

A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében

Az első életévekben szerzett élmények és tapasztalatok későbbi fejlődést meghatározó szerepe már nemcsak a tudományos és szakmai közéletben, hanem a közgondolkodásban is evidencia. Ez a paradigmaváltás a 160 éves múltra visszatekintő bölcsődepedagógiát is az eddigi szakmai-módszertani nézetek újragondolására, a felmerülő kérdések megválaszolására ösztönzi. Gyakran megfogalmazódik szakmai dokumentumokban a családi nevelés értékeire, hagyományaira történő építkezés, ugyanakkor rögtön felvetődik a kérdés: vajon ismerik-e a kisgyermeknevelők a családi nevelés jellemzőit oly mértékben, hogy azt pedagógiai munkájukban hasznosítani tudják? A családi nevelés jellemzőit, a családban és a bölcsődében zajló nevelés egymással való kapcsolódásait vizsgáló kutatásunkból az otthoni nevelés néhány szeletével kapcsolatos eredményeinket mutatjuk be tanulmányunkban.

Bevezetés

Az utóbbi években jelentős változások zajlanak a napközbeni kisgyermekellátás területén. Az Európa Unió fejlesztési elképzelései kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a kisgyermeknevelésnek, több szakértő fogalmazta meg, hogy a korai évekbe történő investálás a későbbiekben többszörösen megtérül, és természetesen ennek a fordítottja is igaz: az első életévekben meglévő, nem kezelt hátrányok a későbbiekben nehezen orvosolható károkat okoznak mind az egyén, mind a társadalom életében (vö.: Európa Bizottság, 2011).

Az elmúlt évtizedben Magyarországon nagy előrelépés történt a bölcsődei szakemberek képzésében: egyre nagyobb tért hódított a felsőfokú szakképzés, mely a jogszabályi változások következtében 2013 szeptemberétől felsőoktatási szakképzésként működik, 2008-ban pedig a BA-szintű képzés engedélyezésével a gondozónőképzés jelentős fejlődése kezdődött meg. Nem pusztán a képzési szint, hanem a képzési profil is változott: a pár évtizede egészségügyi, az 1990-es évektől szociális szolgáltatás szakmacsoportba tartozó képzési terület a pedagógus képzési ágba lépett át, és ez más hangsúlyokat, más prioritásokat is jelent. A képzés változásai befolyással bírnak a szakmai elgondolásokra is: várhatóan új kutatásokat indukálnak, tovább árnyalják a szakmai-módszertani elképzeléseket.

A játék és a mese szerepe a kisgyermek életében, fejlődésében

„A gyermekornak két tündérvilága van: a cselekvés síkján a játék, szellemi síkon a mese” (Hermann, 1979, 276.). A fenti gondolat értelmezéséhez segít Piaget (1978) elmélete, mely szerint „a játékban és a mesében egyaránt az asszimiláció dominál, mindkettő az én pszichés szükségleteinek kielégítése a valóság transzformálása által: azaz mind a játék, mind a mesehallgatás során a gyermek annyit és úgy épít be személyiségébe a világból, amennyire és ahogy a lelki harmónia megteremtéséhez szüksége van” (Nyitrai, 2010, 50.).

A szakirodalom evidenciaként kezeli ugyan a játék és a mese összefüggéseit, kiemelt jelentőségét a gyermek életében, fejlődésében, a két terület kutatásai azonban gyakran külön szálon futnak, kevés olyan kutatási beszámoló olvasható, melyben a két terület együttes kutatásának eredményei olvashatók.

Hozzávetőlegesen a 19. sz. közepétől kezdve számos definíció fogalmazódott meg a játékról, ezeket a játék elméleti megközelítésével foglalkozó művek többsége bemutatja (Kádár és Bodonyi, 2010). Páli (2011) tanulmányában elsősorban neurobiológiai megközelítésben értelmezi a játékot, hangsúlyozottan Grastyán (1985), Piaget (1978), Bruner (2001 és 2005) és Winnicot (1999) felfogására építkezve értelmezi a játék mibenlétét, jellemzőit, fejlődését, az anya-gyermek kapcsolatnak, az együttjátszásnak a szerepét, a játékot mint a kisgyermekkor tanulás legfontosabb színterét, a játék és a gyermekek által kedvelt egyéb tevékenységek, pl. a mese és a rajzolás, ábrázolás kapcsolódásait. Grastyán (idézi: Páli, 2011) definíciójának lényege, hogy a játék örömszerző jellege minden más primer szükségletnél fontosabb. Winnicot (1999) álláspontja szerint a játék mindig kreatív, szubjektív jellege miatt izgalmas. Winnicot (1999) vezeti be a játék színteréknél a potenciális tér fogalmát, mely az anya és a gyermek közötti tér, és akkor kezd kialakulni, amikor a csecsemő kezdi észlelni az anya különállóságát. Vigotszkij (2000) elméleti megközelítése a fejlődés szociokulturális kontextusát hangsúlyozza. Nelson forgatókönyv-elmélete a szociokulturális környezet meghatározó szerepére építkezik, központi gondolata, hogy a gyermek játékában az átélt élethelyzetek, események jelennek meg. A közös forgatókönyvek képezik az együttjátszás alapját (Korintusné, Nyitrai és Rózsa, 1997).

Nelson forgatókönyv-elmélete számos ponton mutat rokon vonásokat Bruner (2001) körkörös mimezis-fogalmával, mely szerint átjárhatóság van az életesemények és a történetek között: a narratívum utánozza az életet, az élet utánozza a narratívumot.

