

ÓVODÁSOK ÉS A MÉDIA

Szerkesztette: Szőke-Milinte Enikő



Tartalom

Szerkesztői előszó	5
Kis kezekben nagy képernyők: az óvodáskorú gyermekek digitáliseszköz-használata Magyarországon	8
Óvodapedagógusok médiatudatossága és a digitális média hatása az óvodáskorú gyermekek fejlődésére – egy országos kérdőíves vizsgálat eredményei	32
Digitális média az óvodában: fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat az óvodáskorú gyermekek médiafogyasztásáról és az óvodapedagógusok médiaműveltségéről	56
A szülői szerep és a mediáció formái a digitális korban óvodapedagógusok szemszögéből	74
A túlzott képernyőhasználat következményei és a megoldás lehetőségei gyermekkorban	102
Képek vonzásában? A (mozgó)képi közlés módja természete	120
A médiafogyasztás hatása az óvodáskorú gyermekek proszocialitására	134
Kérdésfelvetések a média világának hatásairól az óvodáskorú gyermekek szocializációjára, valamint a tanuláshoz szükséges részképességek fejlődésére és az iskolaérettségre	152
A katolikus óvoda/iskola és a szülői közösség lehetséges válaszai az alfa generáció eszközhasználatának kihívásaira egy országos felmérés tükrében	178
Digitáliseszköz-használat óvodáskorban – lehetőségek és limitációk	198
Kreatív médiafeladatok az óvodai nevelésben	214
Az algoritmikus és informatikai gondolkodás fejlesztésének unplugged lehetőségei az óvodai nevelésben	230

Szakmai lektorok:

Andok Mónika

Balázs László

Nyelvi lektor: Báthory Kinga

Minden jog fenntartva.

© A szerzők, 2025

© Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2025

ISBN: 978-615-5302-57-2

Budapest, 2025.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság kiadása

Szerkesztői előszó

Az elmúlt években egyre több olyan kutatás látott napvilágot, amelyben a média gyermeki fejlődésre gyakorolt hatását vizsgálták. Nem véletlen, hiszen annak voltunk tanúi, hogy a gyermekek fokozott médiatevékenységet folytattak igen korai életkortól kezdődően. 2016-ban a *Screenagers* című dokumentumfilm elsőként vetett fel olyan problémákat, mint a szülői felelősség szerepe a problémás médiatartalom-fogyasztásban vagy a mértéktelen médiafogyasztás gyermeki fejlődést akadályozó hatása. Azóta megszorodtak azok a problémák, amelyek az óvodáskorú gyermekek médiatartalom-fogyasztásával hozhatók összefüggésbe: megkésett beszédfejlődés, szociális kapcsolódási nehézségek, figyelemkoncentráció hiánya, az állandó pörgős, színes tartalmak fogyasztásának igénye.

A digitális kompetencia fogalmi meghatározása az ezredfordulóra tehető, az Európai Bizottság 2019-ben dolgozta ki azokat a kulcskompetenciákat, amelyek az élethosszig tartó tanulást biztosítják az állampolgárok számára, és ezek közt szerepel a digitális kompetencia. A médiaműveltséget egyértelműen a digitális kompetencia részeként tartja számon a dokumentum, vagyis a mindennapi médiatevékenységekhez kapcsolódó feladatok megoldása az egyén digitális kompetenciájának a függvénye. Bár a digitális kompetencia fejlesztése az intézményes nevelés kiemelt területévé vált, és a magyar adatok jobbakkal valamivel az európai átlagnál, a digitális kompetencia fejlettsége még nem optimális. Európai uniós összehasonlításban a magyar lakosság valamivel több mint 60%-a alap digitális készségekkel rendelkezik, ez az EU-átlagnál nagyjából 2%-kal magasabb, a lakosság

25%-a magasabb szintű digitális készségekkel rendelkezik, ezzel az EU-átlag fölé került Magyarország a 2023-as adatok szerint (Eurostat 2024).

Az elmúlt két évben több kutatás is rámutatott arra, hogy a szülők gyermekeik jelenlétében történő technológia-használata negatívan befolyásolja a kisgyermekek kognitív és pszichoszociális fejlettségét és képernyő előtt eltöltött idejét. Vagyis, ha a szülő digitális kompetenciája és műveltsége nem megfelelő, akkor az gyermekénél is negatív következményekkel járhat.

Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája hangsúlyozza, hogy „amennyiben a gyermekek oktatásában, nevelésében szerepet vállaló személyek nem rendelkeznek a tudatos internethasználattal kapcsolatos információkkal, valamint ezek átadásának szándékával és képességével, úgy az súlyos következményekkel járhat. Ha ugyanis azon szereplők, akiknek az információátadásban kulcsszerepet kellene szánni, maguk sem bírnak a megfelelő kompetenciákkal, úgy természetesen részükről nem várható el azoknak a gyermekek részére történő közvetítése sem. A szülők (a család) felelőssége, illetve szerepe tehát kiemelt jelentőségű a tudatosság területén; ahogyan a mindennapi életben, úgy az online világban is hasonló mértékű segítség, támogatás várható el (jogosan) a részükről”. (MDGYS: 16 <https://digitalisjoletprogram.hu/files/b9/55/b955b52770e659680b4e-537e84df906b.pdf>)

Az intézményes nevelés különböző színterein a pedagógusok digitális kompetenciái részben kompenzálhatják azokat a hiányosságokat, amelyeket a családi nevelés során a gyermekek megtapasztalnak. A peda-

gógus digitális kompetenciái segítségével válik alkalmassá arra, hogy a gyermekeket és a szülőket is médiatudatosságra nevelje. Ezért az óvodapedagógusok digitális kompetenciájának és médiaműveltségének fejlesztése a pedagógiai kutatások egyik kiemelt kérdése.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság megbízásából az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem médiapedagógia kutatócsoportja egy olyan workshopot dolgozott ki, amely az óvodapedagógusok médiatudatosságának a fejlesztését célozta. A workshop négy alapvető kérdéscsoportot járt körül: Milyen etikai szabályok betartását kell a szülők figyelmébe ajánlani a média-tevékenységek során? Milyen hatása van a médiának a gyermekek fejlődésére? Mi a mozgóképi közlésmód természete? Milyen fejlesztő, konstruktív mediációs tevékenységekkel, kreatív médiafeladatokkal támogatható a gyermekek médiaértése? A workshopot nyolc alkalommal tartottuk meg különböző magyarországi helyszíneken: Budapesten, Veszprémben, Pécsen, Balatonfüreden, Egerben, Debrecenben és Csörögön. A képzéseket kutatásokkal egészítette ki a munkacsoport: a workshopok alkalmával fókuszcsoportos interjúkat végeztünk, melyben az óvodapedagógusok tapasztalatán keresztül kíváncsiak voltunk az óvodások médiafogyasztási szokásaira, a médiafogyasztás általuk tapasztalt hatásaira, az általuk alkalmazott óvodai médiatevékenységekre, valamint a szülők mediációs tevékenységére. A workshopokat és a fókuszcsoportos interjúkat 2025. február–május közötti hónapokban 150 magyarországi óvodapedagógussal végeztük, és ugyancsak tőlük nyertünk adatokat egy kérdőíves felmérés keretében digitális felkészültségükről, digitális kompetenciájukról.

A kötetben a fókuszcsoportos interjúk és a kérdőíves felmérés adatait feldolgozó és kontextualizáló tanulmányok kaptak helyet. Emellett a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság saját digitálisszülőség-kutatásának legfontosabb eredményeit is bemutatja a kötet első tanulmánya. Olyan elméleti jellegű írásokat is beválogattunk, amelyek a médiának az óvodások pszichi-

kus és szociális fejlődésére gyakorolt hatását vagy a képi közlésmód természetét vizsgálják. Végül olyan, a gyermekek tudatos médiafogyasztását és digitális-eszköz-használatát támogató jógyakorlatok (kreatív médiafeladatok és az algoritmikus és informatikai gondolkodás fejlesztése) is bemutatásra kerülnek, amelyek mind az óvodai, mind az otthoni tevékenységekbe beépíthetők.

Figyelemre méltó eredménye a kutatásoknak, hogy bár a szülők saját bevallásuk szerint nagyon komolyan szabályozzák gyermekük eszközhasználatát, a mindennapi élethelyzetek gyakran kompromisszumokra kényszerítik őket. Az óvodapedagógusokkal készült interjúk tovább árnyalják a képet: a szülők kisebb részére jellemző a tudatos kontroll, az esetek többségében a szülő maga is problémás eszközhasználó, vagy a saját feladatainak ellátása miatt vagy kényelmi szempontból nem korlátozza a gyermeke média-tevékenységét. A szülői önbevallásos kérdőív alapján a magyar óvodások hétköznapi médiafogyasztása megfelel a nemzetközi szakmai szervezetek ajánlásainak, az óvodapedagógusokkal készült interjúk viszont árnyalják a képet, hiszen arról számolnak be, hogy gyakori az időkorlát nélküli vagy a nagyon laza időkorlátos médiatartalom-fogyasztás az óvodások körében. A hétféle intenzívebb médiahasználatot mind az NMHH kérdőíves vizsgálata, mind a fókuszcsoportos óvodapedagógus-interjúk megerősítették.

A fókuszcsoportos interjúk rámutattak arra, hogy az aktív, instruktív szülői mediáció szinte teljesen hiányzik a szülői gyakorlatból, helyette a szeparáció, vagyis a gyermek lefoglalása a médiatartalommal, a korlátozó (restriktív) hozzáállás vagy a stratégia-nélküliség a jellemző. Ez a szülői tudatosság alacsonyabb szintjére enged következtetni. Jelen van még kisebb mértékben a kondicionáló mediáció, ami a médiatevékenységek jutalmazásként vagy büntetésként való alkalmazását jelenti. Az adatok alapján az óvodapedagógusok nagy része nem vett részt olyan továbbképzésen, ahol a digitális eszközök óvodai integrációját ismerhette volna meg, mégis, saját

megítélésük szerint, digitális kompetenciájuk pozitív képet mutat. Az is kiderült a kérdőíves vizsgálatból, hogy a magasabb digitális kompetenciával rendelkező óvodapedagógusok attitűdje pozitívabb a digitális eszközök óvodai integrációjával kapcsolatban. Végezetül, az óvodapedagógusok szükségesnek tartják a szülők médiatudatosságának a támogatását, és elmondásuk szerint szeretnének részt venni a szülői edukációban. Ezt a tevékenységüket kívántuk megtámogatni a workshopok tartalmával és módszertanával, ahol 40 kérdés köré építettük fel a médiatudatossággal összefüggő legfontosabb

információkat, oktatókártyák és videós mikrotartalmak segítségével pedig a szülőkkel folytatott szakmai diskurzust. Az oktatókártyák és a mikrotartalmak letölthetők és szabadon használhatók: <https://uni-eszterhazy.hu/pk/m/ekke-nmhh-egyutt-mukodes/mediapedagogia-ovodaban>.

Meggyőződésünk, hogy a workshopok tartalma és módszertana, a kutatások tanulságai és a kötet tanulmányai jól alkalmazhatók lesznek az óvodapedagógus-képzésben és -továbbképzésben, a videós mikrotartalmak a szülői edukációt fogják támogatni.

Kis kezekben nagy képernyők: az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használata Magyarországon

Fóris Alexandra, Pelle Veronika, Popol Csaba Pál

foris.alexandra@nmhh.hu, pelle.veronika@nmhh.hu, popol.csaba.pal@nmhh.hu



1. Bevezetés és szakirodalmi áttekintés

Internet nélkül ma már elképzelhetetlenek lennének a mindennapjaink, a virtuális közeg vált a kikapcsolódás, a szórakozás, a kapcsolattartás első számú színterévé. Évről évre egyre több időt töltünk az online térben: míg 2021-ben naponta átlagosan 3,4 órát, addig 2024-ben már 4,2 órát töltöttünk naponta az interneten. Ez a szám valamivel alacsonyabb az idősebb generációkhoz tartozók körében, de elmondható, hogy minden generáció képviselteti magát az online térben (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2025). Bár a legtöbb kutatás a 16 év feletti lakosságot vizsgálja, a modern társadalmi normák az ennél jóval fiatalabb, már az óvodáskorú gyermekek napi képernyőhasználati idejét is jelentősen befolyásolják. Ezt erősíti meg az az eredmény is, miszerint a magyar óvodások több mint 75%-a használ valamilyen digitális eszközt a mindennapjai során, és több mint 23%-uk rendelkezik saját digitális eszközzel, melyek között a leggyakoribb a saját tablet (14,3%), valamint az okostelefon (5,7%) (Hódi, Tóth, Németh és Fáyiné Dombi, 2019). Hasonló eredményre jutott egy másik hazai kutatás is, amely szerint az óvodások 80–90%-a használ napi gyakorisággal digitális eszközt, és még magasabb arányú, 30–35%-os saját eszközzel való rendelkezésről számoltak be az óvodás korosztályt illetően (Magyarország Digitális Gyermekevédelmi Stratégiája, 2021). Egy ausztrál gyermekek és szülei körében végzett felmérésből is láthatjuk, hogy a legtöbb óvodáskorú gyerek a televízióhoz (93%), az okostelefonokhoz (68%), valamint a tabletekhez (56%) fér hozzá (Rhodes, 2017). Számos esetben ezekkel az eszközökkel már három éves koruk előtt interakcióba kerülnek, és gyakran párhuzamosan használják ezeket (Pew Research Center, 2020), ezáltal jelentősen növelve a képernyők előtt eltöltött időtartamot (Pyne és Asmara, 2025).

Egy, az Egyesült Királyságban és Ausztráliában készült felmérés eredményei azt mutatják, hogy az óvodák egyre nyitottabbak a digitális eszközök mindennapi használatával kapcsolatban, ugyanakkor az eszközöz való hozzáférés nem mindenhol egyformán biztosított. Az intézmények elsődleges célja nem az, hogy megtanítsák a gyerekeknek a digitális eszközök használatát, hanem segítségükkel különböző készségeket, képességeket fejlesszenek, legyen szó a képzőművészetről vagy akár a logikus gondolkodásról. Mindezt ugyanakkor nehezíti, hogy a szülők és a pedagógusok közötti kommunikáció nem folyamatos, és a szülők ambivalensen viszonyulnak az óvodai eszközhasználatához (Haddon és Green, 2019).

Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization [WHO]) egy 2019-ben megfogalmazott ajánlásában hangsúlyozza, hogy kisgyermekkorban kiemelt jelentősége van a megfelelő fizikai aktivitásnak, ami nem kivitelezhető, ha a gyermekek túl sok időt töltenek a képernyő előtt. Így az öt év alatti gyerekek maximális napi képernyőidejének egy órát ajánlanak, hasonlóan az amerikai gyermekgyógyászok által korábban megfogalmazott irányadáshoz, akik ezt kiegészítve, további javaslatként két éves kor alatt egyáltalán nem javasolják a képernyők használatát (World Health Organization, 2019; American Academy of Pediatrics [AAP], 2016). Ugyanakkor a digitális eszköz-használat egyre inkább normalizálódik, a családi élet részévé válik, így nem meglepő, hogy a 3–4 évesek mindössze 15%-a tudja betartani a javasolt képernyőidőt (Ponti, 2023). A szülők ezeket az ajánlásokat sok esetben irrelevánsnak tekintik, így elsősorban a saját, mindennapi tapasztalataikra hagyatkoznak, ha a gyermekek képernyőidejéről van

szó. Mindez azonban hozzájárulhat a technobűntudat (a gyerekek képernyőhasználatára és a digitális tartalmak fogyasztása miatt érzett bűntudat) megjelenéséhez és fokozódásához (Jaunzems, Holloway, Green és Stevenson, 2019).

Az életkor előrehaladtával a képernyő előtt eltöltött idő nő, és már a kétéves kor alatti gyerekek is jóval több időt töltenek digitális tartalmak fogyasztásával, mint az előírt ajánlás, amit a kora gyermekkorban megjelenő saját eszközök csak még tovább fokoznak (Rhodes, 2017; Ponti, 2023; Akbayin, Mulliez, Fortin, Olagne, Laporte és Vorilhon, 2023). Azt, hogy pontosan mennyi a napi képernyőidő, több tényező is befolyásolhatja, a szülői szerepvállaláson kívül a kulturális közegnek is fontos szerepe van ebben. Rhodes (2017) ausztráliai gyerekek körében végzett vizsgálatában a két év alattiak heti képernyőideje 14,2 óra (átlagosan napi 2 óra), míg a 2–6 év közöttieké 25,9 óra (átlagosan napi 3,7 óra) volt 2017-ben. Konca (2022) török vizsgálata hasonló napi átlagot mutat, közel 3,7 órás (226,9 perc) képernyőidőt mért a 3–6 évesek körében 2022-ben. Ennél árnyaltabb képet láthatunk Akbayin és munkatársai (2023) francia felmérésében, akik hétköznapi és hétvégén is vizsgálták a képernyőidőket. Hétköznapi 2–5 éves kor között átlagosan napi 1,1 órát (66 perc), hétvégén pedig átlagosan 1,7 órát (103 perc) töltöttek a gyerekek a képernyők előtt 2023-ban. Érdemes megemlíteni, hogy mindegyik mérés esetén nagy szórások voltak a képernyőidőt tekintve, ami megnehezíti a pontos átlagok meghatározását. A legtöbb időt televízió-nézéssel töltötték a gyerekek, valamint magasabb volt a tévézési idő azokban az esetekben, ahol a gyerekek a szobájában volt saját készüléke (Akbayin és mtsai., 2023; Konca, 2022). Hedderson és munkatársai (2023) kutatásukban kiemelik, hogy a Covid-19-pandémiának jelentős hatása volt a 4–12 éves gyermekek képernyőidejére, ugyanis a képernyő előtt töltött idő a pandémia kezdetén napi 1,75 órával nőtt, és a pandémia előrehaladtával napi 1,11 órával maradt magasabb, mint a pandémia előtti időszakban (Hedderson és mtsai., 2023).

Az óvodás gyerekek szüleinek a digitális eszköz-használattal kapcsolatos érzései, attitűdjei kettősek, hiszen a technológia segítheti a gyerekeket abban, hogy új dolgokat tanuljanak meg az internetről, így sokan kifejezetten oktatási célokra – olvasás, számolás, nyelvtanulás – használják, de nem ritka az sem, hogy segítségként, a gyermek figyelmének lekötésére alkalmas eszközként tekintenek ezekre. Ugyanakkor tartanak a túlhasználat és függőségek kialakulásának lehetséges kockázatától, a képzelőerő és kreativitás csökkenésétől, míg a nem életkornak megfelelő tartalmak fogyasztása háttérbe szorul, hiszen a szülők többsége úgy érzi, hogy óvodáskorú gyermeke esetében ezt még kellően kontrollálni tudja. Tehát a szülők közötti párbeszéd középpontjába elsősorban a tanulási előnyök, a lehetséges fejlődési kockázatok kerülnek, míg a tartalomfogyasztással összefüggő biztonsági kérdések háttérbe szorulnak (Jaunzems és mtsai., 2019; Haddon és Holloway, 2018).

A szülői szerepvállalás kiemelt jelentőséggel bír az óvodáskorú gyermekek eszközhasználatát tekintve. Nemcsak a következetes szabályoknak és a szülői kontrollnak, de a példamutatásnak is fontos szerepe van. Több tanulmány is rávilágít arra, hogy a szülők képernyő előtt eltöltött ideje befolyásolja a gyerekek képernyőidejét, legyen szó tévézésről vagy más digitális eszköz használatáról (Hódi, Tóth, Németh és Fáyiné Dombi, 2019; Akbayin és mtsai., 2023; Bassul, Corish és Kearney, 2021; Chia, Komar, Chua és Tay, 2022).

A szülői attitűdökre több tényező is hatással van. Hódi és munkatársai (2019) kutatásukban 1881 magyar óvodást és szüleit vizsgálták, ahol különbséget találtak a szülői attitűdöket és az online viselkedést tekintve a szülők iskolai végzettségének vonatkozásában. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező kitöltőkre jellemzőbb volt, hogy mielőtt a gyerek kipróbál egy programot vagy megnéz egy tartalmat, azt ők maguk is letesztelték, és nyomon követték, mit csinál a gyerek az eszközökön. Ezzel szemben az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők gyakrabban

tiltották le a nem gyerekbarátnak vélt oldalakat, tehát elsősorban a korlátozás eszközével éltek, továbbá az eszközöktől való megvonás mint büntetési eszköz is gyakrabban megjelent ebben a csoportban. Rhodes (2017) tanulmányában szintén megerősítette az iskolai végzettség közötti különbségeket, továbbá szignifikáns összefüggést talált a jövedelmi helyzet és a képernyő előtt eltöltött idő között: minél alacsonyabb jövedelemmel rendelkeztek a szülők, a gyerek képernyőideje annál magasabb volt.

A különböző (digitális) szülői nevelési stílusok között szintén számos különbség mutatkozott a gyerek képernyőidejét tekintve. A tekintélyelvű nevelési stílus negatív, míg az engedékeny szülői nevelési stílus pozitív összefüggést mutatott a képernyőidővel (Pyne, Asmara és Morawska, 2025; Detnakarintara, Trairatvorakul, Pruksananonda és Chonchaiya, 2020). A tekintélyelvű nevelési stílussal rendelkező szülőket a távolságtartás, a szigorú fellépés jellemzi, a szabályok megszegése esetén gyakran alkalmaznak büntetéseket, míg az engedékeny vagy más néven megengedő stílusú szülők kevésbé kontrollálják gyermekeiket, és kevés szabályt állítanak fel

a mindennapokban, s a gyermekek általában nagyfokú szabadsággal rendelkeznek (Hegedűs-Kecskeméti, 2023).

Bár az óvodáskorú és az annál fiatalabb gyermekek képernyőhasználatára egyre inkább mindennapi jelenségnek számít, a növekvő képernyőidő negatív hatásait számos tanulmány hangsúlyozza. Az óvodáskorban történő intenzív digitális tartalomfogyasztás negatív összefüggésben áll a gyermek szociális, emocionális és idegrendszeri fejlődésével, ami érzelmszabályozási zavarokhoz, ingerlékenységhez, negatív hangulathoz vezethet (Domingues-Montanari, 2017). Míg a képernyőhasználat alvásminőségre gyakorolt hatását korábban főként iskoláskorú gyerekek mintáján vizsgálták, napjainkban az óvodáskorú gyerekekre gyakorolt hatásáról is beszélni kell, hiszen esetükben szintén befolyásolhatja az alvási időt és az alvás minőségét is, ami számos szervi megbetegedést idézhet elő (Hale és Guan, 2015). Emellett a fejlődési szűrővizsgálatokon is rosszabb eredményt értek el azok a hároméves gyerekek, akik 2–3 éves koruk között több időt töltöttek a képernyők előtt (Madigan, Browne, Racine, Mori és Tough, 2019).

2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

Számos kutatás vizsgálja az online tér gyermekekre gyakorolt hatását, de a legtöbb magyarországi tanulmány az iskoláskorú gyermekekre fókuszál. A kutatás relevanciáját az adja, hogy az óvodáskorú gyermekek (3–6 évesek) szülei kevésbé vizsgált célcsoport Magyarországon, így erről a korosztályról limitált kutatási eredményekkel rendelkezünk a digitális eszköz-használatot és annak hatásait tekintve. E célcsoport vizsgálata továbbá a tekintetben is jelentős, hogy kiegészíti a korábbi kutatások eredményeit, ahol a célcsoport a hat évnél idősebb gyermekek és szülei voltak, különös tekintettel a longitudinális Digitálisszülőség-kutatás adataira (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2017; 2021; 2025). Kevés információ áll rendelkezésre arról, hogy

milyen az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-ellátottsága, mennyi időt töltenek a képernyők előtt, valamint szülei milyen szülői stratégiákat alkalmaznak, ha gyermekeik online jelenlétéről van szó. A témával kapcsolatban nemzetközi szinten sok esetben nem találkoztunk konzisztens eredményekkel, amint azt a szakirodalmi áttekintésben felsorakoztatott eredmények is mutatják. A célcsoport nehéz hozzáférhetősége és a szülők társadalmi elvárásoknak való megfelelési vágya is nehezíti a korosztályban fellelhető statisztikák pontos beazonosítását, ugyanakkor elengedhetetlen a téma mélyebb vizsgálata annak érdekében, hogy megismerjük és megértsük a szülők mögöttes motívációit és a digitális eszközök kora gyermekkori hatásait.

3. Fő kutatási célok és kérdések megfogalmazása

Jelen kutatás célja a Magyarországon élő óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatának és családjuk, otthonuk digitális eszköz-ellátottságának feltérképezése, kiemelt figyelmet szentelve az óvodáskorú gyermekeket nevelők digitális szülői stratégiáira.

A tanulmány legfőbb kutatási kérdései:

1. Mi jellemzi az óvodás korosztály digitális eszköz-használati szokásait?
2. Milyen digitális szülői stratégiákat alkalmaznak a kisgyermekes szülők, ha a gyermekeik online jelenlétéről van szó?

4. Módszerek

4.1. Vizsgálati személyek

A vizsgálat célcsoportját a magyarországi magánháztartásokban élő óvodáskorú gyermeket nevelő szülők képezték, és minden olyan 18 év feletti személy bekerülhetett a vizsgálatba, aki megfelelt ezeknek a feltételeknek. A leíró adatok esetében a szülőkre és gyermekeikre vonatkozóan is szerepeltek kérdések. Az online kérdőívet összesen 1875 fő töltötte ki. A mintába kerültek településtípusok és régiók szerint; az óvodáskorú gyermeküket házastárssal/partnerrel nevelők, illetve az óvodáskorú gyermeket egyedül nevelők aránya alapján; valamint az óvodások neme, életkora és az óvoda fenntartója vonatkozásában is jól tükrözik a teljes populáció hasonló szóródásait. A mintában felülreprezentáltak a nők (az édesanyák, a kitöltők 89%-a) és a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők (a válaszadók 49%-a). Ennek megfelelően a mintában a valós súlyukhoz képest alulreprezentáltak a férfiak (az édesapák, a kitöltők 6%-a), illetve az alacsony végzettséggel bírók (a válaszadók 3%-a).

A pontos leíró adatokat tekintve a szülői korcsoportok szerint a 30–39 év közötti kitöltők (54%) voltak több-

ségben, őket követték a 40–49 év közötti felnőttek (33%), míg a 30 év alatti és a 49 év feletti kitöltők aránya mindössze 7-7% volt. A legtöbb óvodás nevelésében a kitöltés idejében mindkét szülő részt vett (91%), míg a válaszadók 5%-a nyilatkozott úgy, hogy egyedül neveli gyermekét, a gyermekek 4%-át pedig nem közvetlenül a szülei, hanem valamelyik családtagjuk (pl. nagyszülő) nevelte. A kitöltők 61%-a aktívan dolgozott, míg 24%-uk anyasági ellátásban részesült a kitöltés időpontjában. A válaszadók lakóhely szerinti eloszlása viszonylag kiegyenlített volt, a legtöbben városokban (33%), községekben (29%) éltek, míg megyeszékhelyekről (22%) és Budapestről (16%) kevesebb kitöltés érkezett. Az óvodások életkora alapján a minta 25%-át tették ki a hároméves vagy annál fiatalabb, 34%-át a négyéves, 26%-át az ötéves, míg 15%-át a hatéves vagy annál idősebb gyerekek. A reprezentativitási szempontokat figyelembe véve a mintába kerültek településtípusok és régiók szerint jól tükrözik a teljes populáció hasonló szóródásait.

4.2. Méréseszközök

Az empirikus kutatás alapját jelentő kérdőívet a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság állította össze a Psyma Hungary Kft. közreműködésével. Az adatfelvétel során demográfiai adatok mellett több kérdésblokk is meghatározásra került, amely többek között az alábbi témaköröket foglalta magá-

ban: az óvodáskorúak körében elterjedt digitális eszközök és azok használatának jellemzői; a digitális eszközök szülők általi kontrollálásának sajátosságai; a szülői mintaadás és a digitális eszközök tudatos használata; az eszközhasználat hatásai, szubjektív szülői meglátások.

