusses the necessity, the possibilities and the efficiency of the tales in the ethical development of preschool-aged children. In the second part of this study we present partial results of our research. The primordial question of our research is if the interactive learning (with marionettes) of the tales could be efficient in the moral development of the children. Our results demonstrate the efficiency of our research experiment that the interactive learning of tales could facilitate the development of moral judgment and cooperation ability of preschool children.

Keywords: the role of the tales, moral development, preschool children

Bevezető gondolatok

Napjainkban egyre gyakrabban merül fel a gondolat, hogy globalizálódó, folytonosan változó, szilárd értékrendszert gyakran nélkülöző világunkban egyre inkább szükség van/lenne arra, hogy az óvoda és az iskola biztos alapokat fektessen le az erkölcsi érzék, a jellemsszilárdság és a szociális kompetencia vonatkozásában egyaránt (Péter, 2014). Ezirányú nemzetközi kutatások eredményei arra is utalnak, hogy a szocializációs folyamat korai szakaszában elsajátított, illetve begyakorolt szociális és érzelmi készségek, szokások és minták nemcsak az óvodai és iskolai életben hasznosak, hanem a felnőttkori élet eredményességére is hatással vannak (Chen, French és Schneider, 2006). Más, a szociális kompetencia fejlettségét vizsgáló, 8-13 éves tanulókkal végzett longitudinális kutatások eredményei arra utalnak, hogy a szociális kompetencia vonatkozásában alig mutatható ki spontán fejlődés, így e

¹ Lecturer, Pedagogy and Applied Didactics Department

² Preschool Teacher

terület fejlesztését nem lehet a véletlenre bízni (Zsolnai és Józsa, 2003). Mivel az erkölcsi érzék a szociális kompetencia egy sajátos területe, így az erkölcsi érzék fejlesztésével nem lehet a szociális kompetencia fejlesztésétől függetlenül foglalkozni, sőt a szociális kompetencia fejlesztésére kidolgozott modellek és módszerek egy része az erkölcsi érzék fejlesztésére is sikerrel alkalmazható. Jelen tanulmányban az óvodáskorúak erkölcsi érzékének fejlesztési lehetőségeit vizsgálva, egy konkrét empirikus kutatás tapasztalatairól számolunk be.

1. Elméleti háttér

1.1. Erkölcsi érzék és szociális kompetencia óvodáskorban

Az *erkölcsi érzék* a *szociális kompetencia* egy sajátos területének tekinthető. Mindkét fogalomnak elég problematikus a körülhatárolása, ugyanis a nemzetközi és magyar szakirodalomban többféle, egymástól többé-kevésbé eltérő meghatározás van érvényben egymás mellett. Nagy (2000) kompetencia-modelljében a négy alapvető (kognitív, szociális, személyes és speciális) kompetencia integrált fejlesztésre tevődik a hangsúly. A *szociális kompetencia* az egyén értékrendjének, személyes aktivitásának és szociális kölcsönhatásainak hatékony megvalósítását biztosító rendszere, amelyben az egyén környezetéhez való alkalmazkodása, önfejlődése és szociális környezetének alakítása egyaránt benne van (Nagy, 2000). Az egyéni érdekek olyan jellegű érvényesítését jelenti, amely a másik ember, csoport és közösség létérdekeivel összefüggésben valósul meg. Ez teszi lehetővé az egyénnek a szociális környezetével való eredményes és hatékony kapcsolatát.

Schneider (1993) szerint a *szociális kompetencia* képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedés végrehajtására, elősegíti személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse. Így a *szociális kompetencia összetevői* vonatkozásában is eltérők a szakmai vélemények. Például Stephens (1984) az összetevők között négy területet jelöl meg: a személyközi, az önmagunkkal, a feladattal és a környezettel kapcsolatos viselkedést (idézi Kasik, 2007).

Nagy (2000) *kompetencia-modelljében*, a másik három alapvető kompetencia (kognitív, személyes és speciális) mellett, a szociális kompetenciának is jelentős szerepet tulajdonít. Hasonlóan a többi kompetencia felépítéséhez, a szociális kompetenciát is tudás-, motívum- és képességek rendszerének tekinti. Így a szociális kompetenciát *szociális értékrend* (ismeretek, értékrend, szabályok), *szociális motívumok* (pl. személyes kötődés, hovatartozás stb.), illetve *szociális képességek* (kommunikációs képességek, kontaktuskezelés, kötődés, segítség, együttműködés, vezetés, versengés, stb.) alkotják. Ha az előbbi összetevők bármelyikén belül vizsgálódunk, hamarosan egyértelművé válik számunkra, hogy mindegyik területen belül vannak olyan részek, amelyek kimondottan az erkölcsi fejlettséggel kapcsolatosak. A *szociális értékrend* egyértelműen az egyéni értékrendre vonatkozik ugyanis a szociális erkölcs társadalmilag elfogadott értékei válnak többé-kevésbé az egyéni értékrend részévé, ugyanakkor az egyéni értékrend és előzetes élettapasztalatok függvényében hozzuk meg erkölcsi jellegű döntéseinket a mindennapi élethelyzetekben. A *szociális motívumok* az energetikai háttérrel biztosítják (vágyak, kötődések, hajlamok), a *szociális képességek* pedig tettekben, cselekvésekben, erkölcsi jellegű magatartásban nyilvánulnak meg. Tehát a szociális kompetencia összetevői egyértelműen összefüggésben vannak az egyéni erkölcsi fejlettséggel.

A szociális kompetenciát óvodás- és kisiskoláskorban a szociális fejlettséggel hozhatjuk összefüggésbe. Nagy és munkatársai (Nagy és mtsai, 2004), a 4-8 éves korosztály szociális fejlettségében öt területet határolnak el, amelyek kulcsfontosságúak a sikeres iskolakezdésben. Így ezeken a területeken tartják fontosnak az adott korosztályú gyerekek felmérését és fejlesztését: kapcsolatfelvétel, társas viszonyulás, feladatvállalás, feladattartás és az erkölcsi érzék.