A történeteknek, meséknek elsősorban a tartalma hat a gyermekre. Az irodalommal való ismerkedés kezdetei a mondókák, versek, dalok, melyek örömforrások és érzelmi biztonságot nyújtanak a kisgyermek számára. A képek-olvasás már csecsemőkorban is jelen lehet a kisgyermek élményei között, jelentős időszaka az egyéves kor körüli életszakasz, melyben igen jelentős a szókinccs gyarapodása (Sugárné, 1977). „A gyermek igényli a képek-olvasást, és belső indítékból (nem felszólításra!) maga is megjelöli a képeken látható tárgyakat, esetleg cselekvéseket” (Sugárné, 1977, 358.). Buda is hasonlóképpen vélekedik a mese-korszak kezdetéről, kiemelve, hogy a gyermek ebben az időszakban hangsúlyozottan a deklamációt értékeli (Buda, 1986). A mesélés új korszaka a történetek iránti érdeklődés. A 2-2,5 éves korú gyermek a saját vagy a szülei életének egy-egy epizódját felelevenítő igaz történeteket hallgatja szívesen. Ezek a történetek segítségére vannak az élmények feldolgozásában, újbóli átélésében, választ adhatnak a történetekkel kapcsolatos kérdéseire. Az „igazi” mesék élvezetnek feltétele a képzetek kialakulása, a szimbolikus gondolkodás megjelenése. „A mese hallgatáskor a gyermeknek a „képzetrepertoárjából kell keresnie olyan képzeteket, amelyek integrációjából vagy kombinációjából konstruálhat ilyenszerű lényeket. Ki kell emelnie emlékei tárából olyan viselkedésmódokat, ahogyan viselkednek azok, akikről az elbeszélésekben szó van. Csak ilyen értelmi manipuláció alapján értheti meg a történe-

tet, élheti bele magát a szereplők életébe, helyzetébe, érzelmi állapotaikba” (Kiss, 1992, 119.). Az első „igazi” mesék az állatmesék és a láncmesék. Az állatmesék szereplőinek tevékenysége, életének epizódjai jól rezonálnak a kisgyermek élményeivel. A láncmesék ismétlődéseinek köszönhetően egyszerre élhető át a ráismerés öröme és a váratlan élménye (Zóka, 2007). A gyermekek már 2-3 éves korban is különbséget tesznek a kitalált és a felolvasott mese között, és aktuális érzelmi állapottól, hangulattól függően kérik a felnőttől a felolvasást vagy a „fejből mondott” mesét (Nyitrai, 1995). Az első életévek élményei vezetnek át a kisgyermeket a tündérmesék világába, mely egy későbbi életszakasz, az óvodáskor második felének az élményvilága.

A szocializáció fontos területe az írásbeliségbe való belenövés (Réger, 1990; Szinger, 2007), melynek megalapozója a képeskönyv-nézegetés és a mesélés. A könyvekkel való kisgyermekkorai találkozás és a későbbi fejlődés alakulása közötti összefüggések számos publikációban megfogalmazódtak (Józsa és Steklács, 2009, 2012; Nagy, 1980; Wells, 1986, idézi: Cs. Czachesz, 2001).

Több kutatás foglalkozott a családi mesélési, képeskönyv-nézegetési szokásokkal, ezek hatásával. A szülővel közös képeskönyv-nézegetés funkciói a következők: kapcsolatépítés és -fenntartás, információszerzés, élményszerzés, önkifejezés és képességfejlesztés (Cairney, 2003). Rodriguez és mtsai 36 hónaposnál fiatalabb gyermekek körében végzett kutatásaik során fontosnak találták a literációs tevékenységek gyakoriságát, az anyai viselkedés szenzitívással és kognícióval összefüggő jellemzőit, a gyermek életkorának megfelelő könyvek jelenlétét. Eredményeik szerint előnyösebb helyzetben vannak a mesélés, képeskönyv-nézegetés szempontjából az ideális életkorú és magasabbban kvalifikált anyák gyermekei, főleg ha elsőszülöttek és lányok, továbbá ha az apa is a családdal él (Rodriguez és mtsai, 2003). Bus (2002) a korai kötődés és a mesélés közötti összefüggéseket emeli ki. 18 hónapos gyermekek körében végzett vizsgálatának eredményei szerint bizonytalan kötődés esetén az anyák inkább felolvasták a könyvben szereplő szöveget, kevésbé tudták a szituációt a gyermek pillanatnyi igénye szerint alakítani. Az anya túlőszöntző vagy túlkontrolláló viselkedése ambivalenciát eredményez a gyermeknél a könyvek iránt (Bus, 2002). A 2,5-3 éves gyermek ugyanazon könyv ismételt olvasása során erősen ragaszkodik a „hivatalos verzióhoz”, a könyvben szereplő szöveg szó szerinti felolvasásához (Bus, 2002). Feltételezhetően az, hogy a gyermek mennyire aktívan vesz részt a képeskönyv-nézegetési helyzetekben és mennyit tanul ezekből, nagymértékben függ attól, hogy a szülő mennyire képes kapcsolatot teremteni a könyvben megjelenő világ és a gyermek világa között (Bus, 2002). A magasban kvalifikált szülők gyermekei jobban igényelik ezeket a szituációkat és aktívabbak is azokban (Nyitrai, 1995).

A családi háttér szociokulturális jellemzőinek a gyermek fejlődésére gyakorolt befolyását, a magasban kvalifikált szülők előnyösebb helyzetét többen is hangsúlyozzák (Boreczky, 2002; Havas, 2008; Józsa, 2004; Józsa és Zentai, 2007).

A kompetencia alapú kritériumorientált pedagógiai megközelítésben (Nagy, 2007) elmondható, hogy a képeskönyv-nézegetések és a mesék a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciák fejlődéséhez közvetlenül is hozzájárulnak. „A mesék élni segítenek” (Boldizsár, 2004, 11.). Hasonló gondolatot fogalmaz meg Bettelheim is, amikor arról ír: „A gyermek figyelmét az olyan történet köti le legjobban, amelyik szórakoztatja és felkelti kíváncsiságát. De életét csak akkor gazdagítja, ha mozgásba hozza képzeletét, ha fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelméivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és akkor megoldásokat is javasol kínzó problémáira. Röviden: ha egyszerre reagál személyiségének minden megnyilvánulására” (Bettelheim, 1985, 11.).