4.3. Eljárás – Adatfelvétel

A kutatás technikai lebonyolítását a Psyma Hungary Kft. végezte, dr. Polonyi Gábor vezetésével. Az empirikus mérés online kérdőíves kutatás (CAWI) formájában 2025 március–áprilisában zajlott, különböző online platformokon, közösségi oldalakon, kvótás mintavételi eljárásban. A kitöltés önbevalláson alapuló, anonim adatfelvétel volt, a válaszadók bármikor, következmények nélkül megszakíthatták a kitöltési folyamatot. A kitöltés során az óvodáskorú gyermekek szülei válaszoltak a saját, illetve

gyermekük médiahasználati szokásaival kapcsolatos kérdésekre. Ahol több óvodáskorú gyermek volt a háztartásban, ott mindig a legfiatalabb gyermek vonatkozásában kellett a nyilatkozó szülőnek válaszolnia. A kapott adatokat IBM SPSS Statistics program segítségével elemeztük. Az önkéntes, önbevalláson alapuló adatfelvétel eredményei kelő óvatossággal értelmezendők, figyelembe véve a társadalmi elvárásoknak, szakértői ajánlásoknak való megfelelési motiváció torzító hatását.

5. Eredmények

5.1. Az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatának jellemzői

A téma szempontjából releváns szakirodalom áttekintése alapján számos hazai, valamint nemzetközi kutatás bizonyítja, hogy a gyermekek digitális eszköz-használata egyre fiatalabb korban kezdődik meg. Egyre korábban ismerkednek meg a különféle digitális eszközökkel és médiaszolgáltatásokkal, valamint online jelenlétük is

egyre korábbra tolódik. A gyermekek már jóval az iskoláskorúvá válás előtt használnak digitális eszközöket, vagyis már óvodáskorban (3–6 éves kor között) is meghatározó a digitális eszközök szerepe a gyermekek mindennapjaiban. Ezt a tendenciát volt hivatott feltárni a jelen tanulmány tárgyát képező kutatás is.

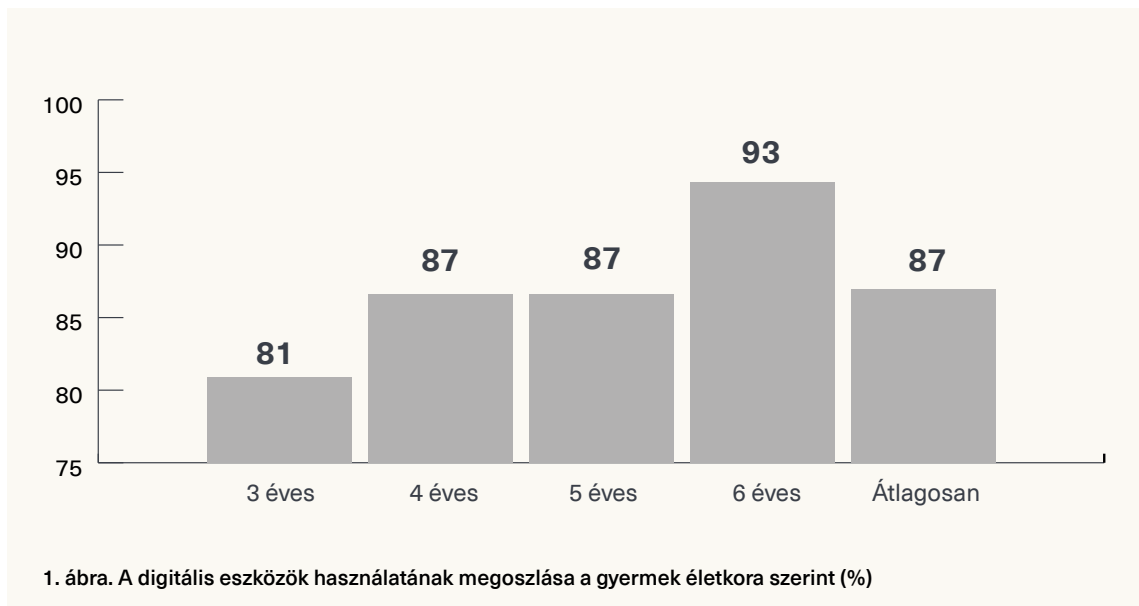
5.1.1. Az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatának előfordulása

A kutatásban részt vevő háztartások digitális eszköz-ellátottsága igen magas, a családok 98%-a rendelkezik okostelefonnal, 89%-a tévével vagy okostévével, míg 85%-a számítógéppel vagy lap-

toppal. Tablet minden második háztartásban volt (50%), míg okosórával a megkérdezettek 43%-a, játékkonzollal pedig a válaszadók 28%-a rendelkezett.

A digitális eszközöknek a háztartásokban lévő magas arányú jelenléte magas digitális eszköz-használattal párosul, ugyanis az óvodáskorú gyermekek 87%-a használ digitális eszközöket. Az óvodáskorúak digitális eszköz-használata egyenesen arányos kapcsolatban áll a gyermekek

életkorával: az életkor növekedésével a digitális eszközöket használók aránya is növekszik. Az óvodáskorú gyermekek már hároméves korban is igen nagy arányban (81%) használnak digitális eszközöket, ami hatéves korra még tovább, egészen 93%-ra emelkedik (1. ábra).



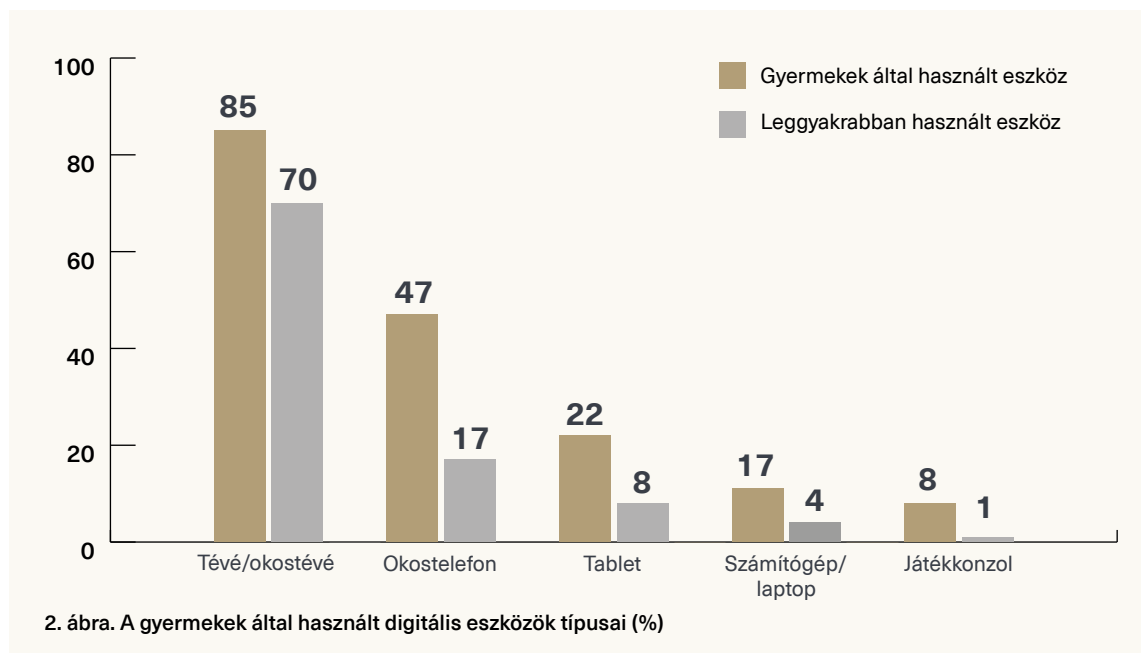
Az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatát a gyermek életkora mellett több változó, így a lakóhelyük településtípusa, a szülő iskolai végzettsége, valamint a szülő életkora is befolyásolja. A Budapesten és más településtípusokon élő gyermekek esetében ugyan kismértékben, de eltérés mutatkozik a digitális eszközök használatának mintázatát illetően, ugyanis Budapesten alulreprezentáltak a digitális eszközöket használó gyermekek (81%). Szintén különbség figyelhető meg abban, hogy a legfiatalabb korcsoportba (18–19 éves) tartozó szülők gyermekei nagyobb arányban (91%) használnak digitális eszközöket a legidősebb korcsoportba (48 évnél idősebb) tartozó szülők gyermekeihez (81%) képest. Mindezek mellett a szülők esetében vizsgált változók és a gyermekek digitális eszköz-használatának összevetése alapján a legjelentősebb tényezőnek a szülő iskolai végzettsége bizonyult: a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek 98%-a szokott digi-

tális eszközöket használni, ezzel szemben a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők esetében ez az arány 81%-ra csökken.

Az óvodás gyermekek által használt digitális eszközök között a tévé/okostévé a legelterjedtebb, a gyermekek 85%-a szokta ezt az eszköztípust használni a mindennapjaiban. A tévét/okostévé az okostelefon követi, ezeket az eszközöket a gyermekek 47%-a használja valamilyen rendszerességgel. Az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatában megjelenik még a tablet (22%), a számítógép/laptop (11%), valamint a játékkonzol (8%) is. Ugyanez a sorrend figyelhető meg a gyermekek által leggyakrabban használt eszközök esetében is, ahol a tévé/okostévé kiemelkedően magas aránnyal (70%) rendelkezik, az okostelefon viszont már csak a gyermekek 17%-ánál van jelen mint a leggyakrabban használt digitális eszköz. A tablet (8%), a számítógép/laptop (4%), valamint a játékkonzol

(1%) az előző két digitális eszköz-típushoz képest jóval alacsonyabb arányban jelenik meg a gyermekek által leggyakrabban használt eszközök között. A gyerme-

kek körében legelterjedtebb és általuk leggyakrabban használt digitális eszközök megoszlását alább a 2. ábra szemlélteti.



Az óvodáskorú és iskoláskorú gyermekek digitális eszköz-használati preferenciáit összehasonlítva megemlíthető a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 7–16 éves gyermekek médiahasználati szokásait feltáró Digitálisszülőség-kutatásának (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2025) eredménye, amely szerint az iskoláskorú gyermekek esetében a mobiltelefon-használat a legelterjedtebb (80%), ezt követi az okostévé (67%), valamint a laptop (50%). A fentiekből tehát az rajzolódik ki, hogy a gyermekek életkorának előrehaladtával a televíziót/okostelevíziót mint elsődleges médiumot fokozatosan felváltja az okostelefon, amelyet iskoláskorban már többen használnak a gyermekek.

Az eredmények alapján látható, hogy az okostelefon-használat előfordulása a szülő iskolai végzettségével is magyarázható: a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők gyermekei körében 20%-kal magasabb az okostelefon használatának

aránya a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeihez képest. Megfigyelhető továbbá, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők esetében nagyobb arányban vannak azok a gyermekek (30%), akiknél az okostelefon a leggyakrabban használt digitális eszköz, ezzel szemben a legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezők gyermekei esetében ez az arány 14%. A tévé/okostévé esetében éppen fordított arányú tendencia figyelhető meg, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek 58%-ánál, míg a középfokú és a felsőfokú iskolai végzettségű szülők gyermekeinek egyaránt 72%-ánál a tévé/okostévé a leggyakrabban használt digitális eszköz. A digitális eszközök egyes típusainak használatában jelentős nemek közötti eltérés nem mutatkozik a gyermekek körében, ezalól egyedül a játékkonzolok jelentenek kivételt, az óvodáskorú fiúk közel kétszer akkora arányban (11%) használják ezeket az eszközöket, mint a lányok (6%).

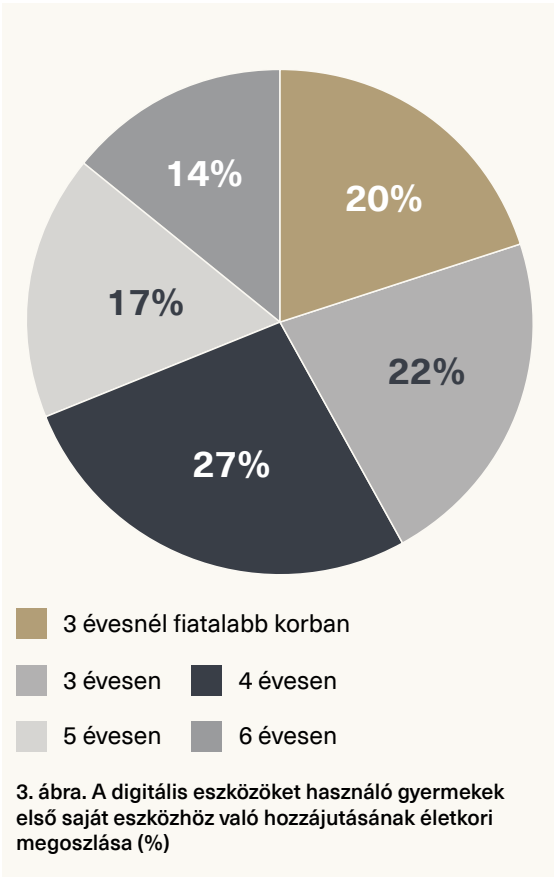
5.1.2. Az óvodáskorúak saját használatában lévő digitális eszközök előfordulásának gyakorisága

Az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatát illetően lényeges kérdés az eszköz típusa mellett, hogy a gyermek rendelkezik-e saját digitális eszközzel, vagy (a családban) valaki másét használja. A saját eszköz használatára ugyanis általánosan jellemző, hogy kevésbé korlátozott, leginkább egyedül történik, és a szülő kevésbé tudja ellenőrizni, illetve kevésbé lát rá mindazon tartalmakra, amelyeket a gyermek saját eszközén fogyaszt. A kutatás adatai rávilágítanak arra, hogy a digitális eszközöket használó óvodások 11%-a rendelkezik saját digitális eszközzel. A gyermekek esetében ebben a korban az a legjellemzőbb, hogy a közös családi digitális eszközöket használják (74%), vagy valamelyik szülőét (29%). Emellett még – kis arányban ugyan, de – megjelenik a testvér vagy más rokonok eszközének használata, azonban ez együttesen is csak a gyermekek 4%-a esetében fordul elő.

Az óvodáskorú gyermekek saját digitális eszközzel való ellátottságát szintén befolyásolja a szülő iskolai végzettsége: az alapfokú vagy alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők digitális eszközöket használó gyermekeinek 20%-a rendelkezik saját digitális eszközzel, a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők esetén ez az arányszám csupán 6%.

Azoknál az óvodás gyermekeknél, akik használnak digitális eszközöket, az első saját használatú eszközhez való hozzájutás már igen korai életkorban megjelent, ugyanis ezeknek a gyermekeknek a 69%-a már négyéves kora előtt hozzájutott első saját eszközéhez (3. ábra). A saját digitális eszközzel rendelkezők közül a legtöbben négyéves korukban kapták meg első saját eszközüket, ez a saját eszközzel rendelkező gyermekek közel egyharmadát (27%) jelenti. Háromévesnél fiatalabb korban és háromévesen egyaránt a gyermekek hozzávetőlegesen egyötöde (20%, valamint 22%) kapott saját digitális eszközt. Négyéves kor felett az első saját digitális eszközhez való hozzájutás aránya az óvodások ese-

tében csökkenő tendenciát mutat (ötévesen 17%, hatévesen 14%).



A saját használatú digitális eszközök megjelenése az óvodáskorúak életében nagyjából minden tizedik gyermeket érinti. A legnépszerűbb saját használatú digitális eszközök az okostelefonok és a tabletek, minden második (50-50%) saját digitális eszközzel rendelkező gyermeknek van okostelefonja vagy tablete, ezeket követi a tévé/okostévé (20%), a játékkonzol (6%), a számítógép/laptop (4%) és az okosóra (2%). A korábban már hivatkozott Digitálisszülőség-kutatás szerint (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2025) a gyermekek 7%-a rendelkezik saját használatú mobiltelefonnal hatéves

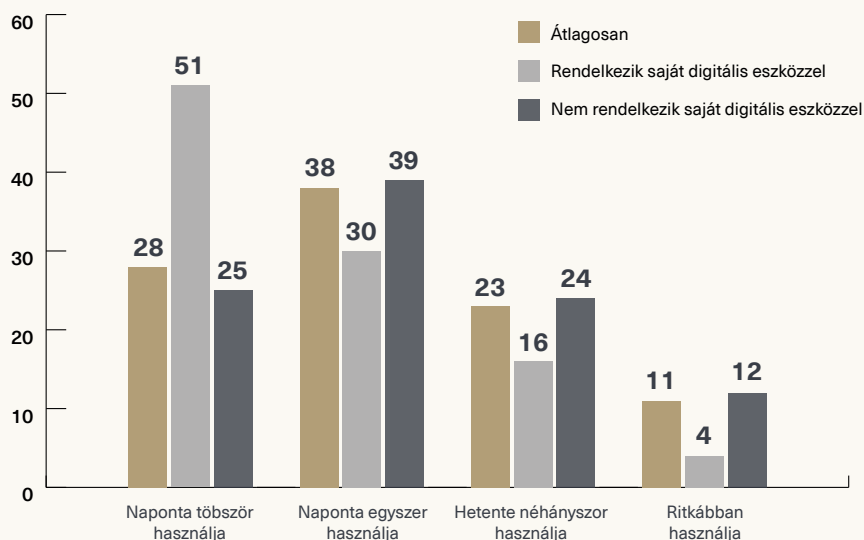
korára, jelen kutatás szerint saját digitális eszközt az óvodáskorú gyermekek több mint 9%-a¹ kapott már,

közülük pedig minden második gyermek okostelefonnal (is) rendelkezik.

5.1.3. A digitális eszközök használatának gyakorisága és a képernyő előtt töltött idő

A szülők válasza alapján a digitális eszközöket használó gyermekek többsége (66%) naponta legalább egyszer használ valamilyen digitális eszközt, több mint negyedük (28%) pedig naponta többször is. Jelentős összefüggés mutatkozik a saját digitális eszközzel való rendelkezés és a digitális eszközök használatának gyakorisága között. Azok a gyermekek, akiknek van saját digitális eszköze, kétszer nagyobb arányban használják naponta többször ezeket azokkal a társaikkal szemben, akik nem rendelkeznek saját használatú eszközzel. Ahogyan azt

a 4. ábra is szemlélteti, a saját eszközzel rendelkező gyermekek 51%-a naponta többször is használja eszközét, ezzel szemben a közös családi eszközt vagy valamilyen szülő digitális eszközét használó gyermekeknek csak az egynegyede (25%) esetében mondható el ilyen gyakoriságú eszközhasználat. A saját digitális eszközzel nem rendelkező gyermekek esetében kiegyenlítettebben oszlik meg az eszközhasználat gyakorisága, az ő esetükben a naponta egyszer történő használat a legjellemzőbb (39%).



4. ábra. A digitális eszközök használatának gyakorisága (%)

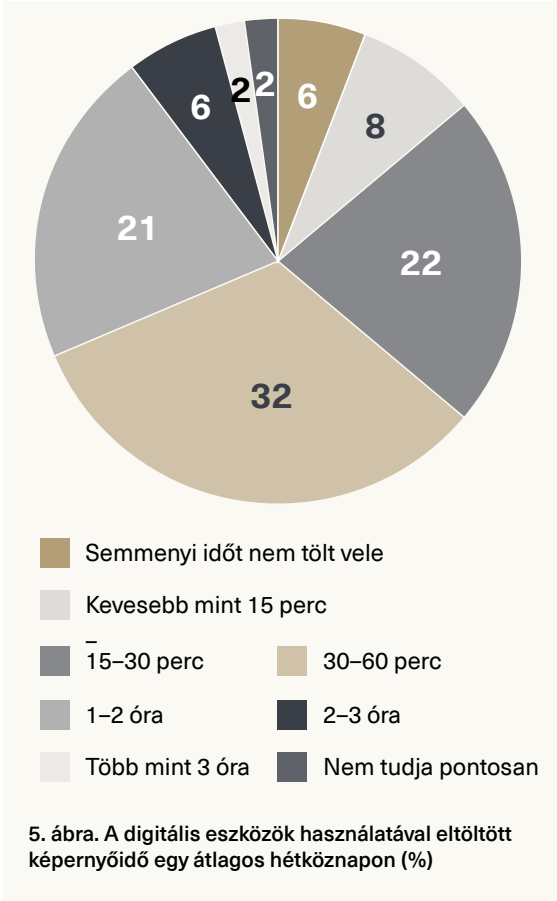
A szülők demográfiai adatainak változói közül a digitális eszköz-használat gyakoriságát és időtartamát illetően is az iskolai végzettségnek van kiemelkedő

szerepe, az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők esetében nagyobb, 41%-os arányban fordul elő, hogy gyermekük naponta többször is használja

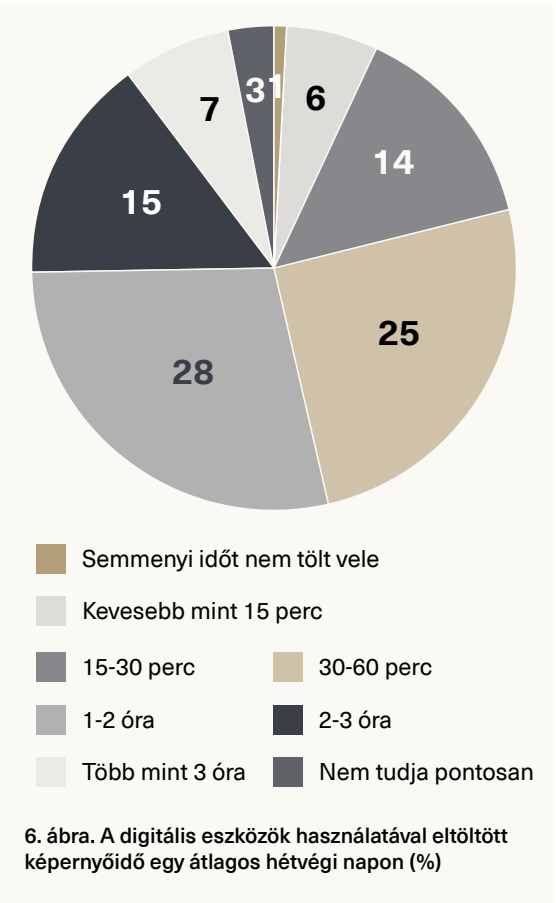
¹ A korábban említett 11%-os arány a digitális eszközöket használó gyermekek alapsokaságára vonatkozik, az itt említett 9%-os adat a teljes mintára, tehát a digitális eszközöket használó és nem használó gyermekekre egyaránt vonatkozó adat.

a digitális eszközöket, és átlagosan heti 10,2 órát, míg ezzel szemben a legmagasabb iskolai végzettségűek körében ez az arány 22%, és a gyerekek átlagosan öt órát töltenek a képernyők előtt.

Részletesebben megvizsgálva az óvodáskorú gyermekek digitális eszközök használatával eltöltött idejét (5. ábra), megállapítható, hogy hétköznapokon a legjellemzőbb a 30–60 perc képernyő előtt töltött idő, ez a gyermekek egyharmadára (32%) vonatkozó adat. A napi 1–2 óra, valamint a napi 15–30 perc terjedelmű képernyőidő a gyermekeknek körülbelül egyötödét (22%, valamint 21% arányban) jellemzi. Ez a három képernyőidőre vonatkozó adat összesen a gyermekek 74%-át fedi le, vagyis az óvodáskorúak háromnegyedének hétköznapi képernyőideje napi 15 perc és 2 óra közé tehető, tehát viszonylag nagy a szórás a tényleges időt tekintve. Több mint háromórás képernyőidő csak



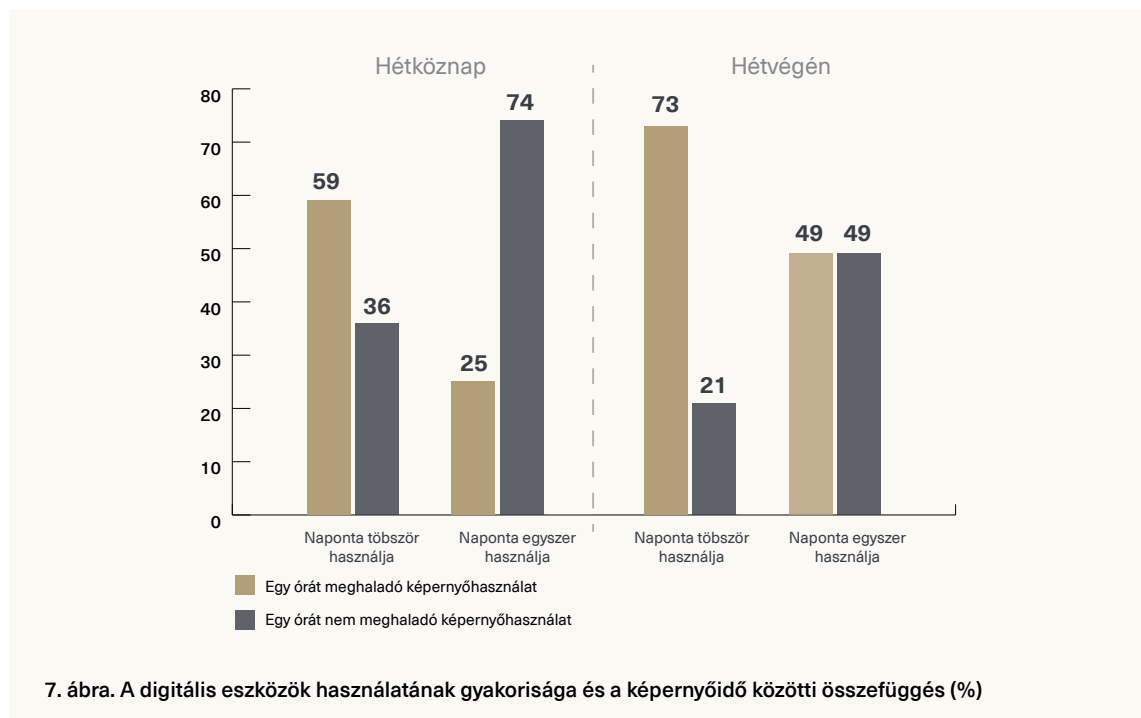
a gyermekek 2%-a esetében fordul elő, az pedig, hogy egyáltalán nem használnak digitális eszközöket hétköznap, a gyermekek 6%-ára igaz. Az óvodáskorúak kétharmada (68%) esetében egy átlagos hétköznapon a digitális eszköz-használat időtartama nem haladja meg az egy órát a szülők bevallása alapján.



A hétvégi képernyőidő (6. ábra) a hétköznapival szemben némi átrendeződést mutat az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használati szokásait illetően. Jelentős mértékben csökken a 15–30 perces, valamint a 30–60 perces képernyő előtt töltött idő gyakorisága, és megnő az 1–2 órát, valamint a 2–3 órát a digitális eszközök használatával töltő gyermekek aránya. Hétvégén a gyermekeknek már csak a 46%-a használja egy óránál kevesebb ideig a digitális eszközöket, ami 22%-os különbséget jelent a hétköznapi

használatra vonatkozó adatokhoz képest. Hétvégén tehát a gyermekek többsége (54%) már egy óránál több időt tölt a digitális eszközökkel a hétköznapi esetekben megfigyelhető 29%-hoz képest. A leggyak-

rabban 1–2 órát töltenek a digitális eszközök használatával, de jelentősen megnő azoknak a gyermekeknek az aránya, akik három órát is meghaladó időt töltenek a képernyők előtt.



Az óvodáskorú gyermekek átlagos heti képernyőideje nagyságrendileg 6,3 óra.² Ez az érték a gyermek életkorának függvényében változik: míg a háromévesek átlagosan 5,5 órát töltenek képernyő előtt hetente, a vizsgálatban részt vevő legidősebb korosztály, vagyis a hatévesek esetében már heti 7,7 óra a képernyőidő.

A saját digitális eszköz intenzívebb használatával jár együtt az óvodáskorú gyermekek esetében, ugyanis a kirajzolódó mintázat szerint a saját eszközzel nem rendelkező gyermekek az egy órát nem meghaladó képernyőidő esetén felülreprezentáltak, ezzel szemben a saját eszközzel rendelkező óvodáskorúakról

az egy órát meghaladó digitális eszközök használatával eltöltött idő esetében mondható el ugyanez.