Az *erkölcsi érzék* nagyon sok oldalról közelíthető meg, így a szakirodalomban is, többféle meghatározása is ismeretes. Vázzuk fel, hogy miből is tevődik össze az óvodás és kisiskolás erkölcsi érzéke. Hagyományosan az *erkölcsi tudat* és *magatartás* különül el (Nicola és Farcas, 1995), a kompetenciaalapú nézőpontból pedig *tudásrendszer*, *motívumok* és *képességek* együttese (Nagy, 2000). Más szerző (Bábosik, 1999) szerint egyfelől az *értékek* tudatosítására, másfelől pedig a *jellemszilárdság* kialakítására kell helyezni a hangsúlyt, mivel az egyén erkölcsi jellegű viselkedésében a kialakult jellem játszik meghatározó szerepet. Hoffmann Rózsa (2003) hármas

tagolást alkalmaz, vagyis az óvodás- és kisiskolás erkölcs: a *megismerés* (az erkölcsi jó tudatosítása), az *akarás* (a pillanatnyi érdekek és valós igények közti különbségtétel) és az *alkotás* (helyes tettek, cselekedetek, megnyilvánulások) részeiből tevődik össze. Az erkölcsi érzék tehát kettős vagy hármas tagolású, amelyben az erkölcsi tudás, érzelmek és magatartás mindenképpen benne van. Míg az *erkölcsi tudat* egy belső, szubjektív elemeket is tartalmazó latens állapot, addig az *erkölcsi magatartás* a személyiség külső vetülete, amely tettekben, cselekvésekben, a gyermek konkrét helyzetekben megnyilvánuló viselkedése (Péter, 2014).

1.2. A mese szerepe az óvodások erkölcsi fejlesztésében

Amint már említettük, az erkölcsi érzék fejlesztésével nem lehet a szociális kompetencia fejlesztésétől elhatárolódva foglalkozni. A szociális kompetencia fejlesztésére kidolgozott modellek és módszerek egy jelentős része az erkölcsi érzék fejlesztésére is alkalmazható. A *szociális kompetencia fejlesztésének* többféle megközelítése ismeretes. A szociális kompetencia fejlesztésére kidolgozott modellek között két nagy irányultságot: a *direkt* és *indirekt fejlesztés* vonalát különböztethetjük meg (Zsolnai, 1994; Kasik, 2007). A szociális kompetencia *direkt fejlesztésén* az adott készségre, képességre gyakorolt közvetlen hatást értjük, a fejlődés közvetlen kiváltását, mondhatjuk „kiprovokálását” (pl. kooperatív módszerek, szerep- és drámajátékok, gyakorlatok által), míg az *indirekt fejlesztés* egy adott tanulási tartalom (pl. a mese) feldolgozása általi fejlesztésre vonatkozik. Az indirekt fejlesztésen belül a meghallgatott vagy megnézett tartalom (mesék, rajzfilmek, filmek, képek és egyebek) és a mindennapi élethelyzetek közötti párhuzamok megtalálása, elemzése, illetve az érzelmek átélése, és a viselkedésformák azonosítása és elemzése játssza a legfontosabb szerepet. Az indirekt fejlesztésben kérdésként merülhet fel, hogy milyen jellegű tartalmak képezhetik az indirekt fejlesztés kiindulópontját óvodáskorban, ugyanakkor a választott tartalmakat hogyan dolgozzuk fel. Az indirekt fejlesztés lehetőségeit kutatva jutottunk el a mesékhez, amelyek óvodáskorban fontos „eszközei” lehetnek az erkölcsi és a teljes körű személyiségfejlesztésnek. A mese általi szándékos fejlődéssegítés óvodáskorban az életkori sajátosságokkal és mesekorszakokkal szoros összefüggésben valósul meg. Az óvodáskorú gyerek mese általi erkölcsi fejlesztésének többféle, jól megvalósítható módja van (Péter, 2014).

Jelen tanulmányban a bábjátékkal támogatott mesefeldolgozás lehetőségeit vizsgáljuk elméleti és gyakorlati megközelítésben. Felmerülhet a kérdés, hogy *miért éppen a bábozással támogatott mesefeldolgozás* lehet előnyös.

A népmesék bábozással való összekapcsolása, több szempontból is előnyös lehet (Veres, 2012). Elsősorban azért, mert a népmese helyes erkölcsi rendet képvisel, vagyis: a jó mindig elnyeri jutalmát, a rossz pedig méltó büntetését, a helyes erkölcsi meggyőződést az igazságos mesei törvények is elősegítik. A mese látványa, bábok általi megjelenítése az átélt érzelmek intenzitását fokozza: a gyermekek heves érzelmek kíséretében élik át a történeteket, reagálnak a bábok viselkedésére (pl. indulatosan fenyegetik a negatív szereplőket, őszintén örülnek a főhős győzelmének, pozitív érzelmeket élnek át a negatív szereplők bukásakor). A bábjáték nemcsak egyéni, hanem az egyéni élmények közös átélését is lehetővé teszi, így hatékony közösségformáló erő is lehet. Másrészt a bábjáték nemcsak az erkölcsi ítéletalkotáshoz segíti hozzá a gyerekeket, hanem a kiegészítő kreatív tevékenységek által utat mutathat a helyes megoldáshoz is. Ezenkívül erőteljes lehet a hatása annak is, hogy az erkölcsi ítéletalkotást esztétikai eszközökkel is segíti: a szép, a jó és az igaz mindig együtt, a gonosz, a helytelen és a komikus pedig összekapcsolódva jelennek meg. Ha ez nem így lenne, akkor megzavarhatná az óvodás esztétikai és erkölcsi ítéliképességét. Ezért van az, hogy a lusta lány csakis csúnya, a szorgalmas pedig csak szép lehet. Az emberi tulajdonságok egyfajta kettősségben, párokba állítva jelennek meg, és a báboknál a képviselt emberi tulajdonságok szembeállításakor a színeknek és formáknak is konfrontálódniuk kell. Ezért nem lehet az sem, hogy a jó és a gonosz is egyforma színű jelmezben legyen. Az ellentétes tulajdonságok vizuális felnagyításával nemcsak a megértést segítik elő, hanem azt is lehetővé teszik, hogy a gyermekek mélyebben átéljék a konfliktust, és így még felszabadultabban örülhessenek a jó győzelmének. A bábjáték, az utánzási vágy és a modellkövetés által, kihat az óvodás magatartására, cselekedeteire is. Bábjáték közben számos helyzetben azt figyelhetik meg, hogy a megfelelő cselekedetek, pozitív megnyilvánulások mindig célra vezetőek, célt