A meséknek a kognitív kompetencia fejlődésében játszott szerepét támasztják alá Cooper, Collins és Saxby (1994) a történeteknek a kritikai gondolkodásban játszott szerepét hangsúlyozzák: álláspontjuk szerint a mesék, történetek hozzásegítenek az összefüggé-

sek észleléséhez, megértéséhez, a problémamegoldás, a viszonyítás, a hasonlóságok és a különbözőségek kezelni tudásához, az osztályozás és a sémákba rendezés fejlődését is kedvezően befolyásolják.

A meséknek a kognitív kompetencia fejlődésében játszott szerepét támasztják alá Cooper, Collins és Saxby (1994) a történeteknek a kritikai gondolkodásban játszott szerepét hangsúlyozzák: álláspontjuk szerint a mesék, történetek hozzásegítenek az összefüggések észleléséhez, megértéséhez, a problémamegoldás, a viszonyítás, a hasonlóságok és a különbözőségek kezelni tudásához, az osztályozás és a sémákba rendezés fejlődését is kedvezően befolyásolják.

Számos kérdés megválaszolása további kutatásokat igényel. A kutatások és a pedagógiai gyakorlat közötti kapcsolódás esetleges akár a kutatások gyakorlati relevanciáját, akár a gyakorlatnak a kutatási eredményekre épülését illetően, így a további kutatások fontos feladata a gyakorlati relevancia megtalálása.

Kutatásunkról

Problémafelvetésünkben abból indultunk ki, hogy az utóbbi évtized(ek)ben a család jelentős változáson megy keresztül, és ezek a változások elbizonytalaníthatják a szülőket szülői szerepeik értelmezésében. A többgenerációs családi minták hiányának következtében kevés esélyük van arra, hogy családjukban, családjuk tagjaitól kapjanak segítséget. A szülők iskolai tanulmányai alatt nem igazán találkozik a családi életre nevelés, az egészségnevelés és egészségfej-

lesztés témaköreivel. Előfordul, hogy az egészségügyi, szociális, oktatási szakemberek segítsége sem jut el minden esetben az azt igénylőkhöz. Az anyák közül sokan bizonytalannak érzik magukat, a neveléssel, gondozással kapcsolatos tájékozatlanság aggodalmat, szorongást válthat ki bennük. A médiából rájuk zúduló sokféle és különböző értékű információból nehezen tudnak választani, ami a bizonytalanságot tovább erősítheti. Mindez érezteti hatását a mindennapokban, a gyermekkel való együttlétben. Különösen sok a bizonytalanság a gondozással kapcsolatban: mit egyen a gyermek, legyen-e cumija, legyen-e kialakított napirendje, vagy bízzuk rá a napok alakulását, meddig szopjon a baba, azonnal fel kell-e venni a síró csecsemőt, és még sorolhatjuk. A szülői döntések gyakran esetlegesek, alakulásukat erősen befolyásolja a háttérben gyakran piaci alapon manipulált média. A csecsemő- és kisgyermek nevelésével, gondozásával foglalkozó szakirodalom legtöbbje egy egészen más társadalmi környezethez igazodik, egészen más eszközválasztéokra építkezik, a megfogalmazottakat nem okvetlenül támasztják alá kutatási eredmények.

A fentiekből kiindulva többéves kutatást indítottunk a Közép-magyarországi Régió bölcsődéibe 2011 őszén beszoktatott gyermekek és családjaik körében. Kutatásunk céljai között megfogalmazódott a bölcsődés gyermeket nevelő családok jellemzőinek, gondozással és neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek és szokásainak feltárása, továbbá a bölcsődéknek a szokásrendszer alakításában betöltött szerepéről való tájékozódás. Várakozásunk szerint kapott eredményeink hozzájárulnak

- (1) a szülői kompetencia szakember által megerősítendő vonásainak feltárásához; a szülői kompetencia erősítését segítő módszertani kultúra kialakításához;
- (2) egy, a BA szinten folyó kisgyermeknevelő képzés programjába is beépíthető, szakmai-módszertani kultúra kidolgozásához;

- (3) a kisgyermeknevelők szerepértelmezésének tisztázáshoz;
- (4) a bölcsőde szemléletformáló hatásának feltárásához.

Kutatásunk hipotézisei a következők:

- (1) A szülők a gondozás terén több bizonytalansággal küzdenek, mint a nevelés területén.
- (2) A szociokulturális státus befolyásolja a gyermek gondozásával kapcsolatos elképzeléseket.
- (3) A család szerkezete befolyásolja a gondozás gyermekhez igazíthatóságát.
- (4) A bölcsődébe járás ideje alatt a szülők gyermekneveléssel, gondozással kapcsolatos nézetei a gondozónó befolyásoló hatásának következtében módosulnak.
- (5) A tapasztalatok, a szülőkkel való folyamatos kapcsolat következtében a gondozónók gondozással, neveléssel kapcsolatos nézetei is változnak.

Mintánkban a Közép-magyarországi Régió valamennyi önkormányzat által fenntartott bölcsődéje részt vett, a kutatás a 2011 szeptemberétől bölcsődébe járó valamennyi gyermekre, a gyermekek szüleire és kisgyermeknevelőire kiterjed. A mintánkban 1569 lány és 1642 fiú szerepelt.

1. táblázat. A minta elemszáma

	<i>bölcsődék száma</i>	<i>összes gyermek</i>	<i>kutatásban részt vett gyermekek /családok</i>	<i>%</i>
Budapest	89	4590	2452	53,42
Pest megye	37	1046	819	78,29
Összesen	126		3271	

Az 1. táblázat adataihoz összehasonlításképpen: 2010-ben 668 bölcsőde volt az országban, a beíratott gyermekek száma 35 782 volt (KSH, 2012).