A képernyőidő a digitális eszközök használatának gyakoriságával összevetve szintén jelentős összefüggést mutat (7. ábra), ugyanis azon szülők, akiknek a gyermekei naponta többszöri gyakorisággal használnak digitális eszközöket, magasabb képernyőidőről számolnak be. Az egy órát meghaladó hétköznapi képernyőidővel rendelkező gyermekek 59%-át azok teszik ki, akik naponta többször is használnak digitális eszközöket, hétvégén ez az arány 73%-ra növekszik a digitális eszközöket nagyobb gyakorisággal használó

² A kutatás során a képernyőidőre vonatkozó adatfelvétel kategóriaértékek (pl. 30–60 perc) segítségével történt, az átlagos heti képernyőidőre vonatkozó adat a kategóriaértékek középértékeinek, valamint a digitális eszközök használatának gyakorisága segítségével került meghatározásra.

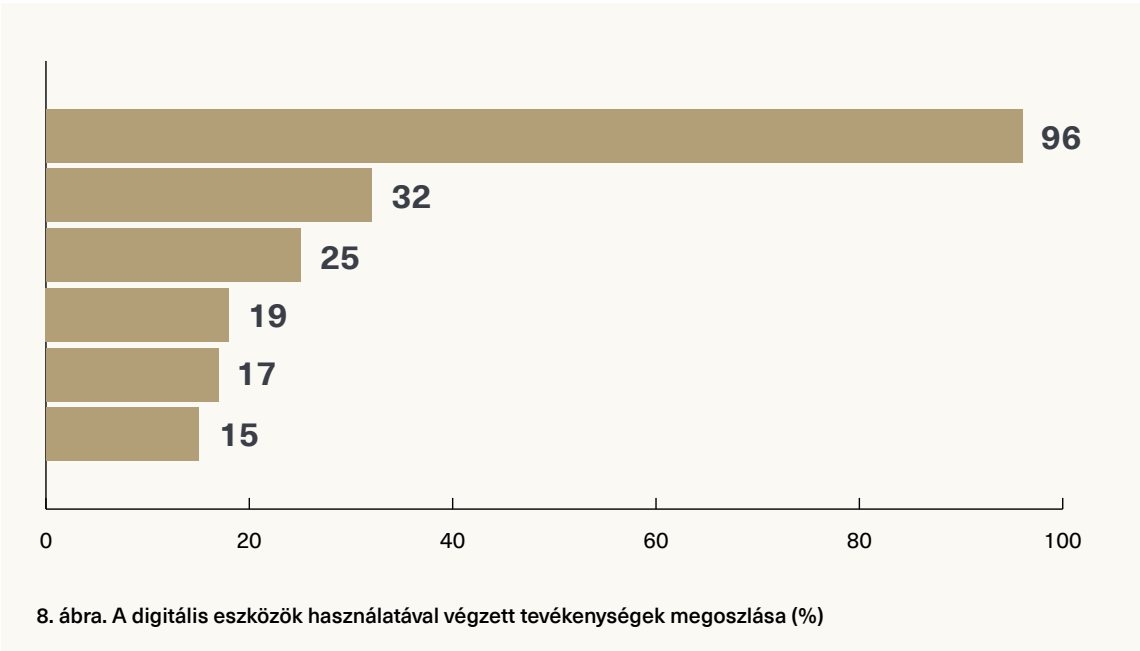
óvodáskorúak esetében. A digitális eszközöket napi egyszer használók hétköznap jellemzően egy óránál kevesebb ideig használnak digitális eszközöket (74%), ez az arány hétvégén 49%-ra esik vissza. Hétvégén

teljes mértékben kiegyenlített az egy órát meghaladó és az egy órát nem meghaladó képernyőidő a digitális eszközöket napi egyszeri alkalommal használó óvodáskorúak esetében.

5.1.4. Az óvodáskorú gyermekek digitálismédia-használatának tartalmi összetétele

A digitális eszközök használatának gyakorisága és az ezek használatával töltött idő mellett a harmadik vizsgált kérdés, amelyre a kutatás kitért, az óvodáskorú gyermekek által a digitális eszközökön végzett tevékenységek összetétele, vagyis hogy a gyermekek milyen célra használják ezeket az eszközöket a szülők bevallása szerint (8. ábra). A digitális eszköz-használatukat illetően a legmeghatározóbb és legjellemzőbb tevékenység a mese- és rajzfilmnézés, ez a digitális eszközöket használó gyermekek 96%-ánál jelenik meg, népszerűségével messze kiemelkedve a többi tevékenység közül. A készségfejlesztés és tanulás a gyermekek 32%-ánál fordul elő mint a digitális eszköz-használat célja, de a gyerme-

kek egynegyede fényképek nézegetésére is szokta használni a digitális eszközöket. Hozzávetőlegesen azonos mértékben jelenik meg a videójátékozás (18%) és a fényképezés (17%), valamint a videótelefonálás (15%) is mint digitális eszköz bevonásával végzett tevékenységi forma. Az óvodások körében tehát a mese- és rajzfilmnézés a legnépszerűbb, szinte minden digitális eszközt használó gyermek médiahasználatára jellemző, így e korosztály esetében a digitális eszköz-használat legfőbb céljaként e tevékenység határozható meg. Az, hogy a mesénézésnek mi a pontos célja, szórakozás, tanulás vagy esetleg valamilyen készség fejlesztése, arra az adatfelvétel során nem tértünk ki.



5.2. Digitális szülői stratégiák

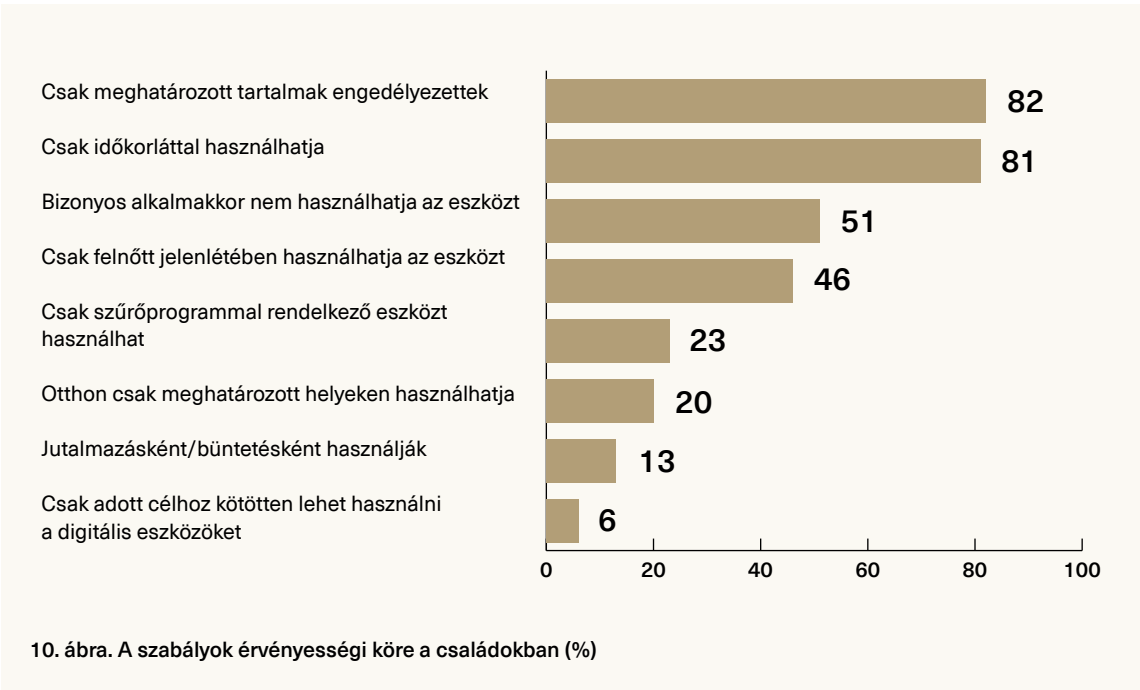
5.2.1. Ellenőrzés és szabályozás a digitális eszközök használatában

A kutatás adatai alapján az óvodáskorú gyermekek szüleinek jelentős része tudatosan törekszik arra, hogy

gyermeke digitális eszköz-használatát keretek között tartsa. Tízből kilenc család alkalmaz szabályokat a gyermekek médiahasználatára vonatkozóan: tízből hét családban (68%) a szülők kifejezetten a gyermekekre vonatkozó szabályokat vezettek be, míg tízből két család esetében (22%) a bevezetett szabályok az egész családra vonatkoznak. Tízből csupán egy szülő, vagyis mindössze a válaszadók 10%-a nyilatkozott úgy, hogy családjukban nincs érvényben semmilyen, az óvodáskorú gyermek digitális eszköz-használatára vonatkozó szabály (9. ábra).



A szabályok tartalmát tekintve (10. ábra) a leggyakoribbak a tartalmi és időbeli korlátozások: tízből nyolc családban (82%) a szülők határozzák meg, hogy milyen tartalmakhoz férhet hozzá az óvodás gyermek, illetve időkorlátokat állapítanak meg (81%). Tízből öt családban (51%) vannak bizonyos helyzetekhez, alkalmakhoz fűződő szabályok (pl. étkezés közbeni eszközhasználat korlátozása), míg a szülők szintén közel fele (46%) csak

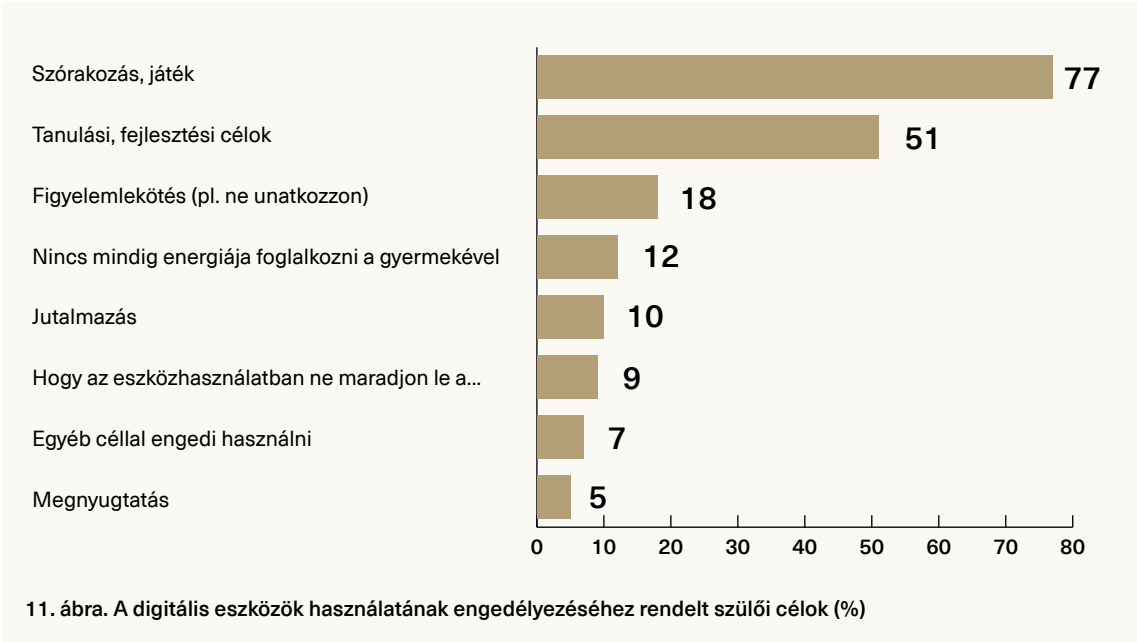


felnőtt jelenlétében engedélyezi a digitális eszközök használatát. A szűrőprogramok alkalmazása viszonylag ritkább, csak minden negyedik-ötödik családban (23%) alkalmazzák ezeket, ahogy a kizárólag meghatározott helyeken (pl. csak a nappaliban) való használat is, ami a családok egyötödénél van jelen (20%) ebben a korosztályban. A digitális eszközök jutalmazásként vagy büntetésként való használata a gyermekek 13%-át érinti (és a fiatalabb, 18–29 éves szülők körében elterjedtebb), míg a kifejezetten oktatási célú használatra korlátozó szabályok aránya 6%. Az életkori eltérések a szülők között elsősorban a csak felnőtt jelenlétében való használat szabályában mutatkoznak meg: minél idősebb a gyermek, annál kevésbé jellemző a szoros felügyelet. Ez a tendencia pedig alátámasztja a szülői mediáció változási dinamikáját, amely a gyermek életkorával párhuzamosan a szoros kontrolltól a fokozatos önállóság felé mozdul el.

Amikor nem a saját gyermekük gyakorlatáról, hanem általános, az óvodáskorra jellemző szabályokról kérdeztük a szülőket (köztük azokat is, akiknél nincs csenek otthon a saját óvodás gyermekük digitális eszköz-használatára vonatkozó szabályok), a sorrend és

az arányok lényegében megegyeztek. Ez esetben is a tartalomszűrés (86%) és az időkorlát (85%) szerepelt elől, ezt követte az alkalomhoz kötött tiltás (55%) és a kizárólag felnőtt jelenlétében történő médiahasználat (54%). Szembetűnő, hogy ebben az általánosabb, elvi keretben a szülők magasabb aránya támogatná a szűrőprogramok (40%) és a célhoz kötött használat (19%) bevezetését, miközben a jutalmazás/büntetés támogatottsága alacsony (7%). A válaszok összességében azt sugallják, hogy a szülők normatív horizontja némileg szigorúbb, mint a saját gyakorlatuk, különösen a technikai (szűrőprogram) és pedagógiai (célhoz kötés) eszközöket illetően.

A digitális eszköz-használat megengedésének céljai között első helyen a szórakozás és játék szerepel: a szülők több mint háromnegyede (77%) engedi ezen célból a használatot. A második leggyakoribb cél a tanulás és fejlesztés, amelyet az érintett családok több mint fele (51%) nevesített. Hasonlóan a korábbiakhoz, figyelemre méltó különbségek mutatkoznak a szülők iskolai végzettsége szerint: a szórakozás- és játékcélú használat engedélyezése a legmagasabb iskolai végzettségűek körében a legelterjedtebb



(83%), míg a legalacsonyabb végzettségűek körében a legkevésbé gyakori (58%). Ezzel szemben a tanulási, fejlesztési célok inkább az alacsonyabb végzettségűeknél hangsúlyosak (alapfokú végzettséggel rendelkezőknél 58%, míg a felsőfokúaknál csak 44%). A többi megjelölt indok tekintetében a figyelemlekötés (18%), az energiamegtakarítás a szülők részéről (12%) és a megnyugtató (5%) szintén előforduló, de kisebb arányú engedélyezési célok, amelyek jellemzőbben az alacsonyabb végzettségű szülők körében jelennek meg (11. ábra).

A kutatás fent bemutatott adatai rávilágítanak arra, hogy az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használata gyakran a szülők mindennapi terheltségének kezelését is szolgálja. A közvetlenül a gyermeki megnyugtató céljából engedélyezett használat aránya ugyan viszonylag alacsony (5%), ám a figyelemlekötés (18%), a gyermekkel való foglalkozásba fektetett energia hiánya (12%) és az egyéb célok (pl. házimunka, testvérek igényei, gyermek betegsége) együtt már a családok jelentős hányadát érintik. Az alacsonyabb végzettségű szülők körében a figyelemlekötés-célú engedélyezés ráadásul kiemelkedően magas (34%), míg a felsőfokúaknál csak 16%, ami szintén ráerősít a társadalmi különbségekre. Annál a kérdésnél pedig, amikor a szülőknek célzottan a digitális eszközöknek a gyermeki viselkedés megváltoztatására irányuló használatáról kellett nyilatkozniuk, a családok közel egyharmada esetében többször előfordult, hogy a szülő csak a digitális eszközzel tudta megnyugtatóni gyermekét. A szülők 28%-a válaszolta, hogy többször előfordult már, hogy egy digitális eszköz jelentette a megoldást gyermeke viselkedésének megváltoztatásában, míg 2%-uk válaszolta azt, hogy rendszeresen előfordul mindez. A megnyugtató célú eszközhasználat inkább az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők körében jellemző, míg magasabb végzettség mellett ritkábban fordul elő.

Az eszközhasználat ezen funkciói komoly dilemmát is jelenthetnek a szülők számára. Míg a digitális eszköz

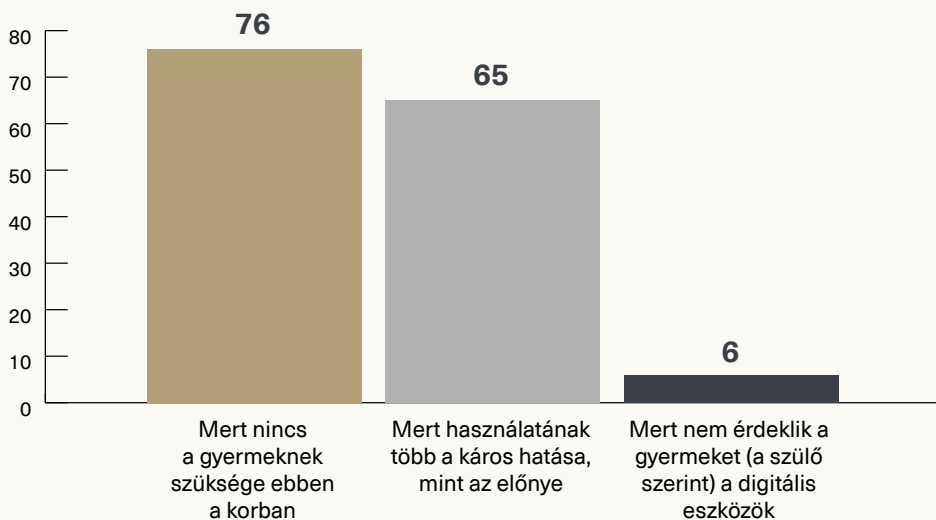
zök megnyugtató célú használata egy-egy kivételes esetben nem feltétlenül káros, a szakirodalomban bemutatott ajánlások – például a WHO-nak (World Health Organization, 2019) és az Amerikai Gyermekgyógyászok Társaságának (American Academy of Pediatrics, 2016) képernyőidőre vonatkozó irányelvei – hangsúlyozzák, hogy nem szabad, hogy a képernyőidő elsődleges vagy rendszeres eszköze legyen a gyermek megnyugtatójának vagy figyelme fenntartásának, mivel ez hosszabb távon a médiahasználatba való túlzott kötődést és függőséghez közeli mintázatot erősíthet. Az óvodáskorban megnyugtató célból alkalmazott digitális eszköz-használat továbbá akadályozhatja az egészséges érzelmi fejlődést, mivel csökkentheti a gyermekek saját érzelmszabályozásának elsajátítását. A folyamat támogatásában kulcsszerepe van a szülői jelenlétnek, valamint a változatos megnyugtató és támogató módszerek következetes alkalmazásának, amit digitális eszközökkel nem lehet kiváltani (Faragó, Kecskeméti-Székely és Dávid, 2020; Gados és Janek, 2023; Koscsóné Kolkopf és Kiss, 2020).

A szülői dilemmák másik aspektusa a digitális eszközök – korábban már említett – jutalmazásként vagy büntetésként való alkalmazása. Bár ez a gyakorlat az óvodáskorú gyermekek körében viszonylag kisebb arányban fordul elő (13%), mégis figyelmet érdemel. A korábbi fejezetben említett kutatások (pl. Pyne és mtsai., 2025) ugyanis kimutatták, hogy ez a stratégia hosszú távon gyengítheti a következetes szabályrendszer érvényesülését, és torzíthatja a gyermek digitális eszközökhöz való viszonyát. A vizsgálatba került szülők közül tízből négyen számoltak be arról, hogy a gyermekek digitális eszköz-használata miatt érezték már kellemetlenül magukat. A legtöbben a gyermekekre gyakorolt esetleges káros hatások miatt érezték diszkomfortot, de a saját engedékenységüket vagy éppen az eszközhasználat felett elveszített kontrollt is számos esetben nevezték meg a negatív érzések kiváltó okaként, de a szakemberek véleménye és visszajelzései is sokat számítanak a magyar szülők számára.

5.2.2. Tiltás a digitális eszközök használatára vonatkozóan

Ahogy az az 5.1.1. fejezetben bemutatásra került, az óvodáskorú gyermekek közül körülbelül minden tizedik (13%) nem használ digitális eszközöket, vagyis a szülőknek hozzávetőlegesen egytizede tiltja az óvodások esetében a digitális eszköz-használatot. Ezen szülők (N = 248) megfontolásai mögött leginkább két motívum dominál: egyrészt úgy vélik, hogy gyermeküknek ebben a korai életkorban még nincs szüksége digitális eszközökre (a válaszadók háromnegyede [76%] vélekedett így), másrészt pedig úgy gondolják,

hogy a digitális eszközök használata óvodás gyermek számára ebben az életkorban még több kárral, mint haszonnal jár (ezt közel kétharmaduk [65%] vallja). Ahogy az a 12. ábra is mutatja, ritkábban (a szülők 6%-ánál) jelenik meg az az érv, hogy a szülő szerint nem érdeklik a digitális eszközök a gyermeket. A digitális eszközöket nem használó csoport profilja szerint a gyermek korai életkorával indokolt nemhasználat felülreprezentált a felsőfokú végzettségű szülők, a fővárosban élők és az egyházi óvodákba járók körében.



12. ábra. Az óvodáskori digitális eszköz-használat szülők általi elutasításának okai (%)

A jövőre vonatkozó szülői tervek tekintve a szülők többsége csak az iskoláskorra engedné be gyermeke életébe a digitális eszközöket: 42%-uk az alsó tagozat kezdetéhez köti, 32%-uk pedig inkább csak a felső

tagozattól kezdve tenné lehetővé gyermeke számára a használatot. A szülők maradék egyötöde (19%) más időponthoz – például a gyermek érettségéhez vagy iskolai követelményekhez – köti az első hozzáférést.

5.2.3. Beszélgetés a digitális eszközök használatáról

A tudatos szülői magatartás eszköztárának fontos eleme a beszélgetés a gyermekekkel a digitális eszközök használatáról és az azok képernyőin megjelenő tartalmakról. A kutatásban megkérdezettek túlnyomó

többsége – tízből kilenc szülő – legalább alkalmanként beszélget gyermekével a digitális eszközök felelős, tudatos használatáról. Közülük 32% gyakran, 54% pedig néha teszi ezt meg.

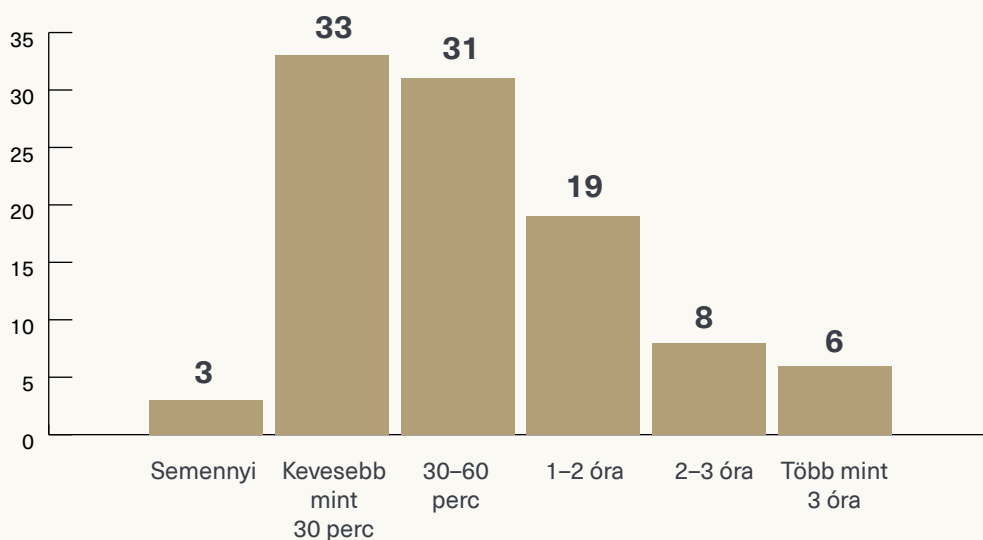
5.2.4. Szülői mintaadás a digitális eszközök használatában

A gyermekek egészséges fejlődésében és nevelésében a mintaalapú viselkedésformálás a digitális eszközök használatának tekintetében is kulcsfontosságú. Az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatát pedig elsődlegesen a családi környezetben elsajátított minták és a szülők által kialakított szabályrendszerek formálják.

A kutatás eredményei szerint a digitális eszközt használó óvodások szüleinek körében (N = 1597) a válaszadók mintegy háromötöde véli úgy, hogy saját digitális szokásai valamilyen mértékben hatnak gyermekei gyakorlatára. A szülők által észlelt és deklarált erős befo-

lyás aránya a szülői iskolai végzettség emelkedésével nő, míg a mintaadás jelentőségét elutasítók aránya az alacsonyabb végzettségi szinteken magasabb.

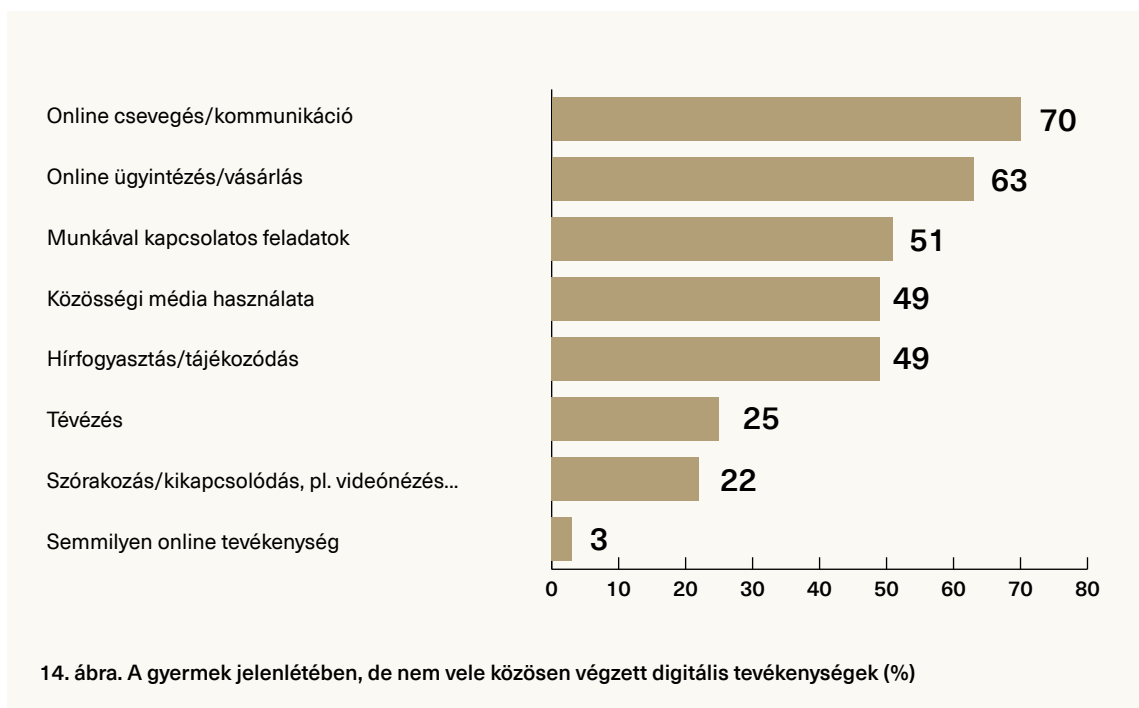
A mintaadás fontosságát a gyermek jelenlétében eltöltött szülői képernyőidő is jelzi: a megkérdezett szülők egyharmada (33%) válaszolta, hogy naponta kevesebb mint 30 percet, szintén körülbelül egyharmada (31%) naponta 30–60 percet, harmadik harmada (33%) pedig 1–2 órát vagy ennél többet használ digitális eszközt gyermeke előtt (a közös eszközhasználatot ez a mutató nem tartalmazza). A részletesebb megoszlást a 13. ábra szemlélteti:



13. ábra. A szülő által naponta digitális eszközök használatával eltöltött idő óvodáskorú gyermeke jelenlétében a közös eszközhasználatok nélkül (%)

A szülők által végzett saját (nem a gyermekkel közös) digitális tevékenységek tartalmát illetően a leggyakrabban az online kommunikáció (70%) és az online ügyintézés/vásárlás (63%). A szülők közel fele ilyenkor munkával kapcsolatos feladatokat lát el (51%), közösségi

médiát használ (49%) és híreket fogyaszt/tájékozódik (49%). A tévézés (25%) és a szórakozás/kikapcsolódás – pl. videónézés, videójáték – (22%) ritkább. A szülők mindössze 3%-a állítja, hogy semmilyen ilyen tevékenységet nem végez gyermeke jelenlétében (14. ábra).