érnek, jutalomban részesülnek, míg a negatív cselekedetek pedig elnyerik méltó büntetésüket (Veres, 2012). A jó báb jellemzőivel is segíti az erkölcsi értékek beépülését és az erkölcsi magatartásformák megszilárdulását.

A mese spontán fejlesztő hatása elsősorban az élménynyújtásban, a mesélés és mesehallgatás közös élményének a megtapasztalásában érvényesül (Nyitrai, 2010). A meséről való beszélgetés alapvető célja nem a mese értelmezése, megmagyarázása, megtanulása, kikérdezése vagy a szöveg értelmezése. Sőt, ha a közös meseélményt az erkölcsi fejlesztés szolgálatába szeretnénk állítani, akkor egyértelműen határoljuk el magunkat az ilyen jellegű feldolgozástól. A célunk itt elsősorban a mese által nyújtott élmény fokozása, a történet, élmény nyomán megszülető gondolatok egyéni megfogalmazása. Ezen túlmenően, a mesék bábozással való feldolgozása fokozhatja az átélt érzelmek intenzitását, így még jobban érvényesülhetnek a mesében rejlő fejlesztő hatások.

A továbbiakban a bábozással segített mesefeldolgozás óvodások erkölcsi érzékére gyakorolt fejlesztési lehetőségeit vizsgáljuk egy általunk megvalósított empirikus kutatás bemutatásán keresztül.

2. A kutatás bemutatása

2.1. Kutatási probléma és hipotézisek

A mese általi szándékos fejlődéssegítésnek óvodáskorban az életkori sajátosságokkal és mesekorszakokkal szoros összefüggésben kell megvalósulnia. Az óvodáskorú gyermek mese általi erkölcsi fejlesztésének többféle, jól megvalósítható módja is van. Így kérdésként merülhet fel, hogy az óvodáskorúak erkölcsi érzékének a szándékos fejlesztéséhez miért éppen a népmesét választottuk? Elméleti és gyakorlati tapasztalatok egyaránt arra utalnak, hogy a népmese – sajátosságaiból adódóan – kiválóan alkalmas az óvodáskorúak erkölcsi érzékének fejlesztésére. Például a népmese azt sugall(hat)ja a számunkra, hogy semmit sem adnak könnyen, mindenért meg kell dolgozni, a boldogság és a siker csakis személyes erőfeszítéssel érhető el. Az erkölcsi érzék fejlesztése szempontjából azért is alkalmasak a népmesék, mivel a jó és a rossz kettőssége, küzdelme adja az erkölcsi problémát, s ennek leküzdéséért indul útra a mesehős. A többlépcsős küzdelem lényege: az igazságtalanság és az igazságszolgáltatás bemutatása, ezen túlmenően a főhős karaktere és vonzereje sem elhanyagolható. Bettelheim megfogalmazásában: „Nem is a jó végső győzelme fejleszti az erkölcsi tudatot, hanem a hős személyes vonzereje, azé a hősé, akinek sorsával és küzdelmeivel a gyermek mindvégig azonosul.(...) Az azonosulást a gyermek maga kezdeményezi, és a hős külső és belső harcai vésik bele az erkölcsi törvényeket.” (Bettelheim, 2000, 14). Továbbá a helyes erkölcsi meggyőződés alakulását – spontán vagy kevésbé spontán módon – az igazságos mesei törvények is elősegítik.

A népmesék feldolgozásához a bábozást is segítségül hívtuk. Így kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a *bábozással segített mesefeldolgozás milyen mértékben segíti az óvodáskorúak erkölcsi érzékének fejlődését, illetve miként járul hozzá a közösség formálódásához?* Amint az előbbieken is utaltunk rá, érzelmi hatásaival a mese már önmagában is kiváló lehetőséget teremt arra, hogy az érzelmi átéléssel társult ismeret beépüljön a személyiség szerkezetébe. Ezen túlmenően, a bábozás még fokozza a mese által kiváltott érzelmek intenzitását. Továbbá a bábozás a közösségi élmények kialakulását is erősítheti, így a közösségformálásban is szerepe lehet. A bábozás egyénileg is arra ösztönzi a gyermeket, hogy az adott történettel kapcsolatosan, spontán módon és érzelmei alapján erkölcsi ítéletet alkosson. Viszont, ha a mesét és a bábozást közösen, közösségi élményként tapasztalják meg, akkor ennek fejlesztő hatása spontán módon is megszokszorozódhat.

Nyilván, hogy az óvodáskorú gyermek erkölcsi érzékének fejlődése az életkor és egyéni fejlettség alapján is meghatározott, ahogy klasszikus elméletek is utalnak erre (Piaget, 1970; Kohlberg, 1976). Ezzel együtt még nem veszít jelentőségéből az erkölcsi nevelés fontossága, mivel az óvodáskor szenzitív időszaknak tekinthető az erkölcsi érzék fejlődése szempontjából is. Tehát a kutatási problémából kiindulva, a bábozással segített mesefeldolgozás kapcsán, három, egymással többé-kevésbé összefüggő hipotézist fogalmaztunk meg. Az első hipotézisünk az óvodások erkölcsi ítélőképességére, a második az óvodai csoport társas kapcsolatrendszerének alakulására, a harmadik

pedig az empátia fejlődésére vonatkozott. A kutatásunk első hipotézise tehát a következő, amely további alhipotézisekre bontható.