Kutatásunk várható relevanciája az eredmények hasznosítása a szakemberek és a szülők kisgyermekneveléssel kapcsolatos kompetenciáit erősítő programok, szakmai-módszertani javaslatok megalapozásában.

Módszerek és eszközök

Kutatásunk első szakaszában a családi nevelés bölcsődébe kerülés előtti jellemzőit tártuk fel egy saját kidolgozású kérdőív segítségével. A kérdések a szocio-demográfiai jellemzőkre, a gyermek napirendjének, gondozásának sajátosságaira, a játéknak, mesének, tévézésnek a gyermek életében betöltött szerepére, a család szabadidős szokásaira, a szülők nevelési elképzeléseire, nehézségeire, nézetkülönbségeire vonatkoztak.

Jelen tanulmányunkban a szülők körében végzett kérdőíves kutatás néhány eredményét, a játéknak, a mesének, a tévézésnek a családok életében való jelenlétét mutatjuk be.

Eredményeink

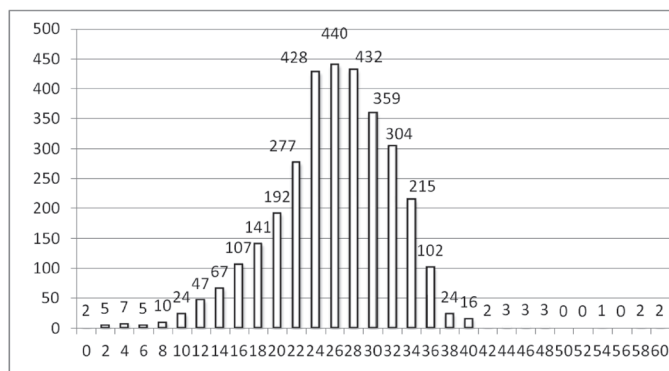
A 2. táblázat adatai jól szemléltetik, hogy mintánkban a felsőfokú végzettségű szülők jelentős mértékben felülreprezentáltak az országos adatokhoz képest (vö.: *Józsa és Zentai*, 2007). A bölcsődei ellátás igénybevétele a hatályos jogszabályok értelmében munkahelyhez kötött, a magasabb végzettségű szülők elhelyezkedési lehetőségei köz-

tudottan jobbak az alacsonyabb végzettségűekéhez képest. A Közép-Magyarországi Régió előnyös helyzete közismert. A vizsgált családok 74%-a budapesti, a többi család a Közép-magyarországi Régió településeiből származik, 24,5%-uk Pest megyei városból, 1,8%-uk községből. A törvényi előírások szerint bölcsődét csak 10 000 lakosnál nagyobb lélekszámú településen kell létesíteni. A bölcsődei felvétel szinte általános feltétele az, hogy a gyermek az adott településen legyen bejelentkezve. A vizsgálati mintában szereplő gyermekek városlakók, ami fontos tényező a nevelkedés szociokulturális feltételeinek elemzésénél.

2. táblázat. A mintában szereplő szülők iskolai végzettsége (%)

	anya	apa
8 általános	2,87	2,93
szakmunkás	7,58	19,65
érettségi	33,39	31,68
főiskola, egyetem	54,87	41,98
nincs adat	1,28	3,76

Évtizedek óta tartó folyamat, hogy a nők egyre későbbi életkorban vállalnak gyermeket. Míg a nyolcvanas években a 20–24 évesek domináltak a gyermeket vállaló nők között, 2009-ben a gyermekek négytizedét a 30–34 éves anyák hozták világra. A szülő nők átlagos életkora a budapesti agglomerációban az elmúlt húsz év alatt 26,1 évről 30,7 évre emelkedett (KSH, 2011). A kutatásunk adatainak tanulmányozása során nem meglepő tehát a magas anyai és apai életkor. A kutatásunkban az anyák életkori átlaga 33,46 év, az apáké 36,13 év. Mintánkban a legfiatalabb anya 17 éves, a legidősebb 51 éves.



1. ábra. A gyermekek életkora hónapokban kifejezve 2011. szeptember 1-jén

A bölcsődei beszoktatás kezdetén a gyermekek átlag életkora 25,4 hónap volt. A vizsgált gyermekek életkori megoszlását az 1. ábra szemlélteti. A magyarországi szociálpolitikai rendelkezések ezt nagymértékben magyarázzák: a gyermek kétéves koráig járó gyed jövedelemarányos, a 2. életév betöltése után igényelhető gyés egységesen megállapított fix összeg, a legtöbb esetben a gyed-nél jóval alacsonyabb, így a családok lehetőségeiktől függően gyakran döntenek az anya ismételt munkába állása mellett (és természetesen arról is van bőven tapasztalatunk, hogy nem csupán az anyagi lehetőségek miatt). A legfiatalabb gyermek 4 hónapos, a legidősebb 41 hónapos. A születési sorrendet vizsgálva mintánkban a bölcsődebe beszoktatott gyermekek 53,9%-a elsőszülött, 36,1%-a másod-

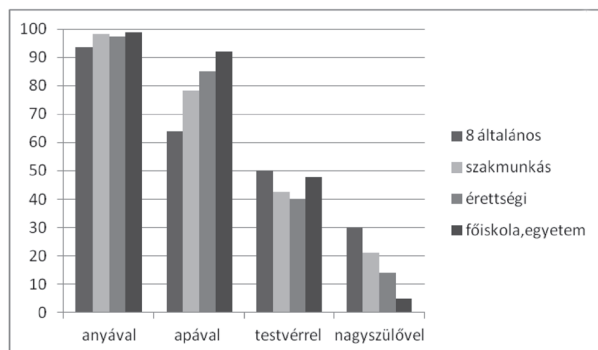
dik, 7,7%-ban a harmadik gyermeke az édesanyának. Két esetben előfordul hétgyermekes édesanya.