Kor szerint a 18–39 éves szülők körében felülreprezentált az online csevegés/kommunikáció, az online ügyintézés/vásárlás, a közösségimédia-használat,

valamint a tévészés és a szórakozás/kikapcsolódás; ezzel szemben a hírfogyasztás/tájékozódás inkább a 30 év felettiekre jellemző.

6. Következtetések

Magyarországon az óvodáskorú (3–6 éves) gyermekek digitális eszköz-használatára vonatkozó kutatások száma viszonylag alacsony, miközben ezen háztartások digitális eszköz-ellátottsága igen magas, tehát a gyermekek már egészen korai életszakaszban találkozhatnak a digitális eszközökkel családi környezetben és intézményi keretek között egyaránt. A nemzetközi adatok alapján megoszlanak a vélemények, hogy melyik a legkedveltebb digitális eszköz az óvodások körében, a különböző szakirodalmak más sorrendben, de hasonlóan a jelen kutatás eredményeihez három eszközt emelnek ki: a televíziót/okostelevíziót, az okostelefont, valamint a tabletet mint a legnépszerűbb digitális eszközöket az óvodások mindennapjaiban (Rhodes, 2017; Pew Research Center, 2020; Konca, 2022).

Jelen kutatás összhangban van azokkal az eredményekkel, amelyek rávilágítanak arra, hogy az életkor előrehaladtával nő a képernyő előtt eltöltött idő, ugyanakkor a kutatás adatai alapján a magyar gyermekek átlagos heti képernyőideje jelentős mértékben elmarad a nemzetközi kutatások során feltárt empirikus eredményektől. Míg a magyar óvodások szülei átlagosan heti 6,3 óra (napi 54 perc) képernyőidőről számoltak be, addig Ausztráliában heti 25,9 órát (napi 3,7 óra) (Rhodes, 2017), Törökországban pedig szintén napi 3,7 órát töltöttek az óvodáskorúak a digitális eszközök használatával (Konca, 2022) a szülek bevallása alapján. Ez a jelentős különbség több tényezővel is magyarázható, elsősorban figyelembe kell venni, hogy a digitális eszköz-használati időt

tekintve nagyok a szórások a vizsgált mintákban, mivel a szülők egy része egyáltalán nem engedi ezen eszközök használatát a gyermekének, míg mások kiugróan magas képernyőidőről számoltak be. Továbbá a kulturális különbségek is szerepet játszhatnak benne, hiszen a társadalom hozzáállása a témához nagyban befolyásolhatja a szülők álláspontját, értékrendjét, véleményét.

A vizsgálat eredményeinek értelmében hétköznapiakon a digitális eszközök használatával töltött idő a magyar gyermekek többségének esetében összhangban áll a nemzetközi szakmai szervezetek (American Academy of Pediatrics, 2016; World Health Organization, 2019) vonatkozó ajánlásaiban foglaltakkal, ezzel szemben a hétvégi napokon a gyermekek többségének átlagos képernyőideje már meghaladja az ajánlott időtartamra vonatkozó felső korlátot. A gyermek életkora jelentős mértékben meghatározza a kora gyermekkori digitális-eszköz-használat előfordulását, használatuk előfordulása a gyermek életkorával párhuzamosan növekszik. A kora gyermekkori digitális-eszköz-használati szokások és a képernyőidő mintázatát a saját digitális eszköz megléte, valamint a digitális eszközök használatának gyakorisága is befolyásolja. Azokat a gyermekeket, akik rendelkeznek saját használatú digitális eszközzel, magasabb mértékű eszközhasználati gyakoriság jellemzi, a gyakoribb digitális-eszköz-használat pedig összefüggésben van a gyermekek képernyőidejével, ez ugyanis egyértelműen több képernyő előtt töltött időt eredményez, ami hétvégén még markánsabb módon jelenik meg az óvodáskorúak esetében.

Mindez igazolja a korábbi nemzetközi empirikus kutatások eredményeit (Rhodes, 2017; Ponti, 2023; Ak-bayin és mtsai., 2023), miszerint a kora gyermekkorban megjelenő saját eszközök tovább fokozzák a gyermekek képernyő előtt eltöltött idejét. A magasabb életkor és a saját eszköz megléte hozzájárul a képernyőidő növekedéséhez. Továbbá a szülők szociokulturális háttere, a lakóhely településtípusa és a szülő életkora is befolyásolja, hogy egy óvodáskorú gyermek szokott-e digitális eszközöket használni, vagy sem, illetve hogy

mennyi időt tölt ezek használatával. A kora gyermekkori digitális-eszköz-használat összefüggést mutat a szülő iskolai végzettségével is, az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők megengedőbbnek bizonyulnak gyermekükkel szemben a digitális eszközök használatát, valamint a képernyőidőt illetően. A kutatás eredményeiből is láthatjuk, hogy a társadalmi-gazdasági háttér erősen befolyásolja a szülők digitális nevelési stratégiáit, valamint a médiához társított funkciók hierarchiáját (Rhodes, 2017; Haddon és Green, 2019; Németh, Hódi, Juhász, Sárík és Tóth, 2021).

A gyermekek által használt digitális eszközök típusainak és a digitális eszközökkel végzett tevékenységeknek az összevetéséből levonható következtetés, hogy az óvodai évek alatt a gyermekek által végzett legjellemzőbb tevékenység a televízió keresztül történő mese- és rajzfilmfogyasztás, amely leginkább a közös családi digitális eszköz igénybevételével történik. Fontos azonban kiemelni azt az óvodai évek alatt (3–6 éves kor között) már tapasztalható tendenciát, hogy a televízió kismértékben kezd háttérbe szorulni a gyermekek médiahasználati szokásaiban, és ezzel párhuzamosan egyértelműen megfigyelhető az okostelefonok népszerűségének erőteljes növekedése. Ezek az adatok arra engednek következtetni, hogy figyelembe véve e két digitális eszköz általános jellemzőit, már kora gyermekkorban egyre nagyobb mértékben megteremtődik a lehetőség a gyermek önálló, szülői felügyelet és kontroll nélküli digitális-eszköz-használatára. Ez számos kockázattal járhat együtt (pl. a káros tartalmaknak való kitettség növekedésével), ami felveti a tudatos szülői attitűd és odafigyelés fontosságát, figyelembe véve azt is, hogy csak minden második szülő köti felnőtt jelenlétéhez a digitális eszközök használatát az óvodáskorú gyermekek esetében, amely arány ráadásul az életkor növekedésével már az óvodai évek alatt csökken. Összességében tehát a tanulmány első kutatási kérdésére vonatkozóan, amely a magyar óvodáskorú gyermekek digitális-eszköz-használati szokásait volt hivatott vizsgálni, elmondható, hogy a korosztály médiahasználatát a széles körű eszközellátottság, a mindennapos használat és az életkorral növekvő

képernyőidő jellemzi. Bár a magyar gyermekek átlagos képernyőideje alacsonyabb a nemzetközi mintákhoz képest, a hétvégi időtartam sok esetben meghaladja az ajánlásokat, különösen a saját eszközzel rendelkező gyermekek körében.

A szülői kontroll és szabályozás tekintetében a magyar családok többségére jellemző, hogy a szülők az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatát szabályokhoz és konkrét célokhoz kötik. A szabályozás fómája (tartalom- és időkorlát), valamint a célok hierarchiája (szórakozás, tanulás, figyelemlekötés) szorosan illeszkedik a nemzetközi trendekhez, ugyanakkor a társadalmi-demográfiai eltérések (életkor, iskolázottság) egyértelműen formálják a stratégiák sokszínűségét. Az is látható, hogy bár a szülők többsége alapvetően tudatosan igyekszik szabályozni gyermeke eszközhasználatát, a mindennapi élethelyzetek gyakran kompromisszumokra kényszerítik őket. A korai életkorban történő digitális eszköz-használat tiltása mögötti szülői megfontolások jól rezonálnak a nemzetközi ajánlásokkal, amelyek a 0–5 éves korosztályban a képernyőhasználat szűk kereteit, a képernyőidő erőteljes korlátozását, valamint a játék, a mozgás, illetve az alvás elsődlegességét hangsúlyozzák (American Academy of Pediatrics, 2016; World Health Organization, 2019). Ugyanakkor a magyar szülők között is megfigyelhető a nemzetközi szakirodalomban csak „technobűntudatként” emlegetett jelenség (Jaunzems, Holloway, Green és Stevenson, 2019), amely mögött a gyermek digitális eszköz-használatából fakadó kellemetlen érzések állnak, melyek különböző okokra – káros hatások, félelem mások megítélésétől, túlzott engedékenység – vezethetők vissza. A szülők gyakran alkalmazzák a digitális eszközöket a gyermek megnyugtatására vagy figyelmének leköté-

sére. Mindez rövid távon praktikus megoldást jelenthet a mindennapi nevelési helyzetekben, hosszabb távon azonban kockázatot hordozhat a gyermek érzelmszabályozásának fejlődése és a szülő-gyermek interakciók minősége szempontjából. Ez a kettősség tovább erősíti a szülői dilemmák és a digitális nevelés ellentmondásainak jelenlétét.

Ahogy azt a nemzetközi kutatások és jelen kutatás eredményeiből is láthatjuk (Kaur, Gupta, Malhi és Grover, 2022; Lauricella, Wartella és Rideout, 2015), a szülői minta meghatározó jelentőségű az óvodáskori digitális eszköz-használatban, és ezt a mintaadás tudatos, tartalom- és időalapú szabályozása erősíti meg. A szabályozási gyakorlat széles körű, de a végzettség és életkor szerinti eltérések pedagógiai és kommunikációs beavatkozási pontokra utalnak (szűrőprogramok, célhoz kötött használat, jutalmazás/büntetés kerülése). A fenti mintázatokat a hazai empirikus eredmények is alátámasztják, mind a bölcsődés (Farkas és mtsai., 2021), mind az óvodás korosztályban (Németh és mtsai., 2019). A tanulmány második kutatási kérdésére vonatkozóan, amely a magyar óvodások szüleinek digitális nevelési stratégiáit vizsgálta, az eredmények fényében tehát összességében az rajzolódik ki, hogy a szülők digitális nevelési stratégiái között meghatározó a szabályalkotás, az idő- és tartalomkorlátok alkalmazása, valamint a szülői mintaadás. Az alkalmazott stratégiák erősen differenciálódnak a szülők iskolai végzettsége és életkora szerint: az alacsonyabb végzettségű szülők inkább tiltással, míg a magasabb végzettségűek inkább tudatos előzetes ellenőrzéssel és beszélgetéssel szabályoznak. A mindennapi gyakorlatot ugyanakkor gyakran átszövi a technobűntudat, amely a szülői dilemmák egyik visszatérő eleme.

6.1. Limitációk, kitekintés

A kutatás számos limitációval rendelkezik, amelyeket érdemes figyelembe venni az eredmények értelmezésénél. Az egyik legfontosabb, hogy a kutatásban részt vevő szülők között felülreprezentáltak voltak

a nők, valamint a közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezők, illetve a társadalmi elvárásoknak való megfelelési vágy a téma jellegéből adódóan szintén befolyásolhatta a szülők válaszadási tendenciáit.

Az online adatfelvétel, valamint a keresztmetszeti mintavétel, illetve az átlagos heti képernyőidőre vonatkozó számítások módszertana miatt a kapott eredmények kellő körültekintést igényelnek.

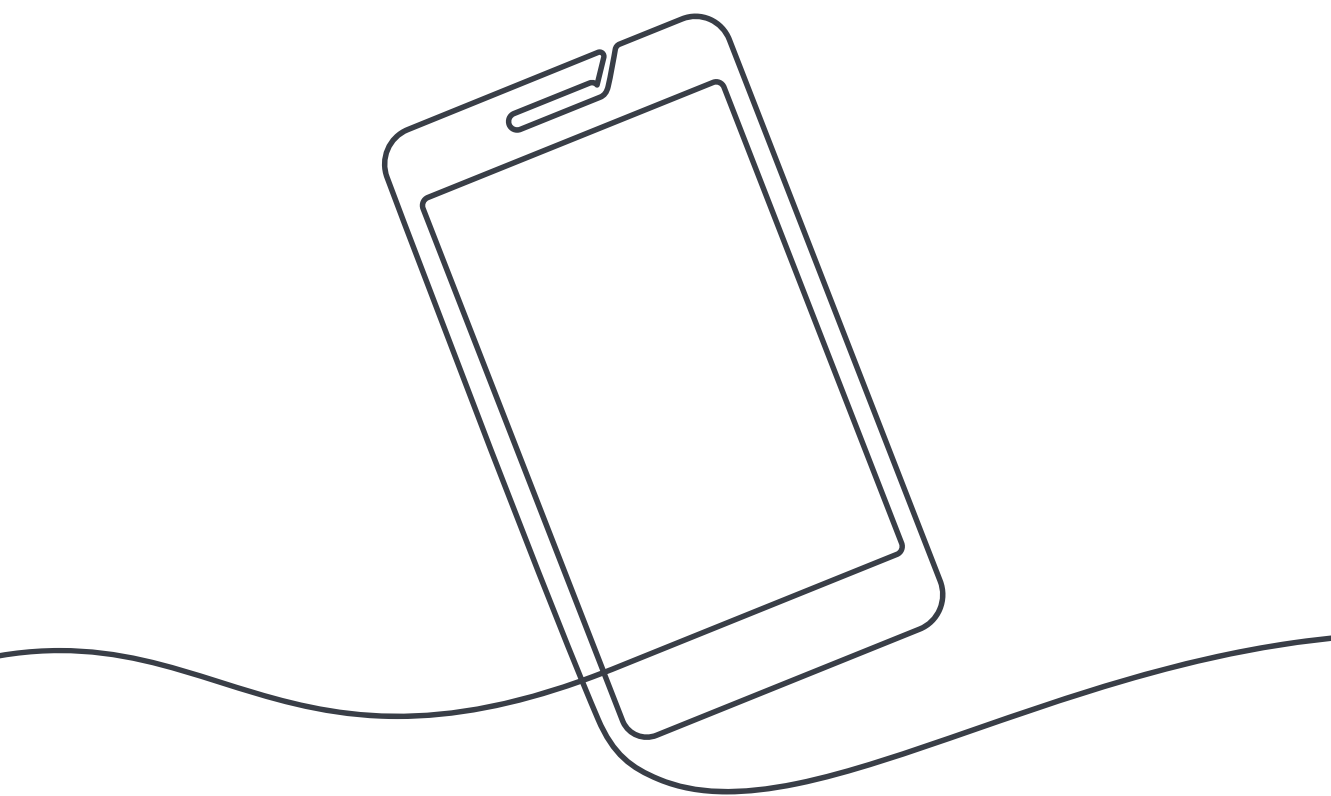
A kutatás minden limitációja ellenére rávilágít arra, hogy az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatával való foglalkozás szükségszerű, hiszen ezen eszközökkel már egészen kis korban, sok esetben már hároméves koruk előtt is találkozhatnak a gyermekek, ami

egyaránt hatással van a fejlődésükre és mindennapi tevékenységeikre. A továbbiakban érdemes lehet a kutatás eredményeit szülőkkel való mélyinterjúk segítségével kiegészíteni, hogy komplexebb képet kapjunk arról, hogy milyen mögöttes motivációkkal rendelkeznek a szülők, ha a gyermekük digitális eszköz-használatáról van szó, milyen alternatív tevékenységekkel foglalkoznak a tartalomfogyasztás helyett a családok, vagy éppen milyen eszközöket, pontosan mikor és milyen célból használ a vizsgált korosztály.

Felhasznált szakirodalom

- Akbayin, M., Mulliez, A., Fortin, F., Olagne, M. V., Laporte, C. & Vorilhon, P. (2023). Screen exposure time of children under 6 years old: a French cross-sectional survey in general practices in the Auvergne-Rhône-Alpes region. *BMC Primary Care*.
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*.
- Bassul, C., Corish, C. A., & Kearney, J. M. (2021). Associations between Home Environment, Children's and Parents' Characteristics and Children's TV Screen Time Behavior. *Journal Environment Research Public Health*.
- Bellissimo, N., Pencharz, P., Thomas, S. & Anderson, G. H. (2007). Effect of television viewing at mealtime on food intake after a glucose preload in boys. *Pediatric research*, 745–749.
- Chia, M., Komar, J., Chua, T. & Tay, L. (2022). Associations between Parent Attitudes and on- and off-Screen Behaviours of Preschool Children in Singapore. *Journal Environment Research Public Health*.
- Detnakarintra, K., Trairatvorakul, P., Pruksananonda, C. & Chonchaiya, W. (2020). Positive mother-child interactions and parenting styles were associated with lower screen time in early childhood. *Acta paediatrica*, 817–826.
- Domingues-Montanari, S. (2017). Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. *Journal of Pediatrics and Child Health*.
- Faragó, B., Kecskeméti-Székely, Z. K. & Dávid, M. (2020). Infokommunikációs technológia használata kora gyermekkorban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 114–130. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.114.130>
- Gados, N., & Janek, N. (2023). Óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatának, valamint a korosztály online jelenlétének vizsgálata. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2–3), 221–243. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.221.243>
- Haddon, L. & Green, L. (2019. March 2019.03.07-08.). *Paper given at reconceptualising Early Childhood Literacies*. Manchester.
- Haddon, L. & Holloway, D. (2018). Parental Evaluations of Young Children's Touchscreen Technologies. In G. Mascheroni, C. Ponte, & A. Jorge, *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age*, 113–123. Göteborg: Nordicom.
- Hale, L. & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 50–58.
- Hedderson M. M., Bekelman, T. A., Li M., Knapp, E. A., Palmore, M., Dong, Y. és mtsai. (2023). Trends in screen time use among children during the COVID-19 pandemic, July 2019 through August 2021. *JAMA Netw Open*.
- Hódi, Á., Tóth, E., B. Németh, M. & Fáyné Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata ottshon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány*, 22–41.
- Jaunzems, K., Holloway, D., Green, L. & Stevenson, K. (2019). Very young children online: media discourse and parental practice. In *Digitising early childhood*, 16–27.
- Kaur, N., Gupta, M., Malhi, P. & Grover, S. (2022). Prevalence of screen time among children aged 2 to 5 years in Chandigarh, a North Indian Union Territory. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 43(1), e29–e38.

- Konca, A. S. (2022). Digital technology usage of young children: screen time and families. *Early Childhood Education Journal*.
- Koscsóné Kolkopf, J. & Kiss, H. (2020). „Digitális Honfoglalás” avagy 0–3 évesek a digitális világban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 202–218. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.202.218>
- Lauricella, A. R., Wartella, E. & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA pediatrics*, 244–250.
- Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája (2021). *Mit gondolnak az óvodások a digitalizációról*. <https://digitalisgyermekvedelem.hu/digimini> (Utolsó letöltés: 2022. 04. 10.)
- Németh, M. B., Hódi, Á., Juhász, F., Sárk, A. M. & Tóth, E. (2021). Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 8–38. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.8.38>
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2025). Internethasználoi kutatás 2024. https://nmhh.hu/dokumentum/251288/riport_nmhh_internethasznalo_kutatas_2024.pdf. (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26.)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2017): Médiahasználat-, médiafogyasztás-, médiaértés-kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel. URL: https://nmhh.hu/dokumentum/197726/NMHH_PSYMA_7_16_eves_2017_final.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 08. 28.)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2021): Digital parenting kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel. URL: https://nmhh.hu/cikk/224269/Digital_parenting_kutatas_716_eves_gyermekekkel_es_szuleikkel (Utolsó letöltés: 2025. 08. 28.)
- Pew Research Center. (2020). Forrás: <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/childrens-engagement-with-digital-devices-screen-time/>. (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Ponti, M. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & child health*, 184–192.
- Pyne, B., & Asmara, O. (2025). The Impact of Modifiable Parenting Factors on the Screen Use of Children Five Years or Younger: A Systematic Review. *Clinical child and family psychology Review*, 458–490.
- Pyne, B., Asmara, O., & Morawska, A. (2025). The Impact of Modifiable Parenting Factors on the Screen Use of Children Five Years o Younger: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 458–490.
- Rhodes, A. (2017). Screen time and kids: What's happening in our homes? *Australian Child Health POLL*.
- World Health Organization. (2019). Forrás: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)



Óvodapedagógusok médiatudatossága és a digitális média hatása az óvodáskorú gyermekek fejlődésére – egy országos kérdőíves vizsgálat eredményei

Lengyelne Molnár Tünde, Racsko Réka,
Szűts Zoltán, Szőke-Milinte Enikő

lengyelne.tunde@uni-eszterhazy.hu,
racsko.reka@uni-eszterhazy.hu,
szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu,
szoke.milinte.eniko@uni-eszterhazy.hu



1. Bevezetés

A tanulmánykötetben eddig ismertetésre kerülő kutatásunk részét képezte az óvodapedagógusok digitális-eszköz-használati szokásainak, médiatudatosságának, valamint a digitális média gyermekek fejlődésére gyakorolt hatásáról alkotott véleményüknek a feltárása. A vizsgálat során kvantitatív, kérdőíves módszert alkalmaztunk, amelyet 151 fő töltött ki, végül 128 érvényes válasz került elemzésre. A kérdőív hat tematikus egységben térképezte fel a pedagógusok eszközhasználati jártasságát, médiafogyasztási szokásait, médiatudatosságát, valamint a szülők és a gyermekek digitálismédia-használatával kapcsolatos tapasztalatait.

Az eredmények azt mutatták, hogy az óvodapedagógusok leggyakrabban az okostelefont és a számítógépet használják, elsősorban adminisztrációs feladatokra, szülőkkel való kommunikációra és információkeresésre. Ugyanakkor a pedagógiai munkába közvetlenül bevonható eszközök – például a tablet vagy az interaktív tábla – használata alacsony szintű. A résztvevők többsége középszintű digitális kompetenciával rendelkezik, önbizalmuk közepesnek mondható, és jelentős igényt fogalmaztak meg célzott, gyakorlatorientált továbbképzések iránt.

A pedagógusok tapasztalatai szerint a szülők gyermeknevelési gyakorlata hiányosságokat mutat: a meseolvasási szokások alacsony gyakoriságúak, a digitálismédia-használat tudatos korlátozása gyenge, valamint mérsékelt a szakmai tanácsok befo gadására való nyitottság. A gyermekek esetében a digitálismédia-használat hatásait inkább negatívnak vagy semlegesnek ítélik meg: a figyelem, az érzelmszabályozás és a szociális készségek sérülékenysége kiemelt nevelési kihívást jelent.

Összességében a kutatás rávilágít arra, hogy bár az óvodapedagógusok és a szülők körében erőteljesen jelen van a digitális média, annak tudatos pedagógiai integrációja és kiegyensúlyozott alkalmazása még nem valósult meg széles körben. A jövőbeni feladatok közé tartozik a digitális kompetenciák célzott fejlesztése, a szülők médiatudatosságának erősítése, valamint olyan módszertani megoldások kidolgozása, amelyek támogatják a gyermekek pszichikus és szociális fejlődését a digitális környezetben.

2. Kutatási háttér

Kutatásunk fő célja a pedagógusjelöltek és gyakorló óvodapedagógusok médiaműveltségének fejlesztése. A megvalósításra kerülő projekt komplexen, több oldalról megvizsgálva, elemezve szeretné feltárni az óvodapedagógusok digitális eszközökkel kapcsolatos tapasztalatait és nézeteit, különös hangsúlyt helyezve arra, miként látják a digitális technológiák

hatását az óvodáskorú gyermekek fejlődésére, valamint a szülők – valós és ideális – szerepét a gyermekek digitális műveltsége kialakításának folyamatában.

A kutatás során az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem kutatócsoportja a releváns szakirodalom feldolgozásával elemzi a digitális eszközök korai életkorban

történő használatának hatásait az idegrendszer működésére és a kulcsfontosságú pszichológiai folyamatokra, valamint a testi és biológiai éérésre.

Az eredményeket felhasználva kidolgozásra került egy képességfejlesztő workshop tartalma, amelyet több mint 200 óvodapedagógus bevonásával teszteltünk, és a tapasztalatokat felhasználva fejlesztettünk ki.

3. Kutatási célkitűzések

A kutatás fő célkitűzései:

- A legújabb szakirodalmi eredmények feltárása a digitális újmédia kora gyermekkori fejlődésre gyakorolt hatásairól.
- Az óvodapedagógusok tapasztalatain és véleményén keresztül a szülők digitálisújmédia-használatával kapcsolatos attitűdjeinek megismerése.
- Az óvodapedagógusok nézőpontjából az óvodáskorú gyermekek digitálisújmédia-használati szokásainak feltérképezése.
- Az óvodások digitálisújmédia-használata és pszichés fejlődése közötti összefüggések feltárása pedagógusi tapasztalatok alapján.
- Az óvodapedagógusok médiaműveltségi és médiajáratassági szintjének vizsgálata.

Jelen tanulmány a kvantitatív, kérdőíves felmérés kutatási folyamatának, valamint eredményeinek bemutatását tűzte ki célul.

A kutatás keretében egy strukturált, zárt és félig nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet dolgoztunk ki (Falus és Ollé, 2009), amelynek célja az óvodapedagógusok médiaműveltségének, digitális kompetenciáinak, valamint a digitálisújmédia-használattal kapcsolatos tapasztalatainak és attitűdjeinek feltárása volt. A kérdőív a pedagógusok médiahasználati szokásain túl kitért arra is, hogy hogyan látják a szülők és a gyermekek viszonyát a digitális eszközökhöz, illetve mennyire érzékelik a médiahasználat gyermekek fejlődésére gyakorolt hatásait.

A kérdőív kidolgozása során figyelembe vettük az Európai Unió DigComp 2.2 digitális kompetencia-modelljét (Lengyelne és mtsai., 2024), valamint médiaművelt-

séggel kapcsolatos korábbi hazai és nemzetközi kutatások szempontjait. A kérdések tartalma kvalitatív és kvantitatív adatok gyűjtésére is alkalmas, lehetővé téve a pedagógusok médiatudatosságának, ismereteinek és képzési igényeinek komplex vizsgálatát. A mérőeszköz az alábbi hipotézisekhez került kidolgozásra:

- H1: Az óvodapedagógusok a mindennapi munkájuk során gyakrabban használnak okostelefont, mint számítógépet vagy laptopot.
- H2: Az óvodapedagógusok elsődlegesen adminisztrációs feladatokra és a szülőkkel való kommunikációra használják a digitális eszközöket, míg a gyermekekkel végzett közvetlen fejlesztési tevékenységekre (pl. oktatóprogramok, játékok) ritkábban.
- H3: A magasabb digitális kompetencia-szinttel rendelkező óvodapedagógusok nagyobb magabiztosságról számolnak be a digitális eszközök pedagógiai alkalmazása során.
- H4: Az óvodapedagógusok internet- és közösségi média-használattal töltött ideje háttérbe szorítja a televízió nézésre fordított időtartamot.
- H5: Az óvodapedagógusok nem támogatják a korai (óvodáskori) digitális eszköz-használatot.
- H6: Minél magasabbnak ítéli meg egy pedagógus saját digitális kompetenciáját, annál nagyobb mértékben tartja integrálhatónak a digitális médiát az óvodai nevelésbe.
- H7: A nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok konzervatívabb álláspontot képviselnek a digitális média integrációjával kapcsolatban.

A kérdőívben használt strukturált változórendszer

A kutatás 6 fő tematikus egység köré csoportosult, amelyeken belül változókat hoztunk létre.