1. *A bábozással segített mesefeldolgozás hatására fejlődik az óvodások erkölcsi ítélnőképessége, fokozódik az együttműködési képessége.*
 - 1.1. Az óvodások magasabb szintű erkölcsi ítélet megalkotására lesznek képesek, olyan erkölcsi kategóriák mentén, mint az együttműködés, igazságosság, bátorság, szorgalom.
 - 1.2. Az óvodások spontán szabad játékaiban gyakrabban jelenik meg az együttműködésen alapuló tevékenység.
 - 1.3. Az óvodások spontán szerepjátékaiban tevékenységélményként megjelenik a mese, a bábozás.

Mivel jelen tanulmány keretei között egy átfogóbb kutatásnak csupán a részeredményeiről számolunk be, ezért hipotéziseink közül csupán az első mentén vizsgálódunk.

2.2. Mintavétel és a kutatás terepe

A kutatás terepét a székelykeresztúri „Mesevár” Napköziotthon képezte. A mintaválasztás *hozzáférés alapú mintaválasztás*, az adott Napköziotthon „Csipkerózsika” csoportja. A kísérleti beavatkozás időszakában – mintánk különféle demográfiai szempontok szerinti megoszlását – az alábbi táblázatban foglaljuk össze.

1. táblázat: A kísérleti csoport demográfiai szempontok szerinti megoszlása

		<i>Nemek szerinti megoszlás</i>		<i>Szülők iskolázottsága</i>	<i>Család életszínvonala</i>
		Fiú	Lány		
<i>Gyerekek életkora</i>	3-4 éves	-	2	-	-
	4-5 éves	6	6	-	-
Általános iskola		-	-	4	-
Középfokú		-	-	6	-
Felsőfokú		-	-	4	-
Átlagon aluli		-	-	-	2
Jó		-	-	-	12
Átlagon felüli		-	-	-	-

A kiválasztott minta kis létszáma alulmarad a pedagógiában alkalmazott mintalétszámhoz viszonyítva. Így a minta kis létszáma (14 óvodáskorú gyermek) és hozzáférés alapú kiválasztása következtében tudatában vagyunk annak, hogy mintánk nem reprezentatív, tehát eredményeink nem terjeszthetők ki a teljes populációra nézve. Viszont mintánk így is megfelelő terepet képezett az egycsoportos (önkontrollos) kísérleti beavatkozásunk számára.

2.3. Kutatási módszerek, eljárások és eszközök. A kutatás menete

Átfogó kutatási stratégiánk az *egycsoportos* (önkontrollos) *kísérlet* volt, amelybe a vizsgált területeknek megfelelően, többféle kutatási módszer épült be.

Az *első hipotézisünk* vizsgálatára a *megfigyelés*, a *szóbeli kikérdezés* és az *aktometria módszerét* alkalmaztuk. A *megfigyelést* általunk kidolgozott megfigyelési szempontrendszer szerint végeztük, annak eredményeit megfigyelési jegyzőkönyvbe rögzítve. A *szóbeli kikérdezést* egy-egy rövid történet köré szerveztük, a gyerekek válaszait pedig egy általunk kidolgozott skálán értékeltük. Ez a módszer az erkölcsi ítélet fejlettségi szintjének a megállapítását célozta. Az *aktometria módszerét* (Mérei és V.

Binét, 1985, 2001), a szabad játék közbeni tevékenységi szintek megállapításával, az együttműködési képesség szintjének a megállapítására használtuk fel.

A kutatás – a kísérleti beavatkozásnak megfelelően – három lépésben valósult meg. A *preteszt fázisában* felmértük az óvodásokat az előbbieken megjelölt módszerekkel és területeken, ez 2 hetet foglalt magában. Ezt követően az 20 hetes *beavatkozási időszak* következett, amikor az általunk kidolgozott fejlesztő programot alkalmaztuk. A fejlesztő programunkat a 2. táblázatban foglaljuk össze.

2. táblázat: A kísérleti csoport demográfiai szempontok szerinti megoszlása

<i>Ütemezés</i>	<i>Idő-tartam</i>	<i>Mesék</i>	<i>Kiegészítő tevékenységek</i>	<i>Célok</i>
X. 3-7	1 hét	<i>A tizenkét legény</i>	- óvónő bábjátéka, rajzolás	- az együttműködés pozitívumának, hozamának felfedeztetése
X. 10-14	1 hét	<i>Házasodik a daru</i>	- dramatizálás, gyerekek bábjátéka, rajzolás	- az együttműködés hiányából származó negatívumok megismertetése
X. 17-21	1 hét	<i>A kóró és a kismadár</i>	- közös rajz, szereplők elkészítése, bábozás	- az együttműködés hiányából származó negatívumok megismertetése
X. 24-28	1 hét	<i>A nyúl és a sündisznó</i>	- gyerekek bábjátéka, rajzolás	- az együttműködésből származó előnyök felfedeztetése
XI. 14-25	2 hét	<i>A három kismalac</i>	- gyerekek bábjátéka, drámajátékok, rajzolás	- az együttműködés és széthúzás közti különbség érzékeltetése
XI. 28- XII. 9.	2 hét	<i>A kakas, a macska meg a róka</i>	- gyerekek bábjátéka, drámajátékok, dramatizálás	- az együttműködésre alkalmas lehetőségek megtalálása
I.. 23- II.3.	2 hét	<i>Farkastanya</i>	- bábkészítés, gyerekek bábjátéka, drámajáték	- az együttműködésre alkalmas lehetőségek megtalálása
II. 6- 17	2 hét	<i>Az osztozkodó medvék</i>	- gyerekek bábjátéka, drámajátékok, dramatizálás, rajzolás (az eredeti és a közösen kitalált változat lerajzolása)	- dramatikus fordulatból származó együttműködési lehetőségek megtalálása
II.20- III.2.	2 hét	<i>A kakaska, a tyúkocska és az egérke</i>	- bábkészítés, bábozás, drámajátékok, dramatizálás, rajzolás (az eredeti és a közösen kitalált változat lerajzolása)	- segítőkészség fejlesztése
III. 5- 16	2 hét	<i>Az óriás rettek</i>	- bábkészítés, bábozás, drámajátékok	- az együttműködés pozitív vonzatainak megismerése
IV. 16- 27	2 hét	<i>Rókané foga libacombravágyik</i>	- bábkészítés, bábozás, dramatizálás, rajzolás (az eredeti és a közösen kitalált változat lerajzolása)	- dramatikus fordulatból származó együttműködési lehetőségek megtalálása
V. 14- 25	2 hét	<i>A három pillangó</i>	- bábozás, drámajáték, dramatizálás, rajzolás (az eredeti és a közösen kitalált változat lerajzolása)	- dramatikus fordulatból származó együttműködési lehetőségek megtalálása