Vizsgáltuk a családok lakáshelyzetét is. A mintába került családok többsége családi házban, régi építésű társasházban vagy lakótelepen lakik (3. táblázat). A lakások jellemzően saját tulajdonban vannak (79%). Kutatásunkból nem tudható meg, hogy a saját tulajdonú lakások megszerzése és fenntartása mekkora terhet jelent a családoknak.

3. táblázat. A vizsgált családok lakókörnyezete az anyák iskolai végzettsége szerint (%)

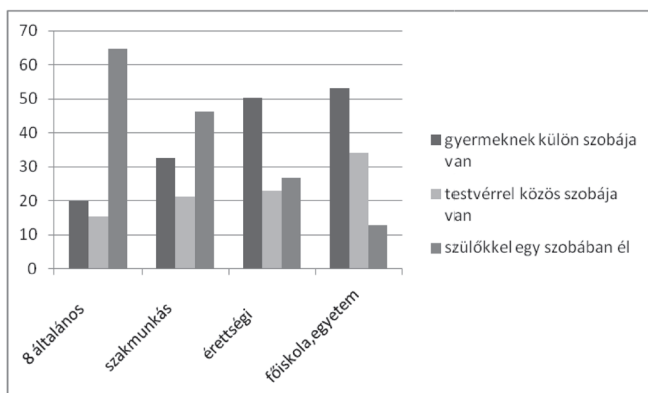
anya iskolai végzettsége	lakótelep	családi ház	régi építésű társasház	új építésű ház, társasház	lakópark	egyéb	Összesen
8 általános	29,8	26,6	38,3	5,3	0	0	100
szakmunkás	30,3	36,9	24,6	6,6	1,2	0,4	100
érettségi	29,5	41,2	15,1	11	3	0,2	100
főiskola/egyetem	17,7	32,6	26,2	19,1	4,3	0,1	100
Összesen	23	35,7	22,7	15	3,5	0,1	100

A családok összetétele nagymértékben meghatározza a gyermek fejlődését, a játéktevékenységének, meséhez való viszonyának alakulását (Sugárné, 2001, Vajda és Kósa, 2005). A mintába került gyermekek közel 99%-a optimális módon az anyával egy háztartásban él (2. ábra). Az apa jelenléte a családban felsőfokú végzettségű anyáknál 92%, középfokú végzettségűeknél 85%, a szakmunkás anyáknál 78% és a legalacsonyabb, 64%-os arány a csak nyolc általánost befejezett anyáknál fordult elő. Nyilvánvalóan tűnik, hogy már a bölcsődébe kerüléskor a gyermekek a fent említett arányokban apa nélküli családokban szocializálódnak. A nagyszülő jelenléte a háztartások harmadában, hangsúlyozottan a csupán általános iskolát végzett anyáknál mutatható ki, feltételezhetően ezekben az esetekben az anyák gyermekükkel saját szüleik otthonában élnek.



2. ábra. Kivel él egy háztartásban a gyermek? (%)

Az alacsonyabb iskolázottságú anyák gyermekei 65%-ban a szülővel/szülőkkel egy szobában élnek, ez az arány a felsőfokú végzettségű anyák esetében mindössze 13% (3. ábra), vagyis a magasabb végzettségű családok minőségileg jobb lakáskörülmények között élnek. A magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinek 50%-a külön szobával rendelkezik. Ez az arány a nyolc általánost végzett anyák körében mindössze 20%.



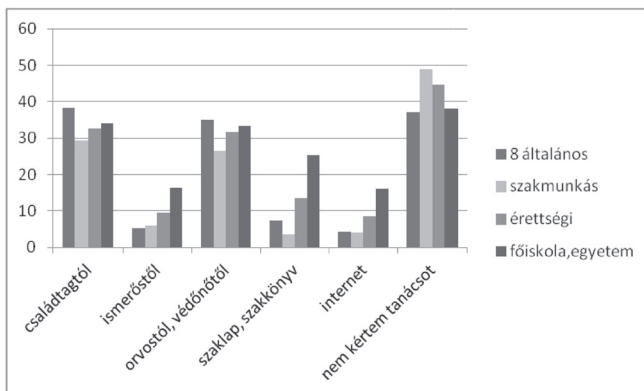
3. ábra. Kivel él egy szobában a gyermek? (%)

A gyermeket 80%-ban előre tervezték, közel 20%-ban megfogant és megtartották. Nevelőszülő és örökbefogadott gyermek a mintánkban 0,2%, illetve 0,1 % volt. Az előre tervezett gyerekek aránya a felsőfokú végzettségű anyák esetében szignifikánsan magasabb arányban fordult elő, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű anyáknál ($f = 9$, $\text{Khi}^2 = 278,103$, $p < 0,001$), vagyis a magasan kvalifikált anyák esetében tudatosabb családtervezést tetelezhetünk fel.

A kisgyermek érkezése jelentős változásokat idéz elő a család életében, napirendjében. Az anyák 44%-a nyilatkozta, hogy a gyermek érkezésével teljes mértékben megváltozott életük. Örvedetes tény, hogy a gyermek érkezéséhez a családok 72%-a teljes mértékben alkalmazkodni tudott. Nem találtunk szignifikáns eltérést az előre tervezett és a nem tervezett várandósság, valamint a gyermekhez történő alkalmazkodás minősége között.

Az egészséges életmódra nevelés komplex folyamat. Alapja a gondosan összeállított, a gyermek számára is átlátható, logikus és könnyen elfogadható napirend. Következetes alkalmazása, a rugalmas változtatások megbeszélése megalapozza a gyermekekben az egészséges életritmus kialakításának igényét. A születést követő hónapokban az édesanya gyermeke szükségleteire (etetés, pihenés, levegőzés stb.) összpontosítva alakítja a napirendet. A csecsemő megtanulja szükségleteit jelezni, az anya megtanulja a jelzések jelentését. Fontos követelmény, hogy a csecsemő napirendje az életritmusához igazodva, szabályos rendszerességgel valósuljon meg. Ez a ciklikusság a belső pszichés szükségletek kielégítését is szolgálja. A gyermek a napi tevékenységek rendszerét megtanulva közelíti a felnőtt ritmusához. A napirend másik meghatározó értéke, hogy tudatos, rendszeres napi történések sorozatával a gyermek és a felnőtt közös interakciójával valósul meg. A jó napirend megkönnyíti a gyermek időbeli tájékozódását, lehetővé teszi a rendszeresen ismétlődő egymáshoz kapcsolódó események előrelátását, így megalapozza és fokozza a gyermek biztonságérzetét (Lajtainé, 2012).