Tematikus egység	Kódolt változók	Mérőeszköz változóinak száma
Szociometriai kérdések	nem életkor végzettség munkatapasztalat intézménytípus intézmény földrajzi elhelyezkedése intézmény fenntartója óvoda csoportbeosztása	8
Digitális eszköz-használat és digitális kompetencia	eszközhasználati jártasság digitális tevékenységek digitális kompetencia önértékelése eszközhasználati gyakoriság célok magabiztosság továbbképzési tapasztalatok és igények	10
Médiahasználati szokások	az óvodapedagógusok médiahasználatával töltött ideje üzenetküldő alkalmazás használati szokásai információforrások médiaplatform használati szokásai médiatudatosság tartalom-előállítási szokások	8
Médiatudatosság az óvodapedagógusi munka során	integrálhatóság ismeretek a médiapedagógiai tartalmakról és kezdeményezésekről médiapedagógiai fogalmak ismerete	4
A pedagógusok megfigyelései és véleményei a szülőkről	a szülők médiatudatosságának szintje a szülők tájékozottsága és nyitottsága a témával kapcsolatban a médiahasználattal kapcsolatos tájékoztatás hatékony formái	8
A pedagógusok megfigyelései és véleményei a gyermekekről	a gyermekek digitálismédia-használatának jellemzői hatásai a gyermekek viselkedésére, fejlődésére	5

1. táblázat. A kutatás tematikus egységei

Az adatfelvétel módja online kérdőív kitöltése, időpontja pedig a workshopokon való részvétel előtt (2025. február 1. – 2025. május 30.). A kérdőív anonim módon történő kitöltése biztosította az őszinte válaszokat. A válaszadás

önkéntes és a kitöltés bármely ponton megszakítható volt. Az adatgyűjtés során nem történt azonosítható személyes adat rögzítése, ezáltal minden etikai és adatvédelmi követelménynek eleget tett a kutatás.

4. Kutatási eredmények

A kérdőívet összesen 151 fő óvodapedagógus töltötte ki. Az adattisztítás során azok a kérdőívek kerültek kizárára, amelyek több kérdés esetén hiányzó válaszokat tartalmaztak. Ennek eredményeként 128 fő érvényes válasza képezte az adatbázis végső mintáját.

Az adatfeldolgozás során leíró statisztikai elemzéseket, szórásvizsgálatokat, valamint az egyes válaszok közötti összefüggések vizsgálatát végeztük el. Az adatelemzést az IBM SPSS Statistics 30.0 szoftver segítségével hajtottuk végre (Tóthné és mtsai., 2014).

4.1. Szociometriai kérdések

A demográfiai és intézményi háttérrel felmérő szociometriai kérdések során vizsgáltuk a résztvevők nemét, életkorát, munkatapasztalatát, valamint a munkahelyre vonatkozó adatokat.

A 128 fő 98,5%-a női válaszadó. Az életkorukat tekintve idősebb korfát tükröz a minta, a válaszadók 58,7%-a 40 év feletti, és 35%-a 50 év feletti.

A válaszadó óvodapedagógusok harmada kevesebb mint 5 éve, 60%-a pedig 15 évnél kevesebb

ideje dolgozik óvodapedagógusként. Ez nincs összhangban a válaszadók életkorával, hiszen csupán a válaszadók 41,3%-a 40 év alatti, ezért egyrészt arra következtethetünk, hogy több résztvevő nem óvodapedagógusként kezdte pályafutását, valamint arra, hogy nem az életkor a meghatározó a digitális-média-tudatosság témája iránti érdeklődés során, hanem a pályán eltöltött idő alacsonyabb értéke, hiszen a hosszabb ideje óvodapedagógusként dolgozó személyek kisebb arányban vettek részt a workshopokon.

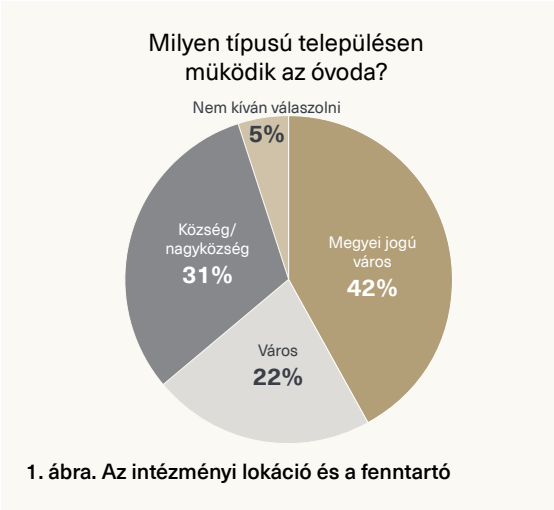
		Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
Érték	< 5	43	33,6	33,6	33,6
	5–14	34	26,6	26,6	60,2
	15–24	14	10,9	10,9	71,1
	25–34	25	19,5	19,5	90,6
	35+	12	9,4	9,4	100
	Összesen	128	100	100	

2. táblázat. A szakma gyakorlásának időtartama

A válaszadók 14 különböző vármegyéből vettek részt a workshopokon, a legnagyobb részben Bács-Kiskun vármegyéből (25,8%) és Csongrád-Csanád vármegyéből (21,9%) érkeztek, településtípust tekintve minden településtípus óvodapedagógusát sikerült megszólíta-

nunk és aktivizálnunk, hasonlóan az intézmények fenntartásához, minden típusból érkezett óvodapedagógus.

A képviselt óvodák 63,3%-a vegyes, 37,7%-a pedig homogén csoportbeosztással működik.



4.2. Digitális eszköz-használat és digitális kompetencia

Digitális eszköz-használat

A mérés fontos részét képezte, hogy kialakíthassunk egy átfogó képet az óvodapedagógusok digitális-eszköz-használati képességeiről.

A digitális eszközök közül az okostelefonok és a számítógépek/laptopok használatában érzik magukat legin-

kább jártasnak az óvodapedagógusok, ezek esetében 4,05 (s = 0,831), valamint 4,01 (s = 0,893) a résztvevők által megjelölt átlagos jártasságuk az 1-től 5-ig terjedő skálán. Mindkét eszköz esetén a válaszadók harmada (33,6%) érzi magát nagyon jártasnak az eszköz használata során.

Leíró statisztika			
9. Mennyire tartja magát jártasnak az alábbi eszköz használatában?			
	N	Átlag	Szórás
Okostelefon	125	4,05	0,831
Számítógép/laptop	125	4,01	0,893
Digitális fényképezőgép/kamera	125	3,39	1,244
Tablet	125	3,37	1,267
Interaktív tábla	125	2,23	1,271

3. táblázat. Digitális eszköz-használat

Vizsgáltuk, hogy az óvodapedagógusok a hétköznapi tevékenységeiket milyen mértékben intézik hagyományos vagy digitális módon, melynek során egy tízfokú skálán (ahol 1 = kizárólag hagyományos mód, 10 = kizárólag digitális mód) értékelték az alábbi különböző tevékenységeket.

Leíró statisztika			
	N	Átlag	Szórás
Olvasás: nyomtatott szöveg (könyv, újság stb.)	123	6,63	2,723
Pénzügyeim intézése: személyes ügyintézés	123	5,37	2,921
Vásárlás: boltban vásárolok	123	8,35	1,908
Filmnézés: televíziókészüléken tv-csatornát nézek	123	4,76	3,229
Kommunikáció, kapcsolattartás módja: hagyományos módon (pl. személyesen, telefonhívás formájában, levélpostai úton stb.)	123	6,27	2,301

4. táblázat. Digitálisan végzett tevékenységek

Az adatok alapján a legnagyobb mértékű digitális preferencia a vásárlás esetében mutatkozott meg 8,35-ös átlaggal ($s = 1,91$), ami arra utal, hogy a pedagógusok többsége elsősorban online platformokon keresztül intézi vásárlásait, háttérbe szorítva a bolti jelenlétet. Az olvasás is inkább digitális formában történik (átlag = 6,63; $s = 2,72$), azaz a nyomtatott könyvek és újságok helyett egyre gyakrabban fordulnak elektronikus szövegekhez, hasonlóan a kommunikáció és kapcsolattartás módja is a digitális eszközök irányába tolódik (átlag = 6,27; $s = 2,30$). Ezt az eredményt a kérdőív több kérdésére adott válaszok is megerősítették. Az óvodapedagógusok 91,4%-a (117 fő) használ csevegőalkalmazást, több mint 90%-uk (90,6%) a Messenger szolgáltatást. Hasonló értéket mutat a közösségi platformok használata is, a válaszadók 90,6%-a használja valamely szolgáltatást, 66,4%-uk a Facebookot, 16,4%-uk a YouTube-csatornát jelölte meg válaszában.

A fentiekől eltérő képet kapunk a filmnézés területén. A válaszok átlaga alacsonyabb (átlag = 4,76; $s = 3,23$), ami arra utal, hogy a hagyományos televíziócsatornák

nézése még mindig jelentős szerepet tölt be. Azonban az adatokat kritikusan kell értelmeznünk, nem tudhatjuk, hogy a hagyományos televíziókészüléken nézett streamingszolgáltatásokat hagyományos vagy digitális filmnézési szokásnak sorolták-e be az óvodapedagógusok.

A pénzügyek intézése esetében a középérték közelében elhelyezkedő 5,37-es átlag ($s = 2,92$) kiegyensúlyozottabb eloszlást jelez, tehát a válaszadók körében a személyes és a digitális bankolás is jelen van, egyéni preferenciák szerint változó arányban.

A válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy az óvodapedagógusok többsége nyitott a digitális megoldások használatára, különösen azokon a területeken, ahol a technológia egyszerűsíti vagy felgyorsítja a tevékenységeket (pl. vásárlás, olvasás, kapcsolattartás). A pénzügyek és a médiatartalmak fogyasztása terén azonban még erősebben jelen van a hagyományos eszközhasználat, itt még nem hódított teret a digitális transzformáció.

Digitáliskompetencia-szint

A résztvevők önértékelés alapján nyilatkoztak digitális kompetenciájuk szintjéről az Európai Unió DigComp 2.2 modellje alapján. A skálán az alapszinttől a mester-szintig terjedő nyolc szint közül választhattak.

Az eredmények szerint a minta legnagyobb részét a középszintű digitális kompetenciával rendelkező pedagógusok tették ki (46,4%). Ezen válaszadók fele (22,8%, 28 fő) található középszint 1-en, akik a rutinszerű, jól meghatározott feladatok önálló elvégzésére alkalmasak, és közel hasonló arányban (23,6%) 29 fő a nem rutinszerű problémákat is képes önállóan megoldani.

A haladó szintet összesen 45 fő (36,6%) jelölte meg két kategóriában (haladó 1: 26 fő; haladó 2: 19 fő), ami arra utal, hogy jelentős arányban vannak jelen azok, akik komplex digitális környezetben is magabiztosan eligazodnak, illetve másokat is képesek támogatni.

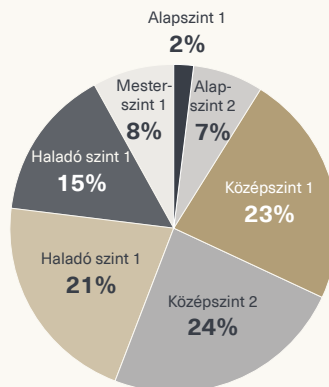
Az eszközhasználat gyakorisága és célja

A digitális eszköz-használat során vizsgáltuk, hogy mennyire gyakran használják a különböző eszköztípusokat az óvodapedagógusok, valamint hogy milyen célokra használják az eszközeiket.

A válaszadók (N = 121) egy ötfokú skálán értékelték, milyen gyakran használnak különböző digitális eszközöket a pedagógiai munkájuk során (1 = soha, 5 = naponta többször). Az eredmények jelentős eltérést mutatnak az egyes eszközök használati gyakorisága között.

A leggyakrabban használt eszközök közé tartozik az okostelefon (átlag = 4,52; s = 0,87) és a számítógép vagy laptop (átlag = 4,31; s = 0,94), amelyek szinte napi szintű használatot jeleznek. Ez arra utal, hogy a pedagógusok döntő többsége rutinszerűen alkalmazza ezeket az eszközöket – jellemzően adminisztrációs, információkeresési vagy szülői kommunikációs célokra.

Milyennek ítéli meg saját digitális kompetenciáját?



2. ábra. A digitális kompetencia önértékelése

A mesterszintű digitális kompetenciát viszonylag kevesen (10 fő, 8,1%) jelölték, míg a legalacsonyabb szinteket (alapszint 1 és 2) összesen 11 fő (8,9%) választotta.

Ezzel szemben a tabletet (átlag = 1,93; s = 1,26), az interaktív táblát (átlag = 1,41; s = 0,85) és a digitális fényképezőgépet/kamerát (átlag = 2,11; s = 1,34) jóval ritkábban használják. Ezek az eszközök jellemzően alkalmasszerűen, egyes foglalkozásokhoz vagy dokumentálási célokhoz kapcsolódnak. Különösen alacsony az interaktív tábla átlagos használati gyakorisága, ami arra utalhat, hogy az óvodákban ezek az eszközök nem általánosan elérhetők, vagy a pedagógusok kevésbé kompetensek a használatukban.

A kapott értékek összhangban vannak a korábban mért „jártasság az eszközök használata terén” kérdésekre adott válaszokkal. Az okostelefon kivételével mind a négy eszköz esetén szignifikáns korrelációs kapcsolatot mutathatunk ki a jártasságra és gyakoriságra vonatkozó válasz esetén. Ami meglepő, hogy az okostelefonok esetén nincs korreláció a két érték között, tehát nem

sikerült alátámasztani, hogy a magasabb jártassági szint a gyakoribb okostelefon-használat miatt alakul ki.

hogy a pedagógusok elsősorban szervezési, kapcsolat-tartási és tájékoztatói célokra használják az eszközöket.

Vizsgáltuk, hogy milyen konkrét célokra használják digitális eszközeiket az óvodapedagógusok a munkájuk során. A válaszok bináris skálán kerültek rögzítésre (0 = nem, 1 = igen), így az átlagértékek a használat arányát tükrözik az összes válaszadó (N = 128) körében.

A képek és videók készítése, szerkesztése a válaszadók 67%-ánál (s = 0,47) jelent meg mint jellemző felhasználási forma, míg a digitális segédanyagok (pl. színezők, feladatlapok) készítését 63% (s = 0,48) jelezte. Médiaanyagok lejátszását foglalkozásokon a válaszadók mintegy fele (52%) említette, ami arra utal, hogy ez a forma még kevésbé integrált a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. A játékok és oktatóprogramok használata a gyermekekkel jelentősen alacsonyabb arányban (29%) fordult elő, ami arra utal, hogy a közvetlen gyermekcsoportos munkában a digitális eszközök szerepe még marginális.

A leggyakrabban említett cél az internetes információ-keresés, amelyet a pedagógusok 87%-a jelölt meg (s = 0,34). Ezt követte az adminisztráció (85%) és a szülőkkal történő kommunikáció (84%), amelyek szintén meghatározó szerepet töltenek be a digitális eszköz-használatban. Ezek az eredmények azt mutatják,

A digitális eszköz-használattal kapcsolatos önbizalom mértéke

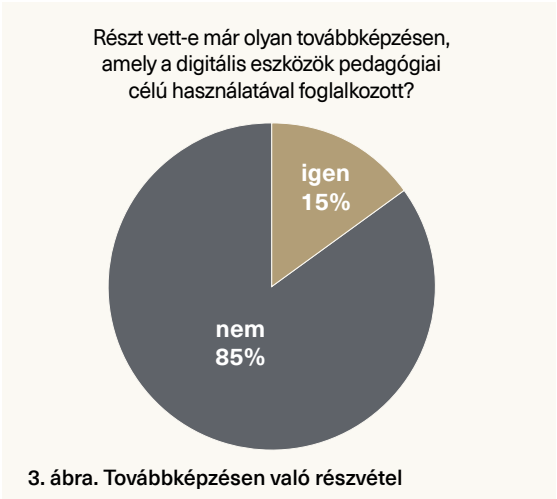
A kutatás során a válaszadók egy ötfokú skálán értékelték, hogy mennyire érzik magukat magabiztosnak a digitális eszközök pedagógiai célú használata terén. Az átlagos válasz értéke 3,47 (s = 0,80), ami nem kiemelkedően magas érték. Ez arra utal, hogy a pedagógusok többsége általában képes az eszközök alkalmazására, de nem feltétlenül magabiztosak minden helyzetben.

Leíró statisztika			
	N	Átlag	Szórás
14. Mennyire érzi magabiztosnak magát a digitális eszközök használatában a pedagógiai munkája során?	118	3,47	0,803

5. táblázat. Digitális eszköz-használattal kapcsolatos önbizalom

Továbbképzések helyzetképe

A felmérésben célunk volt megvizsgálni a digitális eszközök pedagógiai célú használatára vonatkozó továbbképzésekkel való elégedettséget, azonban csupán a válaszadók 15%-a (18 fő) vett részt ilyen továbbképzésen, és közülük csupán 5 fő tekintette nagyon hasznosnak a képzést, 11 fő számára pedig hasznos volt.



Ezzel szemben igény lenne az óvodapedagógusoknak digitális eszközök pedagógiai célú használatára vonatkozó továbbképzésekre, hiszen a válaszadók 95,8%-a (113 fő) szükségét érzi, hogy fejlessze digitális kompetenciáit a jövőben. Érdekes módon a jövőbeni képzések témáját tekintve legtöbben az egyéb kategóriát jelölték meg, de nem éltek a témakör megadásának lehetősé-

ségével. Mivel több témakör megjelölésére adtunk lehetőséget, így érdemes tovább elemezni a kapott adatokat. Népszerű még a pedagógusi munkát segítő alkalmazások témaköre, melyet az összes válaszadó 60,9%-a jelölt meg, ezt az adminisztrációt támogató (pl. OviKréta) megoldások megismerésének témaköre követte 44,40%-os választással.



4.3. Médiahasználati szokások

A felmérés fontos részét képezte az óvodapedagógusok médiahasználati szokásainak, médiatudatosságának és digitális kompetenciájának feltárása (Herczog és Racsko, 2020), különös tekintettel a hagyományos

és digitális médiumok napi használatára, az információszerzési gyakorlatokra, valamint a médiatartalmakkal kapcsolatos kritikai attitűdökre.

A különböző médiumok napi használatára fordított idő megoszlása

A válaszadók percben kifejezve adták meg, hogy naponta átlagosan mennyi időt töltenek el különféle hagyományos és digitális médiumok használatával. A válaszok alapján a médiahasználat intenzitása jelentős eltéréseket mutat a médium típusától függően.

Az internethasználat (pl. böngészés, információkeresés) időtartama volt a legmagasabb, átlagosan 70,59 perc/nap ($s = 55,47$ perc). A jelentős szórás arra utal, hogy vannak, akik szinte egyáltalán nem

interneteznek (napi 10–20 perc volt a legalacsonyabb megjelölt érték), míg mások napi több órát is eltöltenek ezzel a médiumtípussal (4–5 óra/napi intervallumokat is láthatunk a válaszok között). Átlagosan napi 10 perccel kevesebb időt töltenek a televíziónézés tevékenységével (60,81 perc/nap, $s = 80,67$), valamint közel ugyanennyi időt fordítanak a közösségi média használatára (átlag = 58,38, $s = 51,59$), de ez a három tevékenység együtt átlagosan több mint napi 3 óra időfordítást jelent.

Ezekhez képest a napi átlagosan 37,69 perces olvasással töltött idő kevésnek tűnhet, de ha figyelembe vesszük, hogy 108 válaszadó válasza alapján kaptuk ezt az értéket, akkor elégedettek lehetünk a mindennapos olvasással. Az alacsony szórásérték (23,01) arra utal, hogy egységesen ennyit olvasnak. Bár érdemes szem előtt tartani, hogy óvodapedagógus válaszadók-ról beszélünk, akiknek munkaköri feladatuk is a mindennapi meseolvasás.

Az online híroldalak, a nyomtatott újságok és a rádióhallgatás tevékenysége jelentősen kevesebb időt tesz ki a napi rutinban, de még jelen van a tevékenységek között. A szinte minden médium esetében tapasztalt magas szórásértékek arra utalnak, hogy a médiafogyasztási szokások jelentős egyéni különbségeket mutatnak, ami a különböző életstílusok, munkaterhelés, családi helyzet és digitális jártasság függvényében változhat.

19. Átlagosan mennyi időt tölt naponta az alábbi médium használatával?			
Leíró statisztika			
	N	Átlag	Szórás
Televízió	118	60,81	80,673
Rádió	118	19,83	28,137
Nyomtatott újságok/magazinok	118	24,4	31,831
Online híroldal	118	31,34	26,825
Közösségi média	118	58,39	51,589
Internet	118	70,59	55,478
Könyvek	118	37,69	23,019

6. táblázat. A médiumhasználatra fordított idő

Információszerzési források használatának gyakorisága az óvodapedagógusok körében

Felmértük, milyen gyakorisággal használják a különböző médiumokat hírek és információk megszerzéséhez az óvodapedagógusok. Az 1-től 5-ig tartó skálán, ahol az 1 a soha nem használom ezt a médiumot információszerzésre, míg az 5 a mindig ezt használom kategóriát képviselte, a legmagasabb átlaggal a családtagok, barátok, ismerősök jelentik a legfőbb információforrást

4,08-as átlaggal ($s = 0,948$) – a válaszadók közel 80%-a (79,7%) a gyakran és a mindig kategóriát jelölte meg. Ezenkívül a közösségi média (átlag = 3,64), valamint az online hírportál (átlag = 3,45) ért el közepesnél magasabb szintet, de rendkívül magas ($s > 1,2$) szórásértékkel, mivel minden kategória megjelölésre került 6–31% közötti értékkel.

Ezzel szemben a hagyományos médiumok (televízió, rádió, nyomtatott sajtó) használata teljesen háttérbe szorul, a nyomtatott sajtót mint hírforrást a válaszadók 82,2%-a soha vagy csak ritkán használja, rádió esetén ez az érték 77,2%, míg televízió esetén a válaszadók 66,1%-a nyilatkozott így.

21. Milyen gyakran használja az alábbi információforrásokat hírek és információk megszerzéséhez?			
Leíró statisztika			
	N	Átlag	Szórás
Televíziós hírműsorok	118	2,25	1,372
Rádiós hírműsorok	118	1,88	1,087
Nyomtatott újságok	118	1,82	0,893
Online hírportálok	118	3,45	1,21
Közösségi média	118	3,64	1,202
Családtagok, barátok, ismerősök	118	4,08	0,948

7. táblázat. Az információforrások használata

Az értékek nem magyarázhatók az életkorral, hiszen a teljes minta közel 60%-a (57,7%) negyven év feletti. Ennek elemzésére végzett korrelációanalízis alapján a televízió ($r = 0,333$, $p < ,001$), valamint a rádiós hírműsorok ($r = 0,232$, $p = 0,11$) esetén láthatunk gyenge korre-

lációs összefüggést az életkor és a médiumhasználat között, azaz ezen két médium esetén mutatható ki, hogy az idősebb korosztály használja gyakrabban hírforrásként ezeket, a többi esetben nincs összefüggés a kor és a médiumhasználat gyakorisága között.

4.4. Médiatudatosság az óvodapedagógusi munka során

A vizsgálat kiemelt fókusza, hogy a pedagógusok miként látják a digitális média integrálhatóságát az óvodai nevelésbe, illetve mennyiben érzik fontosnak, hogy a gyermekek már óvodáskorban is médiatudatos viszonyulást alakítsanak ki.

- Első lépésként ötfokú Likert-skálán értékelt állításokkal vizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen mértékben érzik magukat képesnek:
- a megbízható és megbízhatatlan hírforrások megkülönböztetésére,
- a manipuláció jeleinek felismerésére,
- a több forrásból való tájékozódásra,
- a közösségi média kritikus értelmezésére,
- a médiatartalmak mögött meghúzódó érdekviszonyok felismerésére.

A legmagasabb átlagértéket az a kijelentés kapta, miszerint „Tudatában vagyok annak, hogy a médiatartalmak mögött gyakran kereskedelmi vagy politikai érdekek állnak”. Ezzel az állítással a válaszadók átlagosan 4,64-es értékben értettek egyet ($s = 0,67$), ami kiemelke-

dően magas szintű tudatos médiaértésre utal, hasonlóan magas a több forrásból való tájékozódásra és a kritikai viszonyulásra vonatkozó két kérdésre adott válasz, 4,37-es és 4,34-es átlagértékekkel. A megbízhatóságra és a manipuláció felismerésére vonatkozó kérdések esetén született alacsonyabb átlag, de még itt is 4 körüli értékeket láthatunk, tehát az óvodapedagógusok önbevallásuk alapján médiatudatosnak érzik saját magukat.

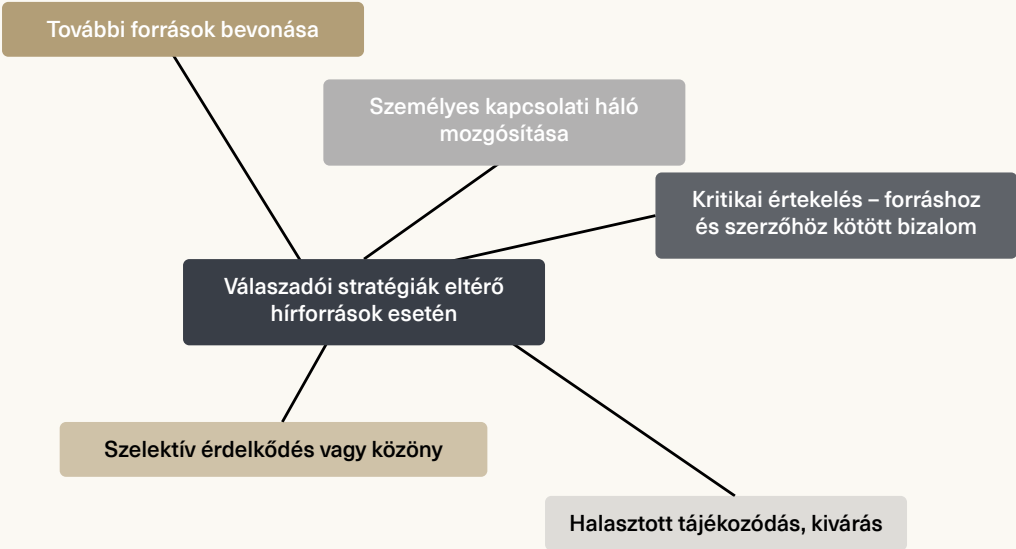
23. Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?			
Leíró statisztika			
	N	Átlag	Szórás
Képes vagyok megkülönböztetni a megbízható és a megbízhatatlan hírforrásokat.	115	3,97	0,907
Képes vagyok felismerni a manipulációra és a megtévesztésre utaló jeleket a médiatartalmakban.	115	3,94	0,901
Általában több forrásból tájékozódok egy adott témáról.	115	4,37	0,832
Képes vagyok kritikusan viszonyulni a közösségi médiában terjedő információkhoz.	115	4,34	0,847
Tudatában vagyok annak, hogy a médiatartalmak mögött gyakran kereskedelmi vagy politikai érdekek állnak.	115	4,64	0,665

8. táblázat. Médiatudatosság

Ellentétes hírforrások kezelése

13 fő kivételével mindenki válaszolt a „Mit tesz, ha két hírforrás ellentétes információt közöl egy adott témáról?” kérdésre. A legfrappánsabb válasz az „elgondolkodom” volt, de ha alaposabb elemzést végzünk, és a szöveges válaszokat kategóriákba soroljuk, akkor az látható, hogy a válaszadók többsége aktív és tudatos információkeresési stratégiát alkalmaz, ha ellentmondó hírekkel találkozik. Jellemző a kritikai gondolkodás, a többforrású tájékozódás, valamint a személyes megerősítés igénye. Ezzel szemben a passzívabb hozzáállás vagy érdektelenség csak elenyésző mértékben jelent meg.

Érdeemes néhány idézetet is megnézni az egyes kategóriákra, ezért tekintsük meg a kategóriák leírását és példákat tartalmazó táblázatot!