A 20 hetes beavatkozási időszak alatt olyan meséket dolgoztunk fel, amelyek közvetlenül vagy közvetetten bizonyos erkölcsi fogalmakat és normákat érintettek, ezen belül nagy hangsúlyt helyezve néhány erkölcsi fogalomra (igazságosság, bátorság, együttműködés, szorgalom). Fokozottan figyeltünk az együttműködési képesség fejlesztésére, mivel számunkra a hipotézisünkhöz kötődően fontos volt, hogy az együttműködéshez kötődő fejlődés magasabb szintet érjen el, mint a más erkölcsi értékekhez (bátorság, igazságosság) kapcsolódó. Mindegyik mese nemcsak az együttműködéshez, hanem bizonyos mértékben az empátiához is kapcsolódott.

A meséket jellegüktől függően egy vagy két hetes periódusokban dolgoztuk fel, a bábozás során lehetőséget kínáltunk, hogy egy-egy gyermek, különböző szerepekbe bújva tapasztalhasson meg élményeket. Továbbá fontos mozzanata volt a kísérletnek, hogy minden történetnek megkerestük a „*Mi lett volna, ha...?*” dramatikus fordulatát, a „*Hogyan oldódhatott volna meg?*” lehetőségét, és úgy is átéljük a történetet: dramatizálás, bábozás, rajzolás és egyéb kiegészítő tevékenységek formájában.

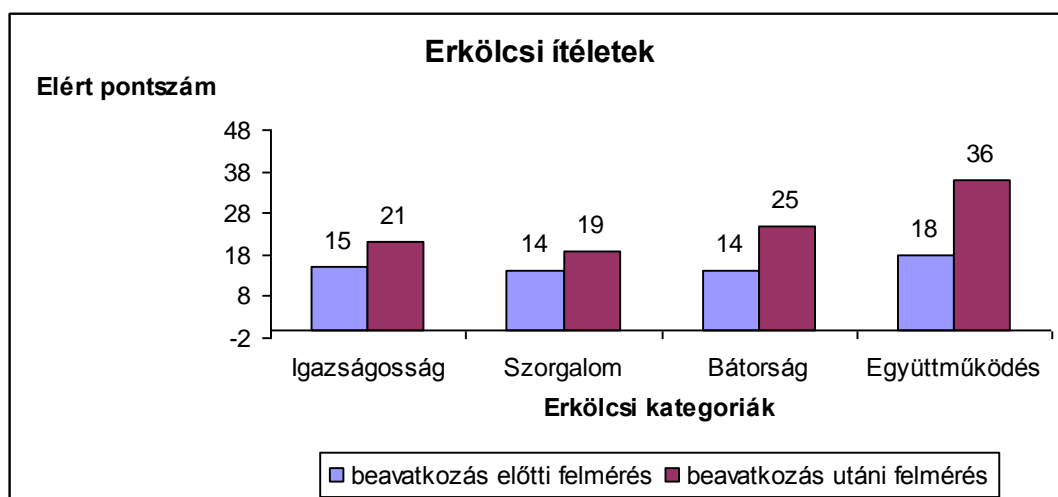
Kísérleti beavatkozásunk *harmadik szakaszában (posztteszt)* ismét felmértük az óvodásokat a megfigyelés, szóbeli kikérdezés és aktometria módszerével. A megfigyeléssel és az aktometriával az együttműködésen alapuló tevékenységek gyakoriságát, illetve a spontán játék ideje alatt megnyilvánuló tevékenységi szinteket és élményeket a követtük nyomon, a szóbeli kikérdezéssel pedig az óvodások erkölcsi ítéleteinek a szintjét vizsgáltuk. Az alábbiakban az eredményeinkről számolunk be.

3. Az eredmények bemutatása és értelmezése

3.1. Az óvodások erkölcsi ítélőképességének változása

Az első hipotézisünk, amely az óvodások erkölcsi ítélőképességének fejlődésére vonatkozott, első vizsgálatra merész vállalkozásnak tűnhet, ugyanis az óvodáskorú gyermek erkölcsi ítéleteinek alakulása az erkölcsi ítéletalkotás szintjei által meghatározott. A bizonyos korlátok közötti fejlesztés, viszont nem jelenti a fejlesztés hiábavalóságát, ugyanis ilyen zsenge életkorban alapozódnak meg leginkább az együttműködéssel és proszocialitással kapcsolatos elemek. A beavatkozás előtt és után is szóbeli kikérdezéssel mértük fel az óvodások erkölcsi ítéleteinek fejlettségét. A beszélgetések során az óvodásoknak olyan történetek során kellett erkölcsi ítéletet alkotniuk, amelyek mindegyike bizonyos erkölcsi kategóriák mentén (igazságosság, szorgalom, bátorság, együttműködés) igényelte az ítéletalkotást. Az óvodások értékítéleteit, az ítélet fejlettsége alapján, egy skála alapján pontoztuk. Fejlesztő beavatkozásunk során az egyik erkölcsi kategória, nevezetesen az együttműködés értelmezésére és megtapasztalására helyeztük a hangsúlyt. Bár a fejlesztés folyamatában a többi erkölcsi kategória elől sem zárkoztunk el. Az erkölcsi ítéletek – különböző erkölcsi kategóriák mentén történő – fejlődését az alábbiakban foglaljuk össze (1. ábra).