Az általunk vizsgált mintában a gyermek igénye 44%-ban teljes mértékben szerepet játszott a család új napirendjének kialakításában. A szülők, testvér(ek) szerepe az új napirend kialakításában csak 15%-ban volt teljes mértékben meghatározó. Itt azonban szignifikáns különbség igazolható az anya iskolai végzettsége, valamint a szülő és testvér szerepe között. Alacsony iskolai végzettségűnél 30%, felsőfokú végzettségű anyáknál 12% jelölte be a hétfokú skálán a legmagasabb fokozatot. A napirend kialakításához az anyák 41%-a a nem kért tanácsot, legkevésbé a szakmunkás végzettségű anyák igényelték a tanácsokat, az ő esetükben közel 50 %-os volt a tanácsot nem kérők aránya. Hasonló gyakoriságú a családtagtól való tanácskérés is. A szaklapok, szakkönyvek és az internet böngészése a felsőfokú végzettségű anyákra jellemző (4. ábra).

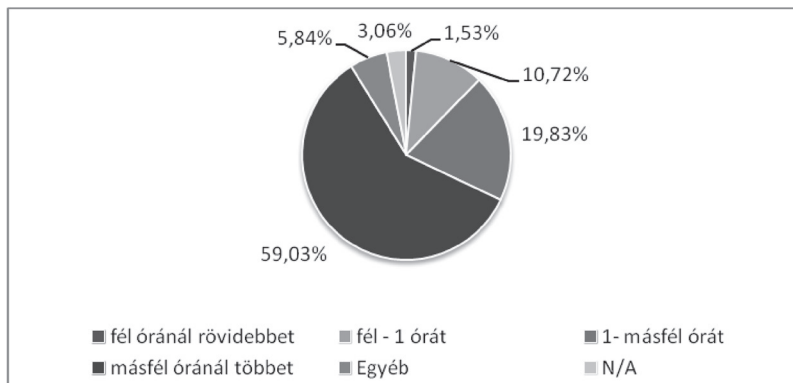


4. ábra. Kitől kért/kapott tanácsot a napirend kialakításához? (%)

A megkérdezett anyák 50%-a teljesen elégedett a gyermek napirendjével. A változtatás ténye az anyák 20%-ban merül fel, a részben elégedetlen anyák további 30%-ában nem merült fel a változtatás igénye. Egy részük változtatni szeretne (10%), másik részük szeretne változtatni, de nem tud. Az anyák többsége (72%) nem szeretne változtatni a napirenden, közel 7% nyilatkozott úgy, hogy nem változtat, de tudja, hogy mit kellene változtatnia.

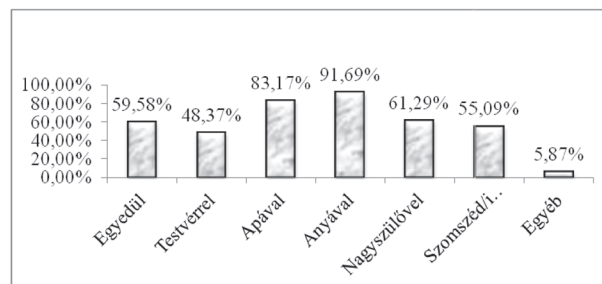
A napirend állandó időpontjai, amelyekhez az anya fontosnak tartja ragaszkodni, a következők: első helyen áll a gyermek alvása (88 %), majd a gyermek étkezése (78 %) és a játék (12 %) következik. Ez arra utal, hogy a játék a napirendet meghatározó alvási és étkezési időkhöz igazodik. A gyermek pillanatnyi igénye átlagosan 6,6%-osan jelenik meg a mintánkban, vagyis a napirend hangsúlyozottan rögzített. A 8 osztályt végzett anyák 17%-a, a felsőfokú végzettségű anyák mindössze 4,7%-a nyilatkozta ezt. Akadt olyan szülő, aki a „minden nap más, nincs fix időpont” kategóriát jelölte meg (2,6%). Az egyéb kategóriába soroltak között az alábbi megfogalmazásokat találjuk: levegőzés, séta, fürdetés, családi program, utazás stb.

Az otthoni életben kevésbé érvényesül a játéknak a napirend-alakító hatása, (a sorban van egy felesleges szóköz is) legalábbis erre enged következtetni a játékidőhöz való csekély mértékű szülői ragaszkodás. A kapott eredmény azt sugallja, hogy a családok életében a játékidő esetleges mind az időszakot, mind az időtartamot tekintve: ha az egyéb napirendi tevékenységek megvalósultak, akkor kerül sor a játékra.



5. ábra. Mennyi időt tölt otthon a gyermek játékkal naponta?

Az 5. ábra jól szemlélteti, hogy a gyermekek 40,97%-a másfél óránál kevesebbet játszik naponta. Ez véleményünk szerint nagyon kevés a bölcsődébe járás hétköznapokon is: a 3-4 órás ébren töltött esti időszak fele sem telik játékkal.



6. ábra. Kivel szokott játszani a gyermek?