4. ábra. Ellentétes hírforrások kezelése

Kategória	Kategória jellemzői	Idézetek a válaszokból
További források bevonása	Harmadik, negyedik hírforrás felkeresése; eltérő típusú médiumok használata (hírportálok, külföldi oldalak, szakmai források).	„Utánanézek máshol is, akár több másik forráson.”
		„Megnézek egy harmadikat, ha kell, külföldi oldalon is.”
		„Tovább kutatok a témában, hitelesebb forrásokat keresek.”
Személyes kapcsolati háló mozgósítása	Családtagok, barátok, kollégák vagy szakemberek véleményének kikérése.	„Megbeszélem a családommal.”
		„Ismerőseimet kérdezem meg róla.”
		„Szakember véleményére vagyok kíváncsi, ha fontos.”
Kritikai értékelés, forrásalapú döntés	A forrás megbízhatósága, a szerző hitelessége vagy a tartalom stílusa alapján történő mérlegelés.	„Megnézem, ki írta.”
		„Azt a forrást veszem figyelembe, amelyik közelebb áll az értékrendemhez.”
		„A megbízhatóbbnak ítélt forrást veszem alapul.”
Szelektív érdeklődés/közöny	Az ellentmondás figyelmen kívül hagyása, a téma elkerülése.	„Nem foglalkozom vele.”
		„Nem érdekel.”
		„Nem nézek híreket.”
Halasztott tájékozódás, kivárás	Időhagyás a véleményformálás előtt, amíg új információk jelennek meg, vagy szakértői vélemény érkezik.	„Elteszem későbbre a kérdést, szakértő véleményére várok.”
		„Tovább keresgélek, de kivárok.”

9. táblázat. Kategóriák jellemzői

Online tartalom-előállítás

A teljes minta 67,2%-a (a válaszadók 75,4%-a) készített már online tartalmat, amelyet meg is osztott.

25. Készített már valaha saját tartalmat, amelyet meg is osztott online (pl. fotó, videó, blogbejegyzés)?					
		Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
Érték	Igen	86	67,2	75,4	75,4
	Nem	28	21,9	24,6	100
	Összesen	114	89,1	100	
Hiányzó érték		14	10,9		
Összesen		128	100		

10. táblázat. Saját megosztott tartalom

Az óvodapedagógusok leginkább a Facebook felületét használják online tartalom megosztására, de az Instagram alkalmazása is elterjedőben van.

26. Ha igen, milyen platformon?	
Platform	Fő
Facebook	55
Instagram	16
YouTube	7
Közösségi média	7
Messenger	3
Internet	4
TikTok	3
Egyéb	5
Összesen	100

11. táblázat. Online tartalommegosztó platformok használata

A digitális média óvodai nevelésbe történő integrálása

A válaszadó óvodapedagógusok többsége úgy véli, hogy a digitális média mérsékelt mértékben integrálható az óvodai nevelésbe. Az átlagos elfogadás értéke csupán 1,76 (s = 0,651) az 1-től 5-ig tartó skálán, ami rendkívül alacsony. Részletesebben megvizsgálva is látható, hogy a többség, a válaszadók 45,1%-a mérsékelt mértékű integrálhatóságot jelölt meg, míg 33,6% kismértékű integrációt tart elfogadhatónak. A jelentős mértékű integráció mellett 15,0% foglalt állást, és mindössze 4,4% vélte úgy, hogy a digitális média teljes mértékben beépíthető az óvodai nevelésbe. Azért az elutasító álláspont (egyáltalán nem integrálható) aránya is alacsony, mindössze 1,8% (2 fő) jelölte ezt a választ.

27. Ön szerint milyen mértékben integrálható a digitális média az óvodai nevelésbe?					
		Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
Érték	Egyáltalán nem integrálható	2	1,6	1,8	1,8
	Kismértékben integrálható	38	29,7	33,6	35,4
	Mérsékeltén integrálható	51	39,8	45,1	80,5
	Jelentős mértékben integrálható	17	13,3	15	95,6
	Teljes mértékben integrálható	5	3,9	4,4	100
	Összesen	113	88,3	100	
Hiányzó érték		15	11,7		
Összesen		128	100		

12. táblázat. A digitális média integrálhatósága

A kutatás során vizsgáltuk, hogy az óvodapedagógusok mennyire követik nyomon a témában megjelenő közösségi médiás tartalmakat.

28. Figyelemmel kísér-e olyan közösségimédia-tartalm(ak)at, amely(ek) a digitálismédia-fogyasztás, -eszközhasználat gyermekekre gyakorolt hatásával foglalkozik/foglalkoznak?					
		Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
Érték	Igen, több szakembert/oldalt is követek a témában	39	30,5	34,5	34,5
	Igen, de nem keresek rá tudatosan	60	46,9	53,1	87,6
	Nem kísérem figyelemmel	14	10,9	12,4	100
	Összesen	113	88,3	100	
Hiányzó érték		15	11,7		
Összesen		128	100		

13. táblázat. A közösségi média követése

A legnagyobb csoport (53,1%) azoké, akik bár találkoznak a közösségi médiában e témával, nem keresnek rá tudatosan. Ez azt mutatja, hogy a téma széles körben jelen van a közösségi platformokon, azonban sokak számára inkább passzív, mellékes információforrásként funkcionál.

A tudatos követés aránya (34,5%) ugyan kisebb, de nem elhanyagolható. Ez a csoport aktív érdeklődést jelez, ami feltehetően összefügg a szakmai vagy szülői szereppel. Számukra a közösségi média információgyűjtési és tudásbővítési lehetőségként jelenik meg.

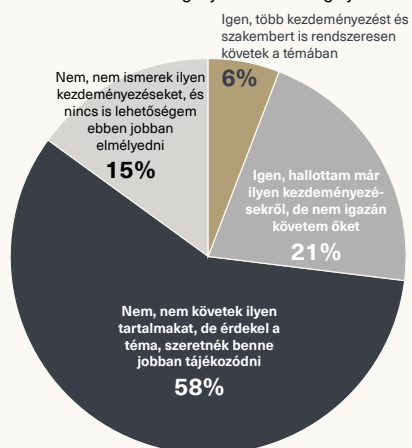
A nem követők aránya (12,4%) viszonylag alacsony, ami arra utal, hogy a társadalomban szinte mindenki valamilyen szinten kapcsolatba kerül a digitális média-használat gyermekekre gyakorolt hatásáról szóló diskurzussal, még ha passzívan is.

Megpróbáltuk feltérképezni, hogy az óvodapedagógusok ismernek-e olyan online kezdeményezéseket (pl. Telelevele Médiapedagógia Műhely, mediapedagogia.hu, Mélylevegő Projekt, Mibollesz.hu), amelyek a médiatudatosság fejlesztését szolgálják. A teljesen elutasító hozzáállás a minta 15%-át jellemzi, 58% nyitott a téma iránt, és csupán a minta 6%-a követ szakembereket, kezdeményezéseket.

A felmérésben az óvodapedagógusok témához kapcsolódó ismereteit, fogalomhasználatait is vizsgáltuk, minek során önbevallásos alapon kellett nyilatkozniuk, hogy ismerik-e vagy sem az adott fogalmat.

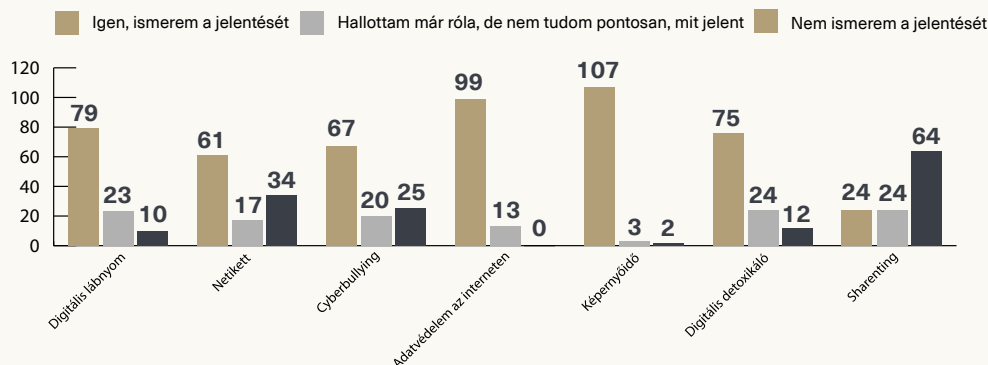
Az adatvédelem az interneten és a képernyőidő fogalmai a legismertebbek az óvodapedagógusok körében. A minta alapján a digitális lábnyom, a cyberbullying és a digitális detoxikáló és a netikett fogalmai már jelen vannak a köztudatban, de a teljes megértés még nem mondható el. A nyelvhasználatba a sharenting fogalma épült be a legkevésbé (a minta válaszai alapján).

Ismer-e olyan online kezdeményezéseket, amelyek a médiatudatosság fejlesztését szolgálják?



5. ábra. Médiatudatosság fejlesztését célzó online kezdeményezések ismerete

Ismeri-e az alábbi fogalmakat?



6. ábra. Médiatudatossággal kapcsolatos fogalmak ismerete

4.5. A pedagógusok megfigyelései és véleményei a szülőkről

A kérdőív részét képezte az óvodapedagógusok tapasztalatainak és véleményeinek összegyűjtése a szülők gyermeknevelési gyakorlatáról, különösen a meseolvasási szokások és a digitális média-használat vonatkozásában.

Vizsgáltuk, milyen gyakran olvasnak a szülők mesét gyermekeiknek, továbbá hogy mennyire tudatosak a szülők a digitális média lehetséges pozitív (pl. készségfejlesztés, játékos tanulás) és negatív hatásaival (pl. Alvászavar, figyelemzavar, elhízás) kapcsolatban (Főző, Racsko, 2020).

A kérdések kitérnek arra is, hogy a szülők:

- milyen mértékben korlátozzák gyermekük média-használatát (időkeret, tartalomkorlátozás),
- milyen gyakran kéri ki az óvodapedagógusok véleményét a digitális média kapcsán,

- valamint mennyire nyitottak arra, hogy tanácsokat, információkat fogadjanak el a gyermekek médiafogyasztásának hatásairól.

A kérdőív arra is rákérdez, hogy az óvodapedagógusok szerint mennyire észlelhető a gyermekek viselkedésében és teljesítményében a túlzott digitális média-használat, illetve milyen tájékoztatási formákat tartanának a leghasznosabbnak a szülők számára (személyes beszélgetés, szülői értekezlet, írásos anyag, tematikus workshop vagy online felület).

A meseolvasási szokások szomorú képet mutatnak. Csupán a válaszadó szülők 7,1%-a olvas minden nap, és további 17%-uk olvas mesét egy héten több alkalommal, de azért nem napi rendszerességgel.

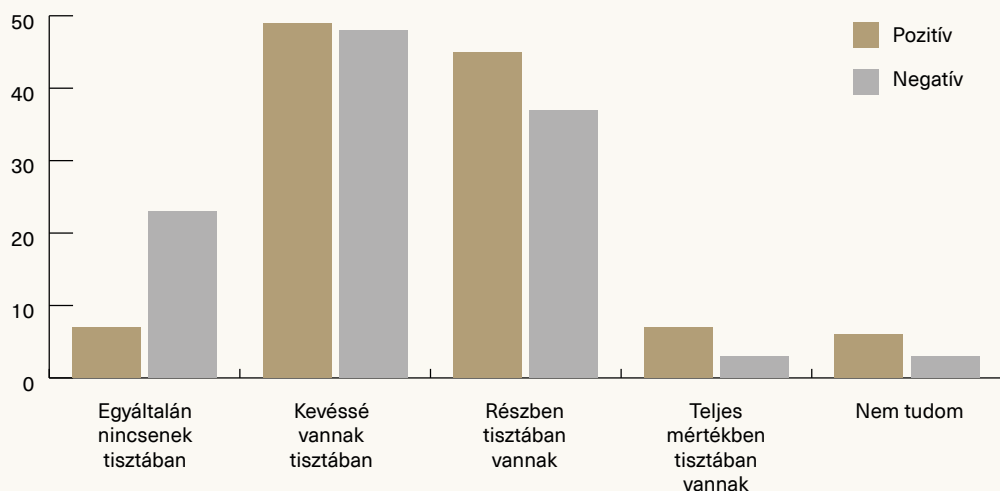
Mi a véleménye, milyen gyakran olvasnak átlagosan a szülők a gyermekeknek mesét?					
		Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
Érték	Naponta	8	6,3	7,1	7,1
	Hetente többször	19	14,8	17	24,1
	Hetente egyszer	41	32	36,6	60,7
	Ritkábban	43	33,6	38,4	99,1
	Soha	1	0,8	0,9	100
	Összesen	112	87,5	100	
Hiányzó érték		16	12,5		
Összesen		128	100		

14. táblázat. Pedagógusok megfigyelései szülőkről

A digitális média lehetséges pozitív és negatív hatásai a gyermek fejlődésére közel azonos képet mutatnak a szülőknél, amit a válaszok közötti pozitív korrelációs viszony ($r = 0,402$, $p < 0,001$) is megerősít. Aki tisztában van a hatásokkal, az a pozitív és a negatív hatásokat is

ismeri, vagy egyiket sem. A válaszok alapján látható kép egyáltalán nem megnyugtató, csupán a szülők 45,9%-a van részben vagy teljes mértékben tisztában a pozitív hatásokkal, és a szülők 35,1%-a a negatív hatásokkal az óvodapedagógusok véleménye alapján.

A digitális média lehetséges pozitív és negatív hatása a gyermek fejlődésére



7. ábra. A digitális média lehetséges hatásai a fejlődésre

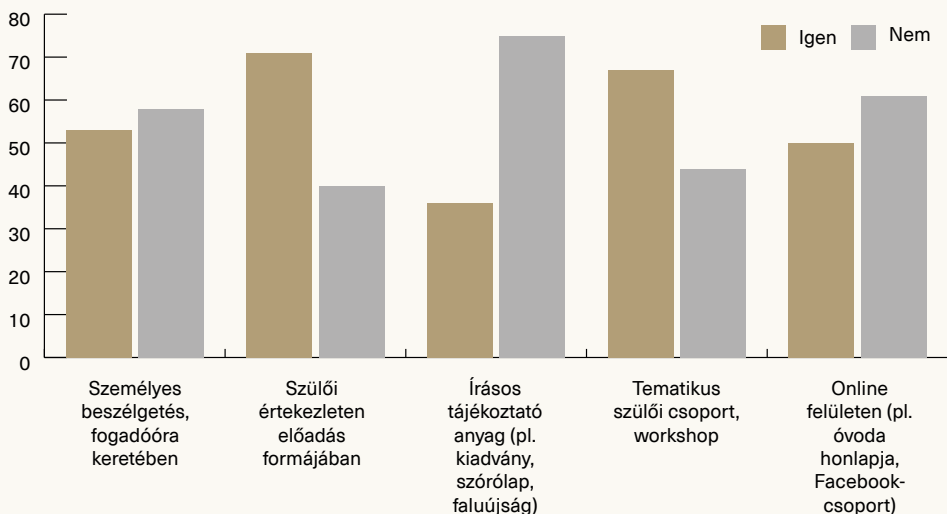
A gyakorlat azonban rosszabb képet mutat, mint az ismeret. Hiába láttuk azt, hogy a szülők több mint egyharmada tisztában van a kockázatokkal, mégis az óvodapedagógusok tapasztalatai alapján a szülők 87,4%-a egyáltalán nem vagy csak részben korlátozza az óvodáskorú gyermek digitálismédia-használatát.

A felmérés alapján a szülőket nem tekinthetjük nyitottnak az óvodapedagógusok segítő véleménye iránt, a szülők 82,7%-a soha vagy csak ritkán kéri ki az óvodapedagógus véleményét a gyermek digitálismédia-használatával kapcsolatban. Ha pedig az óvodapedagógus tanácsot ad a szülőknél, akkor

a szülők harmada (33,3%) egyáltalán nem vagy kevésbé nyitottan, 58,6%-uk pedig részben nyitottan áll a tanács befogadása elé. Csupán a szülők 6,3%-áról mondható el, hogy teljes mértékben nyitott a digitális média gyermekekre gyakorolt hatásaira vonatkozó tanácsok iránt.

A tájékoztatás formáját tekintve a szülők inkább a személyes, közösségi és interaktív formákat részesítik előnyben (szülői értekezlet és tematikus szülői csoportfoglalkozások), az írásos tájékoztató a legkevésbé vonzó számukra, míg az online és személyes beszélgetések megítélése 50% körüli.

Milyen formában tartaná hasznosnak, ha a szülők tájékoztatást kapnának a digitális média gyermekekre gyakorolt hatásáról?



8. ábra. A szülők tájékoztatása

4.6. A pedagógusok megfigyelései és véleményei a gyermekekről

A kérdőív céljai között szerepelt az óvodáskorú gyermekek digitális média-használati szokásainak és pszichikus fejlődésükre gyakorolt hatásainak feltárása is. Kerestük a választ, hogy a gyermekek előnyben részesítik-e a digitális eszközöket a hagyományos játékokkal szemben, illetve hogy a pedagógusok észlelnék-e negatív viselkedésszerű következményeket a médiafogyasztás hatására (pl. figyelemzavar, ingerültség, alvászavarok, szociális nehézségek, szorongás, agresszió).

A kérdőív ezen túlmenően vizsgálta a digitális média-használat fejlődésre gyakorolt kettős hatását is: az óvodapedagógusok megosztották a véleményüket, hogy milyen irányban és mértékben befolyásolja a gyermekek kreativitását, szókincsét, koncentrációs képességét, szociális készségeit és problémamegoldó képességét a digitális média-használat.

Az egyik legizgalmasabb kérdést tettük fel a kérdőív zárásaként, hogy a pedagógusok mennyire tartják fontosnak, hogy a gyermekek már óvodáskorban tudatosan megismerkedjenek a digitális eszközök hatásaival.

Nézzük meg a válaszokat!

A digitális és hagyományos játékok összevetése során bár a válaszok alapján a mérleg nyelve a digitális eszközök irányába mozdul (45% szerint szívesebben játszanak digitális eszközökön az óvodáskorú gyermekek), a válaszadók 30%-a szerint ez nem igaz, és a válaszadók negyede (25%) nem tapasztal különbséget.



Az óvodapedagógusok közel 80%-a észlel negatív hatást a gyermekek viselkedésében a médiafogyasztással összefüggően.

40. Észlelt-e bármilyen negatív hatást a gyermekek viselkedésében, amely összefüggésben lehet a médiafogyasztással?					
		Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
Érték	Igen	102	79,7	91,9	91,9
	Nem	9	7	8,1	100
	Összesen	111	86,7	100	
Hiányzó érték		17	13,3		
Összesen		128	100		

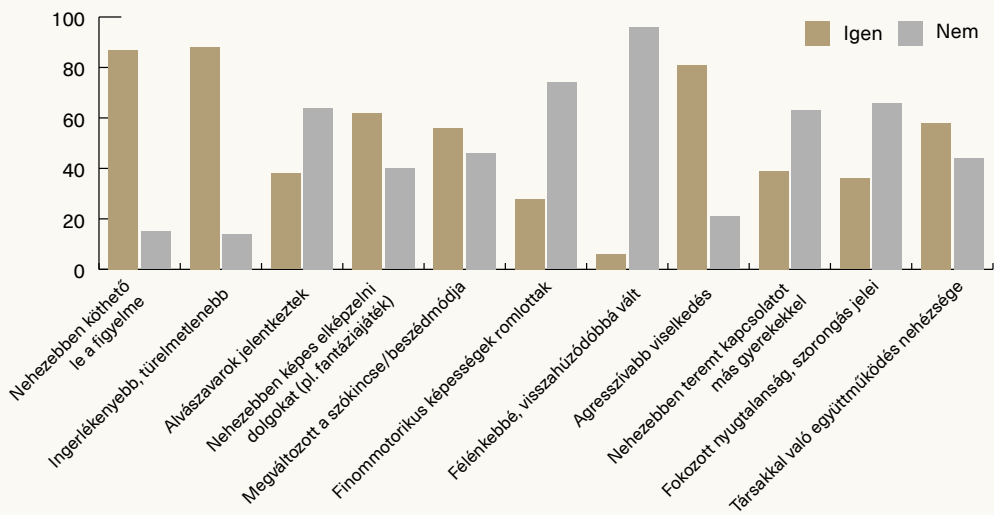
15. táblázat. Médiafogyasztással összefüggő észlelt negatív hatások

A pedagógusok tapasztalatai alapján a digitálismédia-használat leggyakoribb negatív hatása a figyelemzavar, az ingerlékenység és a fokozott agresszivitás. Ezek a tünetek közvetlenül befolyásolják a gyermekek tanulási és szociális készségeit. Kevésbé aggasztó a helyzet, de érezhető a negatív hatás a nyelvi fejlődés és a képzelet

sérülésének, valamint a társas együttműködés nehézségeinek terén.

Bár az alvászavarok, a szorongás, a finommotorikai problémák kevésbé gyakran jelentek meg, mégis fontos jelzések a digitálismédia-használat hosszabb távú következményeire.

Milyen negatív hatásokat tapasztalt?



10. ábra. Médiafogyasztással összefüggő negatív hatások típusai

Ha nemcsak a negatív hatásokat vizsgáljuk, hanem egy globálisabb kép készítésére kérjük az óvodapedagógusokat, sajnos szomorúbb képet láthatunk.

A digitálismédia-használat hatásainak átlagértékei 2 körül mozognak, és mivel az 1-es érték a nagyon negatív, míg

az 5-ös érték a nagyon pozitív, így ez azt jelzi, hogy az óvodapedagógusok többsége a digitálismédia-használatot inkább „nagyon negatívnak”, „kismértékben negatívnak” vagy „semleges hatásúnak” ítéli a gyermekek fejlődésére. A szórásértékek (kb. 1 körüliek) mutatnak véleménybeli eltéréseket, de a globális kép mindenképpen negatív.

Véleménye szerint a digitálismédia-használat milyen hatással van a gyermeke...	Átlag	Szórás
kreativitására?	2,4	1,077
szókincsére?	2,37	1,039
koncentrációs képességére?	2,09	1,088
szociális készségeire?	2,05	1,053
együttműködési képességére?	2,12	1,064
problémamegoldó képességére?	2,51	1,011
fegyelmezettségére?	2,13	1,101
érzelemszabályozási képességére?	2,05	1,087

16. táblázat. A digitálismédia-használat hatása

Mindezek után nézzük meg a konklúzióknak is beillő zárókérdésünkre adott válaszokat!

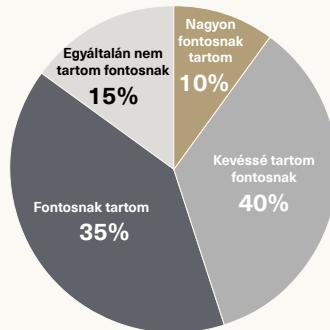
Az óvodapedagógusok közel fele (45%) fontosnak tartja, hogy a gyermek már az óvodáskorban megismerkedjen a digitális eszközök hatásaival, és 55% szerint ez kevésbé vagy egyáltalán nem fontos. Egy négyes skálán válaszoltak a pedagógusok, nem engedték a semleges álláspontot, és azt láthatjuk, hogy a mérleg a ne engedjük irányába billent el, de közel azonos a két álláspontot képviselők aránya, kardinális kijelentést nem tehetünk egyik irányban sem a válaszadó óvodapedagógusok véleményét figyelembe véve.

5. Konklúzió

A kutatás eredményei egyértelműen mutatják, hogy a digitális eszköz-használat mind az óvodapedagógusok, mind a szülők, mind pedig az óvodáskorú gyermekek életében meghatározó tényezővé vált. Az óvodapedagógusok a mindennapi munkájuk során széles körben alkalmazzák az okostelefont és a számítógépet, ugyanakkor a pedagógiai folyamatba közvetlenül bevonható eszközök – mint a tablet vagy az interaktív tábla – kevésbé integráltak. Bár a pedagógusok digitális kompetenciája jellemzően középszintű, nyitottságuk és fejlődési igényük kimagasló, ami indokoltá teszi a célzott, gyakorlatorientált továbbképzések szervezését.

A szülők gyermeknevelési gyakorlatát a pedagógusok tapasztalatai alapján hiányosságok jellemzik: alacsony a meseolvasás gyakorisága, korlátozott a digitális média-használat tudatos szabályozása, és mérsékelt a szakmai tanácsok iránti nyitottság. Bár egyes szülők tisztában vannak a digitális média pozitív és negatív hatásaival, ez a tudás ritkán tükröződik a mindennapi gyakorlatban.

Mennyire tartja fontosnak, hogy a gyermeke már óvodáskorban megismerkedjen a digitális eszközök hatásaival?



11. ábra. Az digitális eszközök óvodáskori megismerésének fontossága

A gyermekek esetében a pedagógusok megfigyelései szerint a digitális eszközök fokozatosan megjelennek a gyermekek mindennapi tevékenységeiben, de a hagyományos játékok is jelen vannak. Az óvodapedagógusok közel 80%-a észlelt negatív viselkedéssel járó következményeket a médiafogyasztás hatására, leggyakrabban figyelemzavart, ingerlékenységet és agressziót, továbbá inkább negatívnak érzik a digitális eszközök hatását a problémamegoldó képességre, a kreativitásra, a figyelmi kapacitásra, az érzelmszabályozásra, valamint a szociális készségekre és az együttműködés területeire. A kutatás limitációjaként meg kell fogalmazni, hogy a workshopokon való részvétel nem tekinthető reprezentatívnak az óvodapedagógusok országos megoszlásának szempontjából, azonban a workshopokon részt vevőkre (200 fő) vonatkozóan magasnak tekinthetjük a kitöltők számát (152 kitöltő), illetve területi megoszlás szerint megvalósul a reprezentativitás.

A kutatás kiinduló hipotézisei közül 3 hipotézis igazolásra került, míg 4 hipotézist nem támasztottak alá a kapott értékek:

H1: Az óvodapedagógusok a mindennapi munkájuk során gyakrabban használnak okostelefont, mint számítógépet vagy laptopot.	X
H2: Az óvodapedagógusok elsődlegesen adminisztrációs feladatokra és a szülőkkel való kommunikációra használják a digitális eszközöket, míg a gyermekekkel végzett közvetlen fejlesztési tevékenységekre (pl. oktatóprogramok, játékok) ritkábban.	✓
H3: A magasabb digitáliskompetencia-szinttel rendelkező óvodapedagógusok nagyobb magabiztosságról számolnak be a digitális eszközök pedagógiai alkalmazása során.	✓
H4: Az óvodapedagógusok internet- és közösségimédia-használattal töltött ideje hátterbe szorítja a televízió nézésre fordított időtartamot.	X
H5: Az óvodapedagógusok nem támogatják a korai (óvodáskori) digitális eszköz-használatot.	X
H6: Minél magasabbnak ítéli meg egy pedagógus saját digitális kompetenciáját, annál nagyobb mértékben tartja integrálhatónak a digitális médiát az óvodai nevelésbe.	✓
H7: A nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok konzervatívabb álláspontot képviselnek a digitális média integrációjával kapcsolatban.	X

17. táblázat. A hipotézisek igazolása

Összességében a kutatás rávilágított arra, hogy a digitális média tudatos és kiegyensúlyozott alkalmazása a pedagógusok, a szülők és a gyermekek esetében is kulcsfontosságú.

A jövő kihívása a digitális kompetenciák célzott fejlesztése, a szülők médiatudatosságának erősítése és olyan pedagógiai stratégiák kidolgozása, amelyek nem csupán az eszközhasználatot, hanem a gyermekek pszichikus és szociális fejlődését is támogatják.

Felhasznált szakirodalom

Falus, I. & Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Főző, A. L. & Racsko, R. (2020). Az iskolai digitális érettség értékelésének lehetőségei. *Civil Szemle* 17(3), 93–113.

Herzog, Cs. & Racsko, R. (2020) w médiaműveltség metamorfózia a hálózatok korában: helyzetelemzés a köznevelés szemszögéből. *Létünk (Újvidék)* 4, 89–106.