Amint már az előbbieken említettük, a beavatkozás során az együttműködés fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt. Viszont a mese komplex módon fejleszti az egész személyiséget, közvetett jelleggel számtalan egyéni attitűd, képesség és jellemvonás kialakulásához hozzájárul, így nemcsak a megcélzott, hanem a többi erkölcsi kategória mentén is megragadható volt egy alacsonyabb szintű változás. Amint az ábráról is leolvasható, az előfelméréskor a különböző erkölcsi kategóriák (igazságosság, szorgalom, bátorság) viszonylag hasonló szinten álltak, és a spontán fejlődés is hasonló arányú volt. A fejlesztő beavatkozásunkkal megcélzott erkölcsi kategória (együttműködés) jelentős változáson ment keresztül, pontértéke megduplázódott. Ha az együttműködéshez kapcsolódó erkölcsi ítéletek fejlettségét vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy az utófelméréskor, az óvodások már képessé váltak a saját nézőpont meghaladására, a kompromisszumos megoldásra, illetve az együttműködés lehetőségének felkínálására az erkölcsi ítéleteik megalkotásakor. Ezzel az eredménnyel az első hipotézisünk erkölcsi ítéletalkotásra vonatkozó része beigazolódott.



1. ábra. Az óvodások erkölcsi ítéleteinek változása

3.2. Az óvodások együttműködési képességének a fejlődése

Az erkölcsi fejlesztésre vonatkozó programok egyik fő célkitűzése éppen az lenne, hogy ne elégedjünk meg az erkölcsi tudatosság növelésével (erkölcsi fogalmak és ítéletek alakulásával), hanem arra törekedjünk, hogy ez a változás a magatartásban is tükröződjön. Éppen ezért, első hipotézisünk második alpontjában azt tételeztük fel, hogy fejlesztő beavatkozásunk eredményeképpen az együttműködési készség az óvodások magatartásában is tükröződni fog. Ennek felméréséhez a Mérei által kidolgozott aktometria módszerét (Mérei, 1969, idézi Kósáné, 2001, 154-158) használtuk. Ennek folyamatában a tevékenységi szintek és tartalmak feltárásán túlmenően a tevékenység élményforrásának a megfigyelésére és rögzítésére is törekedtünk.

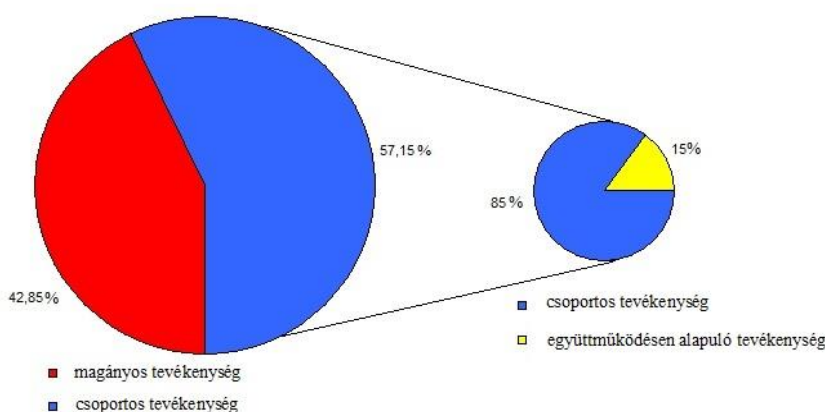
Az *előfelmérés* időszakában 5 egymást követő napon, azonos időpontban végeztük a megfigyelést. Megfigyelésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy a spontán játék időtartama alatt milyen tevékenységet végeznek (mit játszanak), választanak-e társat a játékuhoz vagy magányosan játszanak, a játékoknak milyen élmények lehetnek az elindítói, és mi képezhet élményhátteret? Az előfelmérés megfigyeléseinek az eredményeit – vagyis a gyerekek magatartásában megjelenő tevékenységi szinteket és élményeket – az alábbiakban foglaljuk össze (3. táblázat).

3. táblázat: Az óvodások spontán játékának tevékenységi szintjei és élményei előfelméréskor

Gyerekek	1. nap	2. nap	3. nap	4. nap	5. nap	Tevékenységi élmények
1	VII	VII	III	II	III	- családi
2	VII	VII	XI	VII	XI	- családi
3	III	IV	III	III	IV	-
4	III	III	IV	I	III	-
5	VII	VII	XI	VII	VII	- családi
6	III	III	IV	III	VII	-
7	I	II	IV	III	II	-
8	XI	X	XII	XII	X	- családi, óvodai
9	XI	X	XII	XII	X	- családi, óvodai, TV
10	VII	VII	III	III	II	- családi
11	VII	VII	VII	IX	IX	- családi
12	I	II	II	III	III	-
13	VII	VII	XI	XI	VII	- családi, TV
14	XI	X	XII	XII	X	- családi, óvodai, TV

Amint a táblázatban is megfigyelhető, összesen 70 tevékenységi szintet rögzítettünk, amelyből az alsóbb szintek (I-V.) magányos tevékenységnek minősülnek (összesen 30 tevékenység), a felsőbb szintek (VI-XIV) pedig csoportosnak (összesen 40 tevékenység). A rögzített játéktevékenységek majdnem fele magányos játék (2. ábra). Ez az arány valószínű, hogy annak is tulajdonítható, hogy az előfelmérés a tanév elején, a hosszú vakáció utáni „újraismerkedés” időszakában történt. Emellett viszont vizsgálatunk szempontjából nem elhanyagolható az sem, hogy a 40 csoportos tevékenységből, mindössze 6 tevékenységtípus alapszik az együttműködésen (XII. szint).