Arra a kérdésre, hogy a gyermek kivel szokott játszani, a szülők több válaszlehetőséget is megadhattak. A vártnál jóval nagyobb az apák és a nagyszülők, valamint a szomszéd, ismerős játszótársként való részvétele (6. ábra). A családok összetételét szemléltető 2. ábrával történő összehasonlításból jól látható, hogy a nem a gyermekkel közös otthonban élő apák és nagyszülők is játszanak a gyermekkel. A szomszédságba, ismeretségi körbe tartozó játszótárs a gyermekek több mint felénél szerepet játszik a mindennapokban. A magasabb végzettségű anyák esetében mind az anyák, mind az apák szignifikánsan többet játszanak a gyermekkel (apák esetében: $\text{Khi}^2(2-4) = 33,74$, $p < 0,01$, anyák esetében: $\text{Khi}^2(3-4) = 32,90$, $p < 0,01$).

4. táblázat. Az egyes játékok kedveltsége 5 fokú skálán kifejezve

játékfajta	1 egyáltalán nem kedveli	2	3	4	5 nagyon kedveli
mozgásfejlesztő	0,3	2,1	6,7	14,2	76,7
labda	0,2	3,8	16,6	24,7	54,6
babák, állatfigurák	2,3	9,7	22,1	23,5	54,6
utánzó- és szerepjáték eszközök	1,4	5,2	15,4	27,9	50,1
homokozó játék	0,8	5,7	18,6	30,4	44,4
alkotó tevékenységek eszközei	1,1	5,2	16,5	26,0	51,1
finommozgást fejlesztő	7,5	12,8	25,3	27,7	26,6
logikai (memória ...)	3,4	11,0	24,0	30,2	31,4
képeskönyv, mesekönyv	0,3	2,4	7,8	17,5	72,0
hangszer	2,4	8,2	19,2	27,7	42,5

A szülők válasza szerint a gyermekek a mozgásfejlesztő játékokat és a képeskönyveket kedvelik legjobban, legkevésbé népszerűek az ún. logikai játékok (bébi logi, különböző kirakók, képes lottók, képes dominók, memóriajáték, stb.), valamint a finommozgás-fejlesztő játékok, melyekhez tartoznak pl. a nagyméretű, kisgyermek számára ajánlható gyöngyök, mozaikok. A magasabb végzettségű anyák gyermekei szignifikánsan jobban kedvelték a képeskönyvet és az utánzó- és szerepjáték-eszközöket, és szignifikánsan kevésbé kedvelték a labdát és a logikai játékokat az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekeihez képest.

mekeihez képest. Más játékok esetében az anyák iskolai végzettsége nem befolyásolja a kedveltséget. Az eredményeink szerint legkevésbé népszerű játékokat a tapasztalatok szerint azok az anyák igyekeznek megkedveltetni gyermekeikkel, akik a direkt kognitív fejlesztést fontos nevelési feladatuknak tájrák. Mivel a kisgyermeknevelésben ezt az erőltetést semmiféleképpen nem tartjuk támogathatónak, így a kapott eredményt pozitívnak tekintjük. Kapott eredményeink szerint ez a kedvező hozzáállás hangsúlyozottan a magasán kvalifikált anyákra jellemző (a két változó között $p=0,001$ szinten szignifikáns összefüggést találtunk).

A játékválasztásban a fiúk szignifikánsan jobban kedvelik a labdát és a mozgásfejlesztő játékokat, mint a lányok. A lányok választásaiban sokkal több játék esetében mutatható ki szignifikánsan nagyobb kedveltség a fiúkhöz képest, ezek: a babák, plüssfigurák, az utánpótló- és szerepjáték-kellékek, az alkotótevékenységek eszközei, a finommozgást fejlesztő eszközök, a logikai játékok, a képeskönyv. Nem találtunk nemek szerinti különbséget a homokozójáték és a hangszerek kedvelése között. A fenti eredmények további kutatást tehetnek szükségessé a kisgyermekkorú játéktevékenység jellemzőinek feltárása céljából. Fontos lehet annak tisztázása is, hogy a játékválasztásban megnyilvánuló nemek szerinti különbségek kialakulásában milyen hatást gyakorol a szülők befolyása.

5. táblázat. Milyen gyakran mesélnek a szülők?(%)

	anyák	apák
naponta	75,25	37,49
heti 2-3 alkalommal	19,25	38,80
hetente	2,98	17,47
nincs adat	2,51	6,25

Az anyák és az apák mesélési gyakorisága között jelentős különbségeket találtunk, hasonlóképpen más korábbi vizsgálatokhoz (Nyitrai, 1995, Szombathelyiné, 2007). Az anyákhoz képest az apáknak csak a fele mesél naponta, több mint 5-ször annyi apa tartozik a ritkán (hetente) mesélő csoportba. A már hivatkozott korábbi kutatási eredményekhez hasonlóan a magasabb végzettségű anyák többet mesélnek (a két változó között erős szignifikáns összefüggést találtunk), és az apákat is jobban motiválják a mesélésre (ebben az esetben is erős szignifikáns összefüggést találtunk a két változó között). A gyermekek szempontjából ez a dupla vagy semmi helyzet a meseélményt és a literációs fejlődés segítését illetően.

Az anyák szignifikánsan többet mesélnek lányaiknak ($K\chi^2=14,860$ $p=0,005$), az apák esetében a gyermek neme és a mesélési gyakoriság között nem állapítható meg szignifikáns összefüggés.

A tévé- és dvd-nézési szokásokra a hétvégi programokról való tájékozódás körében nyertünk adatokat. Öröndetesnek tartjuk, hogy a gyermekeknek mindössze 9,26%-a néz másfél óránál többet tévét, dvd-t hétvégén, és a szülők 26,52%-a úgy nyilatkozott, hogy a tévé- és dvd-nézés egy hétféje alatt nem éri el a fél órát. A magasabb végzettségű anyák mind az időtartam, mind a nézett műsor tekintetében szignifikánsan erősebb kontrollt gyakorolnak az alacsonyabb végzettségű anyákhoz képest: gyermekeik szignifikánsan kevesebbet néznek tévét és dvd-t, és ezek tartalma is szignifikánsan kontrolláltabb.