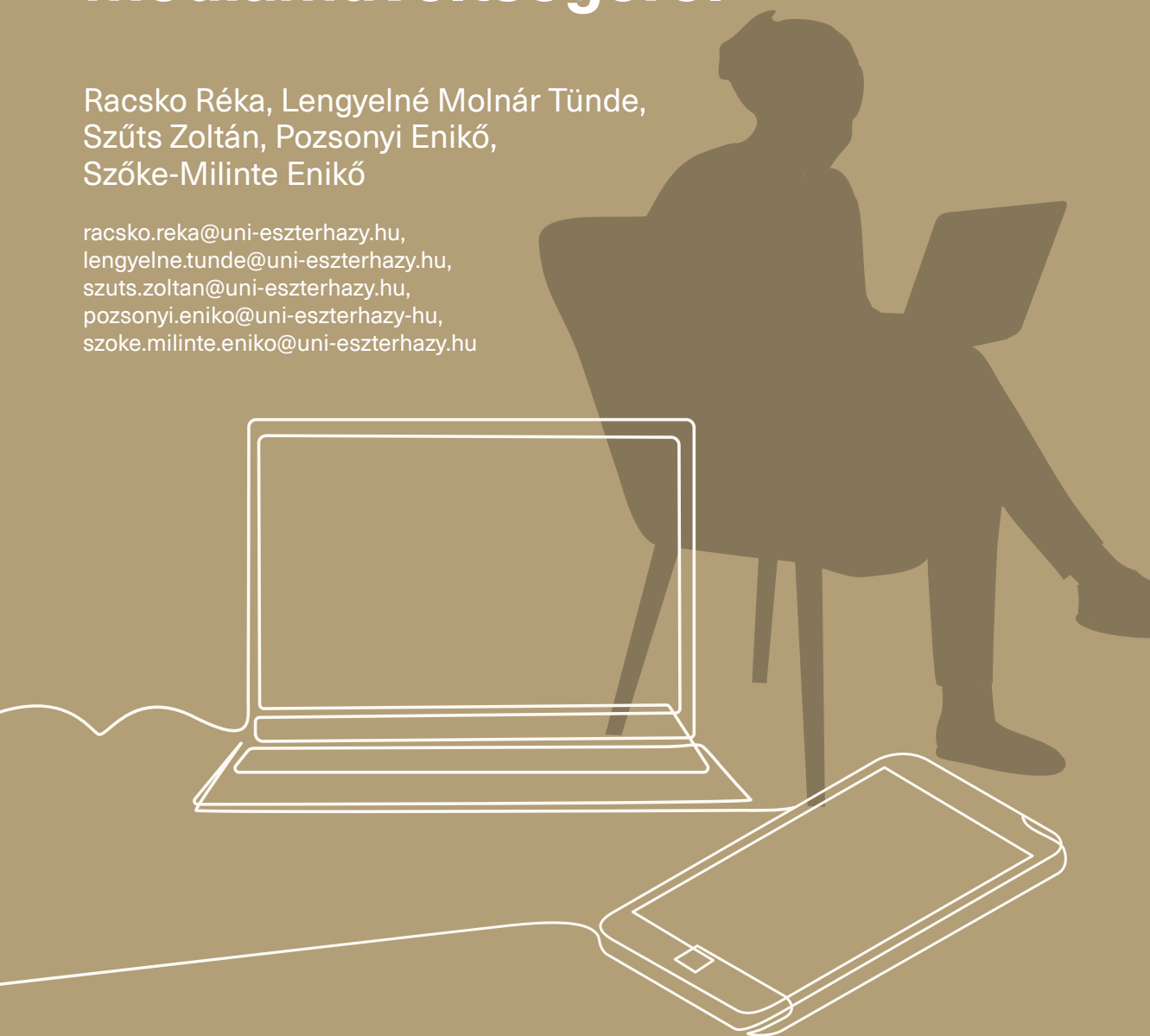
Lengyel, M. T., Nagy, R., Hajdu, K. & Radics, K. (2024). *Kollaborációs tér, oktatástechnikai innováció, mesterséges intelligencia*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Digitális Technológia Intézet

Tóthné, P. L., Lengyel, M. T. & Kis-Tóth, L. (2014). *Statistikai programrendszerek*. Eger, EKF Liceum Kiadó, ISBN: 9786155250842

Digitális média az óvodában: fókuszcsoporthoz vizsgálat az óvodáskorú gyermekek médiafogyasztásáról és az óvodapedagógusok médiaműveltségéről

Racsko Réka, Lengyelné Molnár Tünde,
Szűts Zoltán, Pozsonyi Enikő,
Szőke-Milinte Enikő

racsko.reka@uni-eszterhazy.hu,
lengyelne.tunde@uni-eszterhazy.hu,
szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu,
pozsonyi.eniko@uni-eszterhazy-hu,
szoke.milinte.eniko@uni-eszterhazy.hu



1. Bevezetés

A kisgyermekkori médiafogyasztás napjainkban a pszichológiai, fejlődéslélektani vizsgálatok előterébe került, és egyre több neveléstudományi vizsgálat is foglalkozik e témával, főként a digitális újmédia (tartalmak) kontextusában. Számos nemzetközi (Valkenburg és Piotrowski, 2017; Christakis és Hale, 2025) és hazai hatásvizsgálat (Hódi és mtsai., 2019; F. Lassú és Megyeriné Fácskai, 2021; Kopcsó, Ökrös és Boros, 2024; DigiMini kutatás¹) készül e téren, amelyekben vizsgálják a digitális eszközök és az azokon keresztül fogyasztott tartalmak 0–6 éves kor közötti gyermekekre gyakorolt hatását, különös tekintettel a kognitív, érzelmi és szociális fejlődés terén okozott változásokra. Ezzel párhuzamosan számos ajánlás (Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia – American Academy of Pediatrics, Egészségügyi Világszervezet – World Health Organisations; Bethesda Gyermekkórház, Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság) is készül, amelyek mind a szülőknek, mind a szakembereknek (pl. pedagógusok) iránymutatást nyújthatnak a médiafogyasztás mértékének és tartalmának meghatározásában, hiszen azzal egyetértenek a szakemberek, hogy a médiahatások sok esetben megkerülhetetlenül részei már a kora gyermekkoroknak is.

E tendenciákkal összhangban jelen kutatásunk célja a magyarországi óvodáskorú gyermekek médiahasználati szokásainak, a szülői nevelési stratégiáknak és az óvodai intézményi gyakorlatoknak a feltárása volt óvodapedagógusok tapasztalatain keresztül. A vizsgálat 2025-ben zajlott, nyolc helyszínen, workshopok

keretében, amelyeken 13 fókuszcsoportos interjút készítettünk. A strukturált interjúk átiratait a MaxQDA szoftver segítségével elemeztük, a Saldaña-féle ciklikus kódolási módszert alkalmazva (Saldaña, 2014, 2021). A kódstruktúra tematikus és elméletvezérelt kategóriák mentén épült fel, négy fő dimenziót lefedve: (1) a médiahasználat jellemzői, (2) a szülői hozzáállás és szerep, (3) a gyermekek fejlődésére gyakorolt hatások, valamint (4) az intézményi gyakorlatok és válaszok, ami kiegészült egy (5) javaslatok és reflexiók tematikus egységgel. A módszertani érvényességet trianguláció, reflexivitás és átlátható adatfeldolgozási protokoll biztosította. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a digitális média-használat sok esetben már hároméves korban, sőt olykor korábban megjelenik, gyakran önálló eszközhasználattal, időnként már saját eszköz birtoklásával. A szülők gyakran digitális „bébisitterként” alkalmazzák a készülékeket, miközben a tudatos tartalomszűrés sok esetben elmarad. A túlzott képernyőidő kapcsolatba hozható a figyelemzavarokkal, a nyelvi késéssel, a folyamatos ingerkereséssel és a szociális nehézségekkel. Az óvodai intézményi gyakorlat ambivalens képet mutat: egyes intézmények tudatosan integrálják a digitális tartalmakat (pl. projekthetek, természetfilmek, interaktív játékok), míg mások teljes mértékben elzárkóznak az eszközhasználattól. Az óvodapedagógusok hangsúlyozzák, hogy a gyermekek naponta tapasztalt digitális ingeradata számukra is komoly kihívást jelent, ezért számukra a folyamatos szakmai fejlődésük elengedhetetlen. Kiemelik a médiatudatosság és a digitális

¹ A DigiMini a Digitális Gyermekvédelmi Stratégia keretében készült kutatássorozat, amelynek célja a kisgyermekes digitális eszközhasználatának és az óvodai és bölcsődei digitális nevelési attitűdjeinek felmérése. Három területet érint: (1) az óvodások digitális attitűdjét és a környezetük szemléletének feltárását, (2) az óvodák digitális felkészültségéhez mérőeszközt és fejlesztési javaslatokat közöl, (3) a bölcsődések digitális környezetének hatásait elemzi, és szakmai ajánlásokat fogalmaz meg.

kompetenciák fejlesztésének szükségességét mind a szülők, mind a pedagógusok körében, valamint fontosnak tartják a közös nevelési stratégiák kidolgozását. A kutatás eredményei rávilágítanak a komplex megkö-

zelítés szükségességére, amely egyaránt figyelembe veszi az óvodai nevelést, a családi szokásokat és a társadalmi szintű médiatudatosságot, elősegítve ezzel a jövő generációjának kiegyensúlyozott fejlődését.

2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

A digitálismédia-használat kora gyermekkorra gyakorolt hatása jelentős nemzetközi szakirodalommal rendelkezik. Az egyik legátfogóbb friss kézikönyv Christakis és Hale (2025) szerkesztésében jelent meg, amely lényegében a gyermek születésétől a serdülőkorig elemzi a médiafogyasztás és a képernyőidő fejlődéslélektani, érzelmi és szociális következményeit. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a túlzott digitáliseszköz-használat korai életkorban rendkívül sok tényezőre gyakorol hatást, azonban megfelelő mértékű, az életkori sajátosságokat figyelembe vevő használata – például oktatási és kreatív célokra – pozitív hatásokkal is járhat, amennyiben azt tudatos szülői irányítás kíséri. A magyar kutatások is hasonló tendenciákat mutatnak a kisgyermek- és óvodáskorúak körében végzett vizsgálatok alapján. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2020) reprezentatív felmérése szerint a gyermekek internethasználata egyre korábbi életkorban kezdődik, ugyanakkor a szülők többsége bizonytalan a digitális nevelési stratégiák kialakításában, és gyakran hiányoznak az egységes, megbízható információforrások. Lassú és Megyeriné (2021) kutatásában a Covid-19-járvány alatti digitáliseszköz-használat változásait vizsgálták hatéves kor alatti gyermekeknél, amely azt mutatta, hogy a járványidőszak alatt a képernyőidő drasztikusan növekedett, részben a szülők terheltsége, részben a korlátozott szabadidős lehetőségek miatt. Kopcsó és munkatársai (2024) reprezentatív vizsgálatukban arra a megállapításra jutottak, hogy már másfél éves korban is számottevő a digitálismédia-használat: a szülői gyakorlat/beállítódás, a családon belüli szokások és a médiához való hozzáférés szignifikánsan befolyásolja a gyermekek eszközhasználat során meg-

figyelhető mintáit. Hasonló eredményekre jutottak Hódi és szerzőtársai (2019) is, akik az óvodások otthoni IKT-használatát elemezve kiemelték, hogy a szülők digitális szokásai a közvetlen mintát adják a gyerekek számára, ugyanakkor a tudatos szülői szabályozás jelentős védőfaktor lehet.

Számos ajánlás, szülőknek, szakembereknek szóló tájékoztató is rendelkezésre áll hazai környezetben a médiafogyasztással kapcsolatban. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság kiterjedt apparátussal segíti a helyes rutin kialakítását és a gyermekek, szakemberek tájékoztatását (pl. Búvösvölgy Médiaértés-oktató Központ). A témához kapcsolódó kiadványok közül a „Van eszköz a kezében: Útmutató a digitális szülői felügyelet alkalmazásához” (NMHH, 2024) gyakorlati útmutatóként segíti a szülőket a kontroll gyakorlásában, jelen esetben a digitális szülői felügyelet kialakításában és alkalmazásában a gyerekek online jelenlétének tudatos, de nem korlátozó irányításához. Bemutatja, hogyan lehet különböző eszközökön – például okostelefonokon, tableteken, számítógépeken – biztonsági korlátokat, képernyőidő-szabályokat és tartalomszűrőket beállítani.

Az „Értsen a gyerek nyelvén! Szülői kiadvány a digitális nevelésről” (NMHH, é. n.) pedig a médiatudatosság digitális aspektusára és annak fejlesztésére fókuszál mind a gyerekek, mind a szülők oldaláról. Ennek során ismerteti a gyermekek online viselkedésének sajátosságait, a közösségi média, a játékok és a videómegosztók hatásait, valamint gyakorlati tanácsokat ad a biztonságos internethasználat kialakításához. Célja, hogy a szülők jobban megértsék gyermekeik online

világát, kommunikációs mintáit és digitális szokásait, ezáltal támogassák a kiegyensúlyozott, biztonságos médiahasználatot.

A Bethesda Gyermekkórház (2025a, b) is csatlakozott az ajánlások kidolgozásához, egy képernyőidő-csökkentő program keretében két kiadványt készítettek: az egyik a „Mozdulj rá a valóságra!”, amely gyakorlati tippeket és 30+8 megoldási javaslatot kínál a családok számára a képernyőidő csökkentésére, kiemelve a közös offline élmények és a mozgás szerepét, a másik pedig „Adj esélyt gyermekednek egy valódi gyerekkorra! Szakmai konszenzus a fiatalok képernyőidejének csökkentéséért” címmel jelent meg. E két mű rövid, de

informatív javaslatokkal és szakmai ajánlásokkal segíti a helyes napirend és rutin kialakítását.

Összességében jól látszik, hogy a nemzetközi és hazai kutatások rávilágítanak arra, hogy a korai digitális-média-használat szoros összefüggésben áll a szülői mintákkal és a családi környezettel, valamint hogy a járványhelyzet tovább erősítette a képernyő előtt töltött idő növekedését. A szakirodalom egyaránt hangsúlyozza a kiegyensúlyozott eszközhasználat, a szülői edukáció és a közös offline tevékenységek fontosságát, valamint az e téren zajló kutatások szükségességét és minél szélesebb körű megvalósítását, valamint a kapott eredmények disszeminálását.

3. Fő kutatási célok/kérdések megfogalmazása

Jelen kutatás célja, hogy a hazai óvodapedagógusok tapasztalatai alapján feltérképezze az óvodáskorú gyermekek digitális-média-használatának jellemzőit, az ezzel kapcsolatos pedagógiai gyakorlatokat, valamint képet kapjon a szülői attitűdökről és tudatosságról.

A kutatás egyik központi kérdésköre, hogy milyen típusú médiatermékeket fogyasztanak a gyermekek, milyen eszközökön keresztül történik ez a médiahasználat, valamint milyen időtartamban milyen tartalmak befogadása a legjellemzőbb a mindennapjaikban. Ezzel párhuzamosan vizsgáltuk, hogy a pedagógusoknak milyen meglátásaik vannak a gyermekek médiahasználati mintáiról, különösen a magányos médiafogyasztás, illetve a médiafüggőség jeleinek megjelenése kapcsán. Fontos terület volt az is, hogy az óvodai nevelés keretében milyen területeken és célok mentén alkalmazzák a digitális újmédiát, valamint hogy milyen elvek és szempontok vezérlik a pedagógusokat ezek kiválasztásakor. Emellett kitérünk arra is, hogy intézményi szinten létezik-e bármilyen szabályozás a digitális eszközök használatára vonatkozóan, és hogy ezek milyen esetekre, helyzetekre, célcsoportokra vonatkoznak. Választ keresünk arra is,

hogy az óvodapedagógusok szerint a szülők hogyan viszonyulnak gyermekük médiahasználatához, milyen nehézségekkel szembesülnek ennek kontrollálása során, és mennyire nyitottak a pedagógusokkal való kommunikációra, tájékoztatásra. Ezen belül külön vizsgáljuk, hogy előfordult-e már, hogy a pedagógus figyelmeztette a szülőt a túlzott médiahasználat lehetséges veszélyeire, vagy hogy a szülő maga fordult tanácsért a pedagógushoz. A kutatásban továbbá kitértünk arra is, hogy a pedagógusok tapasztalata szerint milyen hatással van a digitális-média-használat a gyermekek fejlődésére – beleértve a szókincs, a kreativitás, a koncentráció, az érzelemszabályozás vagy a szociális készségek alakulását.

Kérdésként merül fel az is, hogy a pedagógusok szerint milyen szerepet kellene vagy lehetne szánni a digitális eszközöknek az óvodáskorú gyermekek életében, és hogy milyen módon illeszthető be ezek használata a nevelési gyakorlatba. Végezetül az interjúk lehetőségét adnak arra is, hogy a pedagógusok konkrét példákon keresztül osszanak meg olyan történeteket, amelyekben sajátosan jelent meg a gyermekek és a digitális média kapcsolata.

E területeket kvalitatív vizsgálat keretében, a strukturált interjú módszerét alkalmazva tártuk fel tizenegy kérdés mentén, fókuszcsoportos beszélgetés keretében, a workshopok során folytatott átlagosan 30 perces beszélgetéseket kutatási célokra rögzítettük.

3.1. A kvalitatív adatkorpusz jellemzése, az elemzés módszerei és szempont-rendszere

A mintavétel során a rétegzett mintavételt alkalmaztuk, amelyben a regionális eloszlás a fő réteggképző szempont volt, a minta alanyainak kiválasztásánál a kvalitatív kutatásokban gyakori, könnyen elérhető alanyok módszerét választottuk, így a nyolc helyszínen (Budapest két helyszín, Debrecen, Eger, Balatonfüred, Máltai intézményfenntartó, Sopron, Pécs) megvalósult workshopokra jelentkezők képezték a fókuszcsoportok résztvevőit, jellemzően két csoportban 10-10 fő részvételével.

A kvalitatív adatkorpuszok alapját az interjúk Turbo-Scribe szoftverrel készült leirataiból szerkesztett átiratok adják, amelyet Kérdező–Válaszadó bontásban közlünk, az alanyokat anonimizáltuk, „Válaszadó” megnevezéssel tüntettük fel őket az átiratban. Egy átirat elkészítése átlagosan 6 órát vett igénybe.

Az alábbiakban az egyes interjúk volumeneit közöljük, az átirat oldalszáma, szavainak száma és karakterbeni terjedelme bontásban.

Régió	Helyszínek	Átirat karakterszáma
Dunántúl		
	Sopron	17 oldal, 5848 szó, 37 297 karakter
	Pécs 1. helyszín	19 oldal, 6361 szó, 40 982 karakter
	Pécs 2. helyszín	23 oldal, 7330 szó, 48 040 karakter
	Balatonfüred 1. helyszín	8 oldal, 2432 szó, 15 742 karakter
	Balatonfüred 2. helyszín	16 oldal, 4687 szó, 30 842 karakter
Budapest		
	Budapest 1. helyszín 1. csoport	19 oldal, 7241 szó, 47 501 karakter
	Budapest 1. helyszín 2. csoport	21 oldal, 6856 szó, 44 375 karakter
	Budapest 2. helyszín 1. csoport	19 oldal, 6560 szó, 42 385 karakter
	Budapest 2. helyszín 2. csoport	22 oldal, 6811 szó, 37 058 karakter
Közép-Magyarország		
	Csörög 1. csoport	18 oldal, 5150 szó, 23 718 karakter
	Csörög 2. csoport	15 oldal, 4542 szó, 24 847 karakter
Kelet-Magyarország		
	Eger	15 oldal, 5337 szó, 33 191 karakter
	Debrecen	7 oldal, 3134 szó, 21 311 karakter

1. táblázat: A kvalitatív adatkorpusz jellemzése

A fókuszcsoporthoz interjúk kvalitatív feldolgozásához a strukturáló tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. A kódolási keretrendszert előre meghatározott kutatási kérdések és elméleti kategóriák alapján alakítottuk ki, amelyeket az első elkészült interjúk alapján dolgoztunk ki, majd az elemzés során finomítottunk.

A kódrendszer kialakítása Saldaña ciklikus és reflexív kvalitatív elemzési megközelítésű kódolási módszerével (Saldana, 2014, 2021; Lungu, 2022; Pribék, 2024) történt, amely több lépcsőben segíti a nyers adatok mélyebb megértését és strukturálását.

A Saldaña-kódolás módszerei közül kettőt alkalmaztunk, a tematikus kódolást, azaz a visszatérő témák és mintázatok feltérképezését, valamint az elméletvezérelt kódolást – előre meghatározott elméleti keret alapján történő kategorizálást. A megközelítés reflexív jellege érdekében a kódolás során folyamatosan reflektáltunk saját értelmezéseinkre és előfeltevéseinkre, ezzel elősegítve a jelentések mélyebb feltárását.

Az első ciklusban a nyers szöveg kezdeti megértése és kódolása valósult meg, ennek eredményeképpen egy strukturált kódolási szempontrendszert alakítottunk ki, amely a MaxQDA szoftver hierarchikus kódfastruktúráját követi. Majd a tartalomelemzés folyamatában,

az induktív megközelítést alkalmazva, ezt a kódrendszert axiális kódolással egészítettük ki új kódokat emelve be az egyes interjúk során kapott válaszok alapján. Ezt követte a második ciklus, amely során a korábbi kódok újragondolása, újrastrukturálása és elméleti keretbe illesztése történt meg. A kategóriák kialakítása a tematizálás elvein nyugszik, ugyanakkor figyelembe veszi a médiahasználat nemzetközi szakirodalmában megjelenő értelmezési kereteket is.

Célunk az óvodapedagógusok tapasztalatainak keretbe foglalása volt, ezen belül is fókuszunk az óvodáskorú gyermekek médiahasználati szokásainak, a szülői kontrollmechanizmusoknak, valamint az intézményi válaszoknak és a gyermekek fejlődésére gyakorolt hatásoknak és a szakemberek által megfogalmazott fejlesztési javaslatoknak a feltérképezése volt.

Ezekkel összhangban a kódstruktúra négy fő dimenzió mentén szerveződik: (1) a *médiahasználat jellemzői*; (2) a *szülői hozzáállás és szerep*; (3) a *fejlődésre gyakorolt hatások*; valamint (4) az *intézményi válaszok*. Ezekhez egy kiegészítő ötödik egység – *javaslatok és reflexiók* – is kapcsolódik, amely a pedagógusok által megfogalmazott problémamegoldási irányokat rögzíti (1. Melléklet).

3.2. A kódrendszer felépítése

Az első főkategória – *Médiahasználat jellemzői* – olyan megfigyelések rögzítését teszi lehetővé, amelyek az eszközhasználat életkori sajátosságaira, valamint a fogyasztott médiatartalmak típusaira vonatkoznak.

A második főkategória – *Szülői hozzáállás és szerep* – a szülői nevelési stratégiákat és az eszközhasználatlalt kapcsolatos kontroll módjait, mértékét vizsgálja, valamint az egyes minták kialakulása és követése okainak feltárását célozza meg.

A harmadik főkategória a „*Fejlődésre gyakorolt hatások*”, amely a médiahasználatához köthető kora gyermekkori fejlődés helyzetét, a tapasztalt problémákat és azok okait tárja fel.

A negyedik főkategória „*Intézményi (óvodai) helyzetkép*” megnevezéssel az óvodai gyakorlatok és intézményi válaszok bemutatását szolgálja. Ide tartozik az óvodapedagógusok digitális eszköz-használatára, attitűdjeire, módszertani elveire és szabályozási környezetére vonatkozó információk feltárása. Ennek

során vizsgáljuk a pedagógiai célú digitális eszköz-használat (pl. zenehallgatás, videók, digitális játékok), valamint az intézményi szabályozások (vagy azok hiánya) hazai helyzetét, a pedagógusok digitális pedagógiai módszertanra való reflexióit, viszonyukat a (digitális) technológiai környezethez.

3.3. A kvalitatív kutatás metodológiai követelményei

A kvalitatív kutatás érvényessége sajátos módszertani kihívásokat vet fel, amelyet a trianguláció és a kvalitatív kulcsdimenziók (Cohen, Manion és Morrison, 2000, idézi Sántha, 2007) fogalmával jellemezhetünk és alkalmazásával valósíthatunk meg. A jelen kutatásban több, a szakirodalomban elérhető (Sántha, 2007; Szokolszky, 2011) érvényességi típus és eljárás is alkalmazásra került, amelyek hozzájárultak az adatok megbízható értelmezéséhez és az elemzés hitelességéhez.

A trianguláció elvei közül elsősorban módszer- és személyi trianguláció valósult meg. A módszer-trianguláció során különféle adatgyűjtési és elemzési eljárások (esetünkben kérdőíves felmérés, fókuszcsoporthoz interjú) alkalmazásával közelítettünk ugyanahhoz a kutatási kérdéshez, míg a személyi trianguláció biztosította, hogy több kutató és az érintettek – óvodapedagógusok, szülők – bevonásával történjen az adatok értelmezése. Emellett érvényesült a térbeli trianguláció is, mivel a vizsgálatban különböző földrajzi és társadalmi háttérrel rendelkező alanyok (gyakorló óvodapedagógusok) vettek részt, elősegítve a jelenségek tágabb értelmezését.

A kutatás során törekedtünk a komprehenzív adatelemzésre, emellett a teljes adatkorpusz figyelembevételével biztosítottuk a mélyebb értelmezések, a kontextusok mélyrétegeinek felszínre hozását. Ezt kiegészítve ügyeltünk az alternatív értelmezések ellenőrzésére az egyoldalú elméletvezéreltség elkerülése érdekében.

Végül az ötödik – *Javaslatok és reflexiók* – kategóriába azok az interjúrészletek kerültek, amelyek szakértői, intézményi vagy egyéni szintű megoldási javaslatokat tartalmaznak.

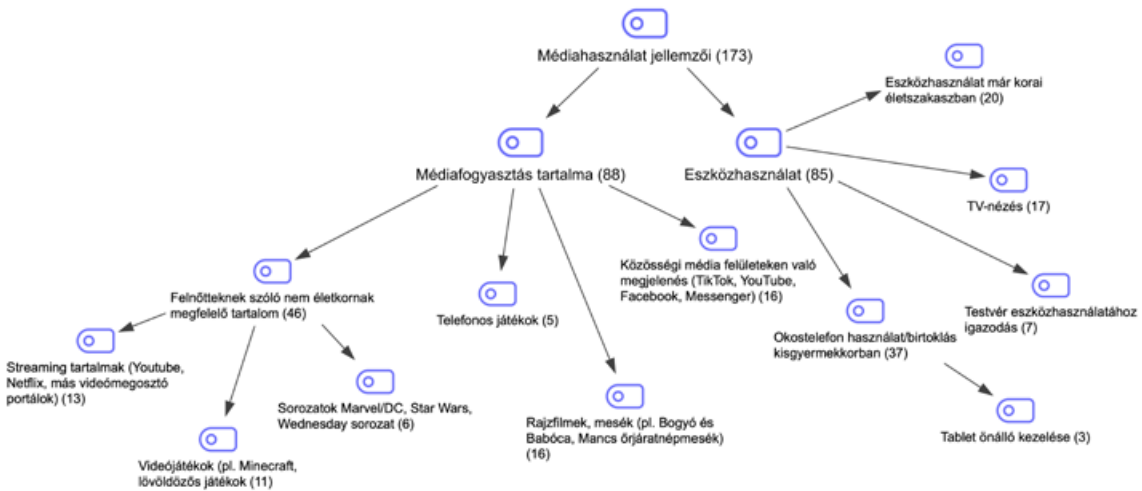
A reflexivitás kiemelt szerepet kapott a kutatási folyamatban. Az elemzés során saját kutatói szerepünk és az értelmezési keretek folyamatos kritikai vizsgálata hozzájárult az elemzés objektivitásához és a kutatás megbízhatóságának növeléséhez. A kutatás minden szakaszában az átláthatóság és dokumentáció iránti igény fontos szempont volt: a módszertani döntések, az adatfeldolgozás lépései és az értelmezési szempontok részletes rögzítése biztosította az eljárás nyomonkövethetőségét, amit a szoftveres adatelemzés, valamint a kódolás első szakaszában létrehozott kódhoz készített feljegyzések, memók segítségével valósítottunk meg.

Végül az elemzések kumulatív érvényessége is biztosított volt, mivel az eredményeket folyamatosan összevetettük a releváns hazai és nemzetközi szakirodalommal, más empirikus kutatásokkal. Ez lehetővé tette, hogy az egyedi tapasztalatok tágabb tudományos (akár nemzetközi) kontextusban is értelmezhetővé váljanak.

A strukturált fókuszcsoporthoz interjúk objektivitásának biztosítása érdekében az interjút készítő köré állandó, felkészített szakértőkből állt (akik a workshopot is tartották), azonban az interjú résztvevőivel korábban nem álltak kapcsolatban. Az elemzés során anonimizált alanyokkal dolgoztunk, így a kiértékelés során csupán a válaszadók által elmondottakra hagytuk.