A tevékenységi szintek százalékos eloszlását az alábbiakban összesítjük (2. ábra). Tehát az előfelmérés megfigyelési időszakában magányos tevékenységnek minősült a játéktevékenységek 42,85%-a, a többi tevékenység pedig csoportosként volt értékelhető. Annak ellenére, hogy a megfigyelt játéktevékenységek több, mint fele (57,15%) csoportosan valósult meg, az együttműködést a csoportra jellemző faktorként nem emelhetjük ki, ugyanis a csoportos tevékenységeknek csupán 15%-a alapult együttműködésen.



2. ábra: Tevékenységi szintek megoszlása az előfelmérés időszakában

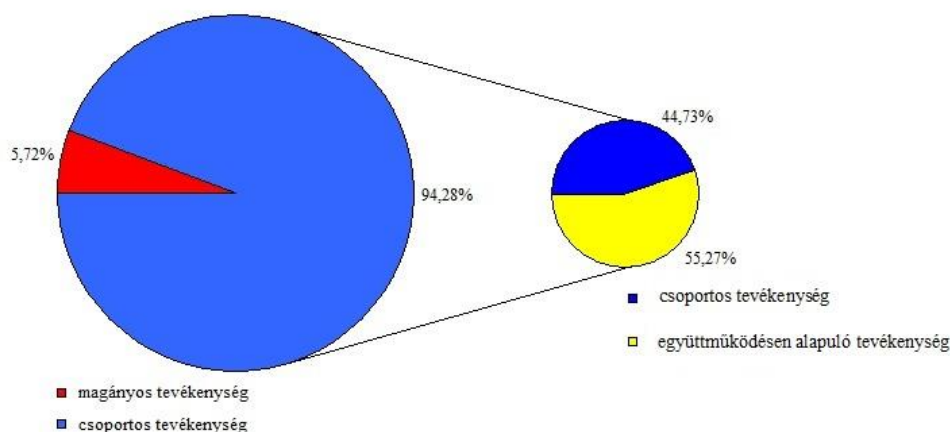
A fejlesztő beavatkozást követően, hasonló körülmények közt és időtartammal, ismét megfigyelést végeztünk a fejlesztésben részt vevő óvodások körében. A megfigyelési eredményeinek elemzése hasonló értékelési kritériumok alkalmazásával történt. A fejlesztő beavatkozás utáni tevékenységi szinteket és élményeket az alábbiakban foglaljuk össze (4. táblázat).

4. táblázat: Az óvodások spontán játékának tevékenységi szintjei és élményei utófelméréskor

Gyerekek	1. nap	2. nap	3. nap	4. nap	5. nap	Tevékenységi élmények
1	XI	XI	XI	XII	XII	- mese, családi, óvodai
2	X	X	X	XII	XII	- mese, családi, óvodai
3	X	X	X	XII	XII	- családi, óvodai/ bábozás
4	VII	VII	VII	VII	VII	- óvodai/ bábozás, családi
5	XII	XII	XII	XIII	XIII	- mese
6	III	III	II	VII	VII	- óvoda, családi
7	XII	XII	XII	XII	XII	- óvodai/ bábozás
8	XII	XII	XIII	XIII	XIII	- mese
9	X	X	XII	XIII	XIII	- mese
10	X	X	X	X	X	- óvodai/ bábozás
11	XII	XIII	XIII	XIII	XIII	- mese
12	VII	VII	III	VII	XI	- óvoda/ bábozás
13	XI	XII	XII	XIII	XIII	- mese
14	XIII	XIII	XII	XIII	XIII	- mese

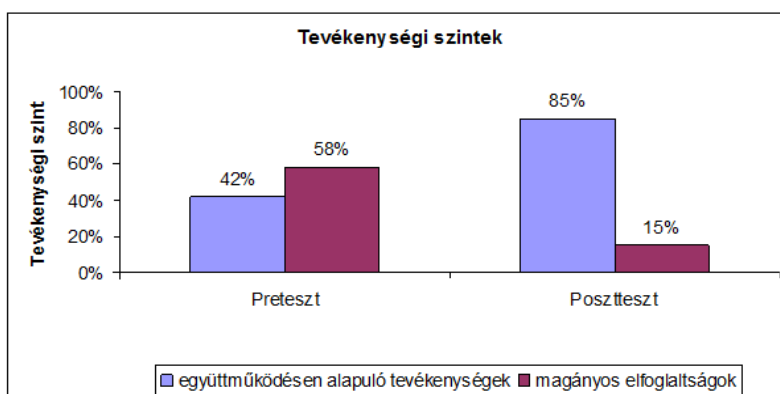
Az utófelmérés megfigyelési időszakában rögzített 70 tevékenységből már csak 4 tevékenység minősült magányosnak, tehát jelentős része csoportosnak bizonyult. Továbbá a csoportos tevékenységek (66 tevékenység) több mint fele (55,27%) együttműködésen alapult. A különböző tevékenységi szintek százalékos eloszlása egyértelműen arra utal, hogy a fejlesztő beavatkozás hatására jelentős mértékben megnőtt a csoportos, és ezen belül az együttműködésen alapuló tevékenységek aránya. Ezt a változást az alábbiakban foglaljuk össze (3. ábra).

Amint az ábrán megfigyelhető, a rögzített tevékenységek 94,28%-a csoportos tevékenység, és ez az előfelmérés időszakához viszonyítva, jelentős változásra utal. A 66 csoportos tevékenységből 38 az együttműködésen alapszik (XII-XIV.), amelyek közül 17 játéktevékenység szereposztásos, amíg 21 szereposztás nélküli, de kollaboráción alapuló játéktevékenység.



3. ábra: A tevékenységi szintek megoszlása az utófelmérés időszakában

Az elő- és utófelmérés ez irányú eredményeit összehasonlítva egyértelmű, hogy a csoportos, és ezen belül az együttműködésen alapuló tevékenységi szintek aránya jelentős mértékben megnövekedett az óvodások spontán játékának ideje alatt (4. ábra).