A gyermek neme és az egyes tévéműsorok nézettsége között sem találtunk lényeges szignifikáns összefüggést, vagyis ebben az életkorban még nem differenciálódik nemek szerint a tévéműsorok, dvd-filmek iránti érdeklődés, de eredményünk azt is mutathatja, hogy programválasztásban a szituációban részt vevő felnőtt vagy testvér szava a döntő. Ugyanígy nincs szignifikáns összefüggés a gyermek neme és a tévé, dvd nézésével töltött idő mennyisége között sem. Ha a gyermeknek van testvére, leginkább

vele nézi a műsorokat. Akinek nincs testvére, az inkább az anyával néz tévét, dvd-t. (mindkét esetben $p=0,001$) összefüggéseket kaptunk. Csekély, a vártnál jóval kisebb összefüggést találtunk a nem külön szobában alvás és a tévé-, dvd-nézés gyakorisága között, ami arra enged következtetni, hogy elsősorban nem a lakáshelyzet befolyásolja a tévé előtt töltött idő mértékét.

Összegzés

Jelen tanulmányunkban kutatásunk első szakaszának néhány számunkra fontos eredményét mutattuk be a családi nevelési szokások témakörében. Eredményeink alapján megerősítést nyert a szociokulturális háttér meghatározó szerepe. Megállapítható, hogy a mintánkban szerepelő családok ebben a vonatkozásban előnyös helyzetben vannak a kevésbé kvalifikált családokhoz képest. További kutatások alapján adható válasz arra a kérdésre, hogy az ország más, Közép-Magyarországhoz képest kevésbé előnyös helyzetű területein működő bölcsődéibe járó gyermekek is hasonló szociokulturális előnyökkel rendelkeznek-e, továbbá annak feltárása, hogy a bölcsődei nevelés prioritásai hogyan reagálnak erre a helyzetre.

Irodalom

- Európa Bizottság (2011): *Kisgyermekkori nevelés és gondozás: hogy minden gyerek szilárdan megalapozhassa jövőjét*. A bizottság közleménye. Európa Bizottság, Brüsszel.
- Bettelheim, B. (1985): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Boreczky Ágnes (2002): Családi mobilitás és iskoláztatás. *Iskolakultúra*, **12**, 3. sz. 60-68.
- Bruner, J. S. (2001): A gondolkodás két formája. In László János és Thomka Beáta (szerk.): *Narratív pszichológia*. (Narratívák 5.) Kijárat Kiadó, Budapest. 27-58.
- Bruner, J. S. (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Buda Béla (1986): *A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bus, A. G. (2002): Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In Neuman, S. B. és Dickinson, D. K. (szerk.): *Handbook of early literacy research*. The Guilford Press, New York. 179-191.
- Cairney, T. H. (2003): Literacy within family life. In Hall, N., Larson, J. és Marsh, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy*. SAGE, London. 85-98.
- Cooper, P. J., Collins, R. és Saxby, M. (1994): *The power of the story*. Maximillian Education, Pty. Ltd., Australia.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, 2. sz. <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2001/2/cikk4.html>
- Grastyán Endre (1985): *A játék neurobiológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KSH (2011): *Gyermekvállalás a budapesti agglomerációban 1990-2009*. Közlemények a budapesti agglomerációról 15. KSH, Budapest.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. Ecostat, Budapest. 121-138.
- Hermann Alice (1979): *A gyermekben érlelődik a jövő*. MNOT, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER programcsomaggal. In Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 299-312.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**, 11. sz. 3-16.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**, 4. sz. 365-397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasástanítás tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137-188.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**, 5. sz. 3-17.

- Kádár Annamária és Bodonyi Ágnes (2010): *Az óvodás- és a kisiskolás kor játéka elméleti és módszertani megközelítésben*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- KSH (2012): *Kisgyermek napközbeni ellátása*. KSH, Budapest.
- Kiss Tihamér (1992): *A gyermek értelmi fejlesztése az első hat életévben Piaget szellemében*. Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Korintus Mihályné, Nyitrai Ágnes és Rózsa Judit (1997): *Játék a bölcsődében*. Módszertani levél. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest.
- Lajtai Zsoltné Kollár Mónika (2012): A csecsemő és a kisgyermek nevelése, gondozása. In Darvay Sarolta (2012, szerk.): *Az egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése és gondozása*. Linceum Kiadó, Eger. 135–300.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007, szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nyitrai Ágnes (1995): *A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében*. Bölcsészdoktori értekezés, JATE, Szeged.
- Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. PhD értekezés. Kézirat. SZTE Neveléstudományi Iskola, Szeged.
- Páli Judit (2011): Játssz, tanulj és érezd jól magad! – A kisgyermekkor játék fejlődése. In Balázs István (2011, szerk.): *A kora gyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 270–312.
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rodriguez, E. T. et al (2003): The formative role of home literacy experiences across The first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30. 677–694.
- Sugárné Kádár Júlia (1977): A preverbális kommunikáció jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. sz. 351–362.
- Sugárné Kádár Júlia (2001): *A „hangos” kommunikáció fejlődése és szerepe a korai szocializációban*. Scientia Humana, Budapest.
- Szinger Veronika (2007): Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 1. sz. 70–85.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2007): A mese a családok életében. Előadás. Művészetek szerepe a nevelésben. Nemzetközi művészeti nevelési konferencia, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 2007. november 22–23. In Sallai Éva (szerk.): *Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben*. AVKF, Vác, 139–148.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Nevelésélektan*. Osiris, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Winnicott, D. W. (1999): *Játszás és valóság*. Animula, Budapest.
- Zóka Katalin (2007): A meseválasztás kérdései az óvodában. *Könyv és Nevelés*, 2. sz. 43–51.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a kutatóegyetemi pályázat keretén belül, az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, az Európai Léptékkal a Tudásért TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003. számú pályázat keretében valósult meg.