4. ábra: Az elő- és utófelmérési időszak tevékenységi szintjeinek az összehasonlítása

3.3. Az óvodások játékélményeinek változása

Amint az előbbieken már utaltunk rá, a megfigyelési időszakokban a spontán játéktevékenységeknek nemcsak a tevékenységi szintjét követtük nyomon, hanem a játékélmények feltárására, kikövetkeztetésére is vállalkoztunk. Ezt azért is tartottuk fontosnak, ugyanis közismert, hogy az óvodáskorú gyermek spontán játékának témája és megvalósulási módja egyértelműen utal az adott gyerek mindennapjainak élményhátterére. Az előfelismerés megfigyelési időszaka alatt az óvodások spontán játékainak témái között a családi és az óvodai környezet hatásait véltük felfedezni (3. táblázat). Ebben az időszakban, a tulajdonképpeni mesei elem vagy bábozás egyetlen gyerek játékában sem jelent meg. Néhány gyereknél (3 gyerek) megjelent ugyan a rajzfilm-elemek játékba való beépülése, viszont ennek háttéréként a televíziós hatásokat azonosítottuk. Ezzel szemben az utófelismerés megfigyelési időszakában jelentős változást tapasztaltunk. A lejegyzett játékélmények között majdnem minden gyereknél megjelent a mese vagy a bábjáték élményhátterként. Egyértelműen a fejlesztő beavatkozás hatásának tekinthető, hogy az óvodások játékélménye kiszélesedett a mese és a bábjáték irányába is, így egyértelmű a fejlesztő beavatkozás érzelmi hatása is. A bábjátékkal segített mesefeldolgozás olyan élményeket váltott ki az óvodásokból, amelyek hatása a spontán játéktevékenységük témaválasztására is hatással volt. Az érzelmi érintettség ugyanakkor az óvodáskorúak teljes személyisége, és ezen belül a morális fejlődés szempontjából sem elhanyagolható tényező.

4. Következtetések

Az óvodások erkölcsi érzékének fejlesztése a szociális kompetencia fejlesztését megcélzó modellekkel és módszerekkel szoros összefüggésben valósítható meg. Így az erkölcsi érzék indirekt fejlesztésében a mese szerepe nem elhanyagolható, ugyanis a mesét minden más műfajnál jobban megérti és kedveli az óvodás, kedvenc meséje majdnem minden gyermeknek van. A mesékben – tartalmukban, a mesehallgatás és mesélés interakciós helyzetében, a mesélő és mesehallgató közti kapcsolatban – fantasztikus fejlesztési lehetőségek rejlenek. Ezek megvalósításainak lehetőségeit próbáltuk ki a gyakorlatban. Jelen tanulmányban a bábozással segített mesefeldolgozás óvodások erkölcsi érzékére gyakorolt hatásait kutattuk. Átfogó kutatási módszerünk az önkontrollos kísérlet volt, amelynek során az előfelismerés időszaka után egy 20 hetes fejlesztő programmal törekedtünk az óvodások erkölcsi ítélőképességének és együttműködési képességének a fejlesztésére. Az eredmények igazolták hipotéziseinket, a bábozással segített mesefeldolgozás a kutatásban részt vett óvodások körében magasabb szintű erkölcsi ítéletalkotást és a szabad játékban megnyilvánuló magasabb szintű, együttműködésen alapuló csoportos tevékenységet eredményezett. Éppen ezért meggyőződésünk, hogy a mesében rejlő ezirányú lehetőségeket jó lenne, ha nem hagynánk kiaknázatlanul. A pedagógus érdeklődési körén és tájékozottságán (is) múlik, hogy milyen mértékben sikerül a mesékben rejlő ezirányú lehetőségeket ki- és felhasználni. Jó lenne élni a mesékben rejlő szándékos fejlesztési lehetőségekkel, de olyan módon, hogy a mese spontán hatásai ne sérüljenek. Így az erkölcsi érzék fejlesztését megcélzó programunk bemutatásával, abban bízunk, hogy gyakorló óvodapedagógusokban kedvet keltünk hasonló jellegű fejlesztő programok kipróbálására és kidolgozására, így majd hosszabb távon sok óvodás számára örömtelibbé és különlegesebbé tehetjük a mesék feldolgozását.

Szakirodalom

- Bábosik I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bettelheim, B. (2000): *A mese bővölete és a kibontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó Kft, Budapest.
- Chen, K., French, D., Schneider, B. (2006): *Culture and peer relationships. Peer relationships in cultural context*. Cambridge University Press, New York.
- Hoffman R. (2003): Az erkölcsi nevelés értékelméleti és pedagógiai dimenziói. *Magiszter*, 1, 49-65.
- Kasik L. (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 11-12, 21-37.

- Kohlberg, L. (1976): *Moral Stages and Moralization: The cognitive developmental approach*. In: Lickona, J. *Moral development behavior: Theory, research and social issues*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Kósáné Ormai Vera (2001): *A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában*. Okker Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (2004): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mérei F., Binét Ágnes (2001): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné Fenyvesi M. (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nicola, I., Farcas, D. (1995): *Nevelélmélet és a pedagógiai kutatás alapfogalmai*. EDP, Bukarest.
- Nyitrai Á. (2010): A mese szerepe a szociális kompetencia óvodai fejlesztésében. In: Zsolnai A., Kasik L. (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 205-232.
- Péter Lilla (2014): „Ülj le közénk és mesélj!” Lehetőségek és változatok az óvodás és kisiskolás erkölcsi érzékének mese általi aktivizálására. In: Dósa Z. (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Piaget, J. (1970): A gyermek kétféle erkölce. In: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest, 307-399.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Stephens, T. M. (1984): *Social skills in the classroom*. Cedars Press
- Veres É. (2012): *A mese és a bábjáték szerepe az óvodáskorú gyermek erkölcsi érzékének a fejlesztésében*. Kézirat.
- Zsolnai A. (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 3-4. 293-302.
- Zsolnai A., Józsa K. (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia - társas viselkedés*, Gondolat Kiadó, Budapest, 227-238.