4. Eredmények

A Médiahasználat jellemzői tematikus egységet összesen 130 bekódolt szegmens alapján vizsgáltuk, amely az alábbi ábrán látható hierarchikus bontásban, a zárójelben a bekódolt szegmensek száma látható.



1. ábra. A Médiahasználat jellemzőinek főköd-alkód struktúrája

A válaszok alapján jól látszik, hogy az óvodáskorú gyermekek digitálmédia-használata egyre korábbi életkorban jelenik meg, ami különösen az eszközök használatának típusain, gyakoriságán és a fogyasztott tartalmakon keresztül mérhető. A kutatás során gyűjtött adatok alapján elmondható, hogy már hároméves kortól (és jellemzően korábban) tendenciaként jelenik meg a különféle digitális eszközök – okostelefon, tablet – önálló kezelése, ami gyakran engedéllyel, de sokszor kontroll nélkül történik. A gyerekek körében a leggyakoribbak az okostelefonok és tabletek, több esetben saját eszközzel rendelkeznek. A gyermekek médiahasználati szokásai, főként tartalmukban, gyakran igazodnak a szülők és a nagyobb testvérek által nézettekhez. A televízió háttérzajként történő megjelenése általános jelenség már újszülöttkortól, a képer-

nyőhasználat időbeli eloszlása kiemelten magas reggel és délutánonként, hétvégéken és az esti időszakban, jelezve ezzel a családi rutinokhoz való igazodást.

A médiafogyasztásuk a tévén nézés mellett kiterjed a streamingtartalmakra (YouTube, Netflix), valamint egyre gyakoribb a különféle közösségimédia-felületeken való aktivitás – akár passzív nézőként (TikTok, YouTube), akár aktív szereplőként (Facebook), ahol már saját profillal is rendelkeznek, amelyet jobbra a szülők kezelnek. A médiafogyasztás tartalmilag vegyes képet mutat: míg a rajzfilmek (pl. *Bogyó és Babóca*, *Mancs őrárat*) továbbra is dominánsan jelen vannak, gyakori a felnőtteknek szánt, nem életkornak megfelelő (pl. Marvel/DC sorozatok, Star Wars, Wednesday, Squid Game) tartalmakhoz való hozzáférés, valamint

az erőszakos vagy a túlzottan ingergazdag videójátékok (pl. *Minecraft*, lövöldözős játékok), melyek kognitív és érzelmi terhelést jelenthetnek a fejlődő gyermek számára, ami többek között az udvari játékokból és az óvodások által elmondott történetekből, élménybeszámolókból is kirajzolódik.

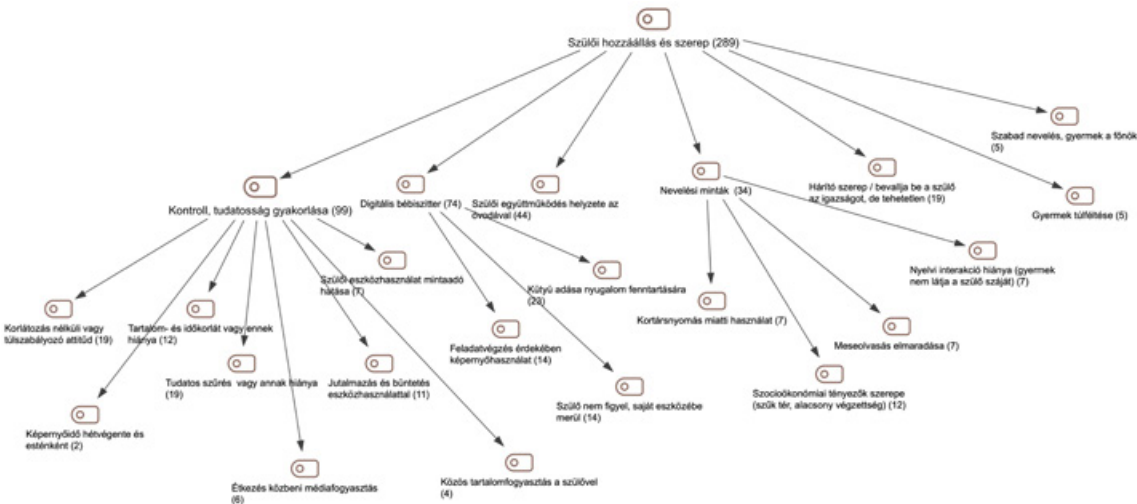
Kiemelendő, hogy a testvér és a szülő médiatudatos-sága, használati mintái szintén erőteljes hatást gyakorolnak a kisebbekre.

Példa:

„Nekünk volt egy nagycsoportos kisfiú, és egész éjszaka fent volt, a szülei elaludtak, és reggel úgy jött oviba, hogy a szülő hozta az ölébe szinte félálomba, és arra volt képes a gyerek, hogy elalszik a szülő, és éjszaka felkel, és sunyiba odamegy, és telefonozik. Ilyen dolgok. Annyira átesnek már, hogy még éjszaka is felkelnek.”

Az óvodáskorú gyermekek médiahasználatának jellemzői között hangsúlyos a korai életkorban megkezdett digitális eszköz-használat (20 szegmens). A leggyakrabban előforduló eszköz az okostelefon (34 szegmens), amelyet sokszor már önállóan is képesek használni. A tévén nézés (17 szegmens) és a streamingtartalmak (13 szegmens) rendszeresen jelen vannak a napi rutinban. A gyermekek gyakran néznek nem életkoruknak megfelelő tartalmakat, például felnőtteknek készült sorozatokat (6 szegmens), videójátékokat (11 szegmens) vagy közösségimédia-platformokat (16 szegmens). Ugyanakkor jelen vannak az életkornak megfelelő mesék és rajzfilmek is (16 szegmens). A gyermekek médiahasználatuk gyakran a testvérhez igazodik (7 szegmens), ami a családon belüli médiafogyasztás befolyásoló hatását erősíti.

A Szülői hozzáállás és szerep tematikus egységet összesen 329 bekódolt szegmens mentén elemeztük.



2. ábra. A Szülői hozzáállás és szerep jellemzőinek főkérdő-alkód struktúrája

A szülők médiahasználati tevékenységei kulcsszerepet játszanak a gyermekek digitális szokásainak alakításában, amelyek az interjúk alapján jelentős szórást mutatnak. Számos esetben az eszköz „digitális bébiszitterként” funkcionál: a szülők a nyugodt környezet fenntartására vagy saját feladataik elvégzésére használják az eszközöket, miközben gyermekeik képernyő előtt vannak. Esetenként arra is láttunk példát, hogy a szülő annyira elmerül saját eszközhasználatában, hogy nem veszi észre vagy elutasítja a gyermek figyelemfelkeltő próbálkozásait. E megfigyelésről már egy korábbi életszakaszban, elsősorban a csecsemőknél is beszámoltak az interjúkban, a babakocsis sétálások alkalmával történő szülői mobilkészíték-használat során.

Gyakori a jutalmazás és büntetés képernyőidővel, eszközhasználattal.

A kvalitatív vizsgálat alapján kirajzolódik, hogy az óvodapedagógusok meglátásai alapján a szülők egy jelentős csoportjánál hiányzik a tudatos kontroll: sem időbeli, sem tartalmi korlátozásokat nem alkalmaznak. A szűrés és felügyelet hiánya gyakran párosul azzal, hogy a szülő saját médiahasználati szokásai mintaként szolgálnak a gyermek számára, ezzel akaratlanul is megerősítve a képernyőhöz való korai kötődést. A szülői kontroll különböző mértékben van jelen: egyes családokban tudatos szűrés és tartalomkorlátozás történik, míg másokban a gyermek korlátozás nélkül használ digitális eszközöket. A kapott válaszok azt mutatják, hogy a kommunikációs szokások is átalakulnak az újmédia hatására: több esetről számoltak be a résztvevők, amikor hiányzik az élőszavas beszéd, a meseolvasás, ami hatással van a gyermek nyelvi és szociális fejlődésére is.

A szocioökonómiai tényezők – például az alacsony iskolai végzettség, a lakhatási feltételek szűkösége – további gátakat jelenthetnek a tudatos nevelés útjában. Emellett megfigyelhető, hogy sok szülő a kortársnyomás hatására vásárol digitális eszközöket, nem pedig saját meggyőződésből. Az óvodával való együttműködés

és vegyes képet mutat. A szakemberek egyetértettek a digitálismédia-használattal kapcsolatos közös nevelési stratégia kialakításának fontosságával, amelyre több pozitív példát is felsoroltak. Tendenciózan az rajzolódott ki, hogy nem kéri ki a szülők az óvodapedagógusok segítségét e téren. Domináns mértékben hangzik el az a jelenség, hogy a szülők vagy tagadják a gyermekük otthoni médiafogyasztásának mértékét, vagy nem az igazságot mondják el egy-egy beszélgetés során.

Példa:

„[...] egy kiscsoportos korúnak az első kérdése, amikor megkérdezik az édesanyja, hogy jó, voltam, nézhetek mesét?”

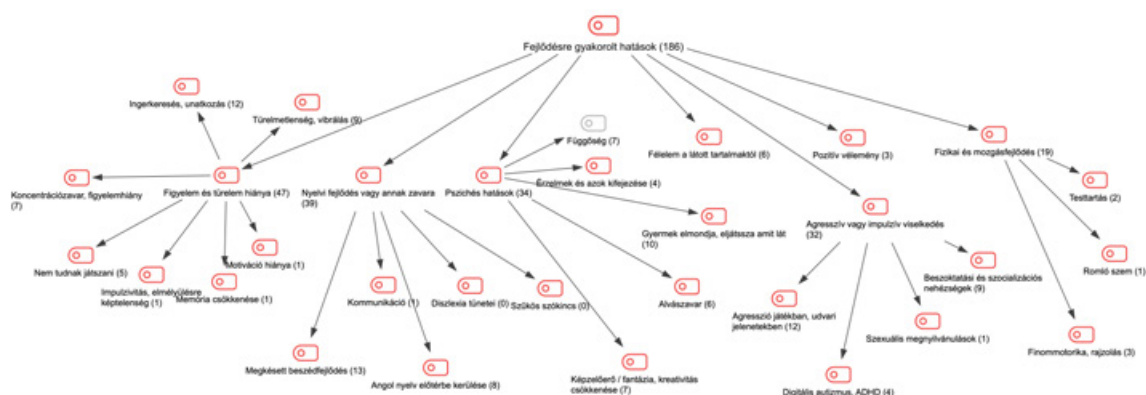
„A kisfiú, műszaki zseni, és nagyon szereti ezeket a műszaki dolgokat, akár a televíziót, az Xbox, a mindenféle játékokat és el volt tőle tiltva. Annyira izgatott volt, hogy egy perc megállása nem volt az óvodában a gyerekeknek. Két hétig ez ment, és nem tudtuk, hogy mi van a kisfiúval. Mire anyuka, fogadóóra volt, és elmondta, hogy hát igen még nem kakil a bilibe, és ezért feltételnek szabták, hogy ha a bilibe belekakil, akkor visszaadják.”

„Tavaly érkezett hozzánk egy 4 éves kisfiú, akinek az édesapja nagy Star Wars-rajongó, és szinte »kültetésének« tekintette, hogy a gyerek az összes részt megnézzék és a szereplőket ismerje. A kisfiú – aki ADHD-s, bár hivatalos diagnózisa még nincs – játék közben agresszív, erőszakos mozdulatokat vett át Darth Vadertől. Miután felismertük ezt, sokat beszélgettünk az apával, aki nyitott volt a változtatásra, és elfogadta, hogy a Star Wars ne nézzék rendszeresen. Közös kerestünk alternatívát, és a »Gyertek haza, ludaink« játék váltotta ki a Vader-féle verekedős mozdulatokat. Ez jól működik, és azóta rendszeresen egyeztetünk a szülővel. Az apa maga kérdezte, hogy például az Indul a Bakterház megtekintése megfelelőbb lenne-e a gyermek számára.”

„Pozitív példa: a 2,5 éves kislány egyáltalán nem használ képernyőt, a 9 éves fiú viszont – iskolásként – napi egy órát kap, amit a szülők szigorúan tartanak. Ebbe beleszámít a mese és a focimeccs is; ha például meccset néz, akkor csak azt, de más képernyős tartalmat már nem. Ez jó példa a tudatos, következetes szabályozásra.”

A szülői szerepek és attitűdök között erőteljesen kirajzolódik a digitális béisizitterként való eszközhasználat (44 szegmens). A szülők gyakran alkalmaznak eszközt háztartási munka vagy munkavégzés alatti elfoglaltságra (23 szegmens), illetve nyugalom fenntartására (14 szegmens). A szülői elmerülés a saját eszközhasználatban (23 szegmens) szintén gyakori, ami figyelemmegvonást, figyelemelterelést eredményezhet. A szülői kontroll mértéke eltérő: 19 szegmens utal tudatos szabályozásra, míg másutt a korlátozás hiánya vagy a túlszabályozás (11 szegmens), illetve a tartalom- és időkorlát hiánya (7 szegmens) jelenik meg. Gyakori a jutalmazás/büntetés képernyőidővel (19 szegmens), valamint az étkezés közbeni képernyőhasználat (19 szegmens). Hiányként jelenik meg a meseolvasás (7 szegmens), a nyelvi interakció (7 szegmens) és a közös médiatartalom-fogyasztás (2 szegmens). További tényező a szocioökonómiai háttér (12 szegmens), a nevelési minták hiánya (5 szegmens) és a kortársnyomás hatása.

A Fejlődésre gyakorolt hatásokról összesen 198 bekódolt szövegrészben tettek említést.



3. ábra. A fejlődésre gyakorolt hatások jellemzőinek főköd-alkód struktúrája

A médiahasználat intenzitása és tartalma hatással van a gyermekek fejlődésére. A nyelvi fejlődés terén megjelenhet a megkésett beszédfejlődés, a hangképzési problémák, a szűk szókincs, valamint a diszlexia korai tünetei. Számos szakember beszámolt arról, hogy a fogyasztott, különösen nem magyar nyelvű média-tartalmak hatására az angol nyelv (nem tudatos nyelv-használatként) előtérbe került.

A médiafogyasztás a gyermekek fejlődésének több területén is kimutatható hatást gyakorol. A leggyakrabban jelentkező negatív következmények között említik a figyelemzavart, a türelmetlenséget, a koncentrációs nehézséget. Az ingerkeresés és az unatkozás (a magasabb ingerküszöb miatt) is nagyon gyakori, ami csökkenti a gyermek motivációját a mélyebb, elmélyült tevékenységek iránt, sokan említették a szocializációs nehézségeket is. Jellemzőek a pszichés hatások is, mint a félelem a látott tartalmaktól vagy az alvászavar.

A médiahasználat gyakran agresszív vagy impulzív viselkedést idéz elő, mely megnyilvánulhat játék közbeni agresszióban, mások tárgyainak elvételében vagy akár korai szexuális megnyilvánulásokban.

A gyermekek egy részénél megfigyelhetők a digitális autizmusra utaló jelek és az ADHD-szerű tünetek. A romló szem, a testtartási problémák, valamint a mozgásfejlődés elmaradása szintén előfordul. Kreatív képességeik, képzelőerejük csökkenhet, és nehezen tudnak önállóan, szabályalapúan játszani. Ugyanakkor egyes esetekben a gyerekek elmondják vagy eljátsszák a látottakat, ami egyfajta feldolgozási mechanizmusként is értelmezhető, de az is látszik, hogy mindent valóságosnak fognak fel, amit az újmédia közvetít.

Példa:

„Amit a képernyőn lát, azt átveszi a játékába. Tehát hogy beleragad abba az egészbe, és akkor ezt tudja kijátszani magából.”

„De nagyon-nagyon ügyesek, sok mindenben. És ezt próbálom a szülők felé is egy kicsit közvetíteni, hogy mi mindennel lehetne otthon játszani, hogy a gyerek más irányba próbáljon, ne ezeket a butaságokat nézze.”

A gyermekek fejlődését érintő médiahasználat főként negatív következményként jelenik meg. A koncentrációzavar (12 szegmens) és a megkésett beszédfejlődés (17 szegmens) a leggyakrabban említett problémák közé tartoznak. Jellemző továbbá az impulzivitás (5 szegmens), a türelem hiánya (2 szegmens) és a figyelem/türelem zavara (11 szegmens).

Szintén visszatérő problémák: alvászavar (7 szegmens), agresszív viselkedés (9 szegmens), illetve szexuális megnyilvánulások (12 szegmens). A „digitális autizmus”, az ADHD-jellegű tünetek (9 szegmens) és a kommunikáció zavara (13 szegmens) is kiemelten fontos.

A kevés, de jelentős figyelmet kapott témák közé tartozik a pozitív hatások megemlítése (6 szegmens), valamint a gyermek által eljátszott médiatartalom (7 szegmens), ami utalhat a feldolgozás vagy utánzás jelenlétére.

Az intézményi helyzetképpel kapcsolatos megnyilvánulások, utalások 151 esetben jelentek meg a válaszokban.



4. ábra. Az intézményi helyzetkép jellemzőinek főköd-alkód struktúrája

Az óvodai környezet szerepe kulcsfontosságú a hozott médiahasználati minták megerősítésében vagy éppen annak ellensúlyozásában. Számos intézményben megfigyelhető a digitális eszközök pedagógiai célú, tudatos alkalmazása: ilyenek például a projektalapú tanulás során használt hanganyagok, természetfilmek, interaktív játékok vagy mozgásos-zenés videók. Több esetben megjelenik az OkosOvi2-projektben való részvétel. Ugyanakkor a hagyományos technikák – diavetítés, élőszavas mese – továbbra is fontos szerepet játszanak az oktatási-nevelési gyakorlatban.

Az óvodai környezet ambivalens viszonyt ápol a digitális média-használattal, hiszen a pedagógusok attitűdjei

széles skálán mozognak: a többség előnyben részesíti a hagyományos módszereket (élőszavas mese, bábozás), míg kisebb arányban, de egyre növekvő mértékben tudatosan integrálják a médiát (pl. természetfilmek, online feladatok, pl. Wordwall, digitális memóriajátékok).

Gyakori az intézményi szabályozás hiánya: a digitális média nem szerepel az óvodai nevelési programban, és sok helyen nincs egységes SZMSZ vagy GDPR-irányelv a médiahasználatra vonatkozóan. A pedagógusok érzékelnek továbbá egy jelentős generációs különbséget a médiához való viszonyulásban, és sokan hangsúlyozzák a mértékletességet, tuda-

2 Az OkosOvi egy pályázat keretében megvalósuló fejlesztés, amelynek célja a 3–7 éves korú gyermekek sokoldalú és harmonikus fejlődésének támogatása, a gyermeki személyiség kibontakoztatása, valamint az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével történő képességefejlesztés. A projekt középpontjában egy digitális mérő- és értékelőrendszer kidolgozása és bevezetése áll, amely lehetővé teszi az óvodások képességeinek rendszeres, objektív mérését, és támogatja az egyéni fejlesztési irányok kijelölését. Egy napi szinten alkalmazható digitális eszközkészlet megvalósítását vállalták, amely felváltja a papíralapú gyakorlást, egységesíti a mérést, és elősegíti a gyermekek iskolai felkészültségének objektív értékelését. A projekt időtartama: 2023. 10. 01. – 2025. 09. 30. Bővebben: <https://www.okosovi.eu/>

tosságot és differenciálást. Több esetben megjelenik a pedagóguséletpálya-modellben bevezetett új elem, a digitális kompetencia, amelynek minél magasabb szintje így már nemcsak látens, hanem dedikált elvárás is az óvodapedagógusokkal szemben. A digitalizáció kapcsán többször felmerült az új adminisztrációs felület, az OviKréta bevezetése és egyre növekvő szerepe is. Érdekesség, hogy több óvodában digitális tanulási környezet kialakítását célzó projektek (pl. interaktív fal, robotok, DIOO-játékok) is megvalósulnak, és a technokrata óvodapedagógusok kreatív médiatartalmak rendszeres elkészítéséről is beszámoltak.

Az intézményi válaszok az óvodai gyakorlatok és szabályozások mentén bontakoznak ki. Az óvodai programból való hiány (13 szegmens) és az intézményi szabályozás hiánya (4 szegmens) strukturális problémákat jelez. A pedagógusok módszertani nézetei (5 szegmens) ambivalens viszonyulást mutatnak:

sokan előnyben részesítik az élőlászavas mesét, bábozást (16 szegmens), ugyanakkor néhányan hasznosnak tartják az eszközöket (7 szegmens).

Megjelenik a tudatos alkalmazás is, például a projektheteken való tartalomhasználat (7 szegmens), az életkorhoz igazított digitális tartalmak (21 szegmens), illetve a természetfilmek vetítése (10 szegmens). A médiahasználat támogatására szolgáló projektorok és hagyományos diavetítés (17 szegmens) is kiemelt szerepben van.

A pedagógusok többsége hangsúlyozza a mértékletességet, a tudatosságot és a differenciálást (6 szegmens), ugyanakkor érzékelhetőek a generációs különbségek a nevelőtestület tagjai között (6 szegmens).

A Javaslatok és reflexiók tematikus egységhez 31 esetben rendeltünk kódot.



5. ábra. A javaslatok és reflexiók jellemzőinek főköd-alkód struktúrája

A médiahasználat csökkentésére az óvodapedagógusok több szinten is beavatkozást javasolnak, többek között a szülők médiaismereti és médiatudatossági támogatásának fontosságát emelik ki. Egyetértenek

abban, hogy fontos lenne pszichológusok, digitális-média-szakértők bevonása a tájékoztatásba, valamint olyan vizuális tájékoztató anyagok készítése, amelyek a szülők számára is érthető és könnyen befogadható

módon mutatják be a digitális eszköz-használat lehetséges hatásait. Emellett a pedagógusok és szülők digitális kompetenciájának fejlesztése képzések, workshopok és önképzés révén elengedhetetlen az új kihívások kezeléséhez. Kiemelik azonban, hogy a korábbi tapasztalataik alapján az ilyen célú, óvoda által szervezett rendezvényeken rendkívül alacsony részvételi arány volt, jobbra azok mentek el, akik tudatosak e téren.

A reflexiók azt mutatják, hogy az érintettek nagy része felismeri a probléma komplexitását, és többirányú beavatkozást sürget, amely strukturális, tartalmi és szemléleti szinten is támogatja a gyermekek harmonikus fejlődését.

Példák:

„Az óvodai szülői csoportban időnként megosztok Steigervald Krisztián-podcastokat és más anyagokat a képernyőidőről. Így próbálom felhívni a figyelmet arra, hogy a túl sok villódzó tartalom rontja a gyerekek koncentrációs képességét, ami később, például az egyetemen is problémát okozhat. Félévente egyszer küldök ilyesmit, hogy hassak a szülőkre. 1-2 like érkezik rá.”

„[...] egyébként nem lenne rossz ötlet egy workshopot csinálni szülőknél is ebből, de én úgy érzem, hogy

vannak próbálkozások, óvodák, bármilyen más témában, mesében, bármiben és szülőknél nem. Tehát ők azt mondják, hogy nem érnek rá, hát ők azt mondják, hogy ők az idejükből, a délutáni idejükből erre már nem fognak szakítani.”

„Részt vettünk egy internetjogász előadásán, ahol döbbenetesen szembesültünk azzal, hogy az óvodás gyerekek is gyakran játszanak erőszakos, koruknak nem megfelelő játékokkal. Már a legkisebbek is inkább a telefonon vagy tableten vesznek össze, nem a hagyományos játékokon.”

„Óvodánkban szülők iskoláját szerveztünk a digitális eszköz-használat veszélyeiről, de a 210 gyerekből csak 5 szülő jött el. Pedig értékes előadás volt, amelylyel a szülők érzékenyítését és támogatását szerettük volna elérni.”

A megoldási javaslatok között szerepel a szakértők bevonásának igénye (1 szegmens), valamint a szülők számára készített médiatudatossági anyagok szükségessége (8 szegmens). A leggyakoribb javaslat az önképzésen vagy intézményi képzéseken alapuló digitáliskompetencia-fejlesztés (20 szegmens), amely érinti mind a pedagógusokat, mind a szülőket.

5. Konklúzió

A kutatásunk rávilágított arra, hogy a jelenleg tapasztalt digitális forradalom mindennapi életre gyakorolt hatása nemcsak az egyes társadalmi alrendszerekben domináns, hanem a mindennapi életben is, amely minden korosztályt érint a közvetett vagy közvetlen hatásának és mindenhol jelen lévő természetének köszönhetően. A kora gyermekkori médiafogyasztás jelenségének kevert módszertannal történő, keresztmetszeti és longitudinális vizsgálata így még kiemeltebb területté válik tehát, hiszen felnövekvő generációként ők viszik tovább e tartalomfogyasztási mintákat.

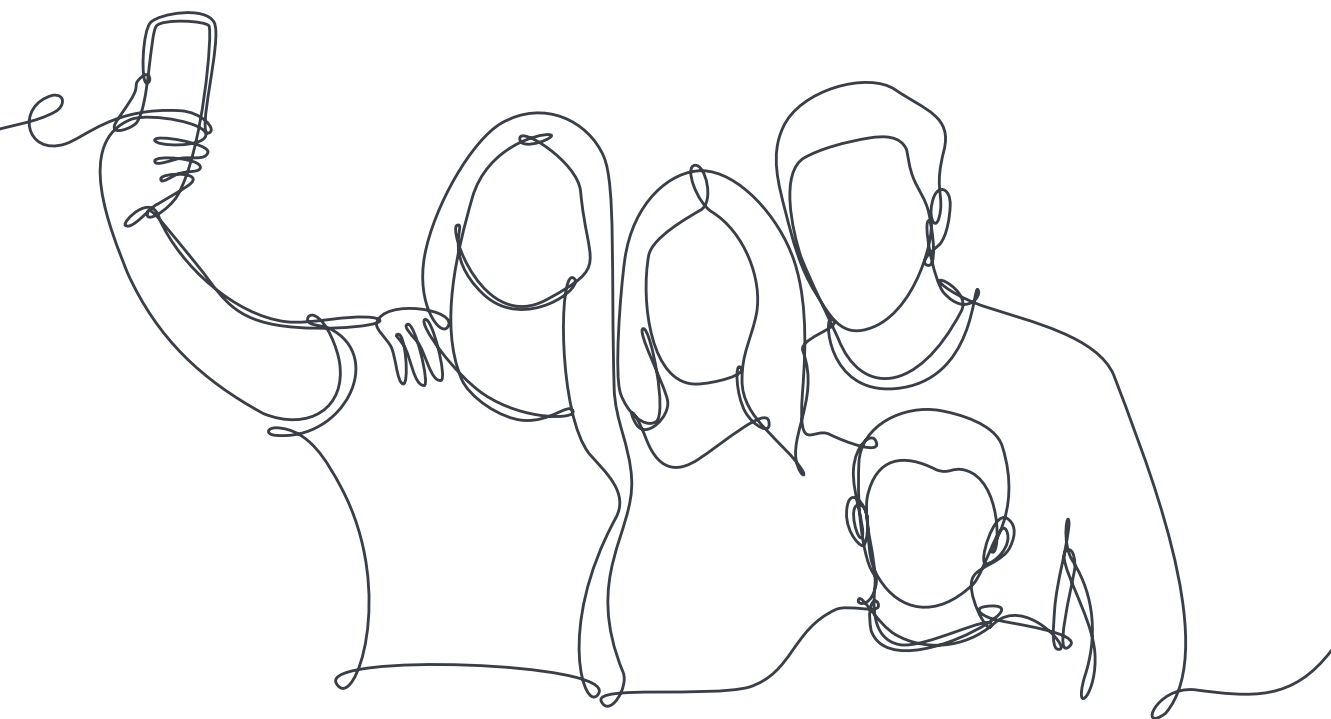
Kvalitatív kutatásunk rámutatott, hogy e kérdés a mindennapi pedagógiai és szülői gyakorlatban konstans jelenség, amely jelenleg nagyon vegyes képet mutat mind az egyéni és intézményi szabályozás, az újmédia-fogyasztás eszköze és mértéke, mind annak szabályozása és óvodai integrálása terén. A kultúráváltás átmeneti időszakának következményeként a jelenség alapos, tudományos megismerését követően az eredmények és szakmai ajánlások kidolgozása, majd széles körű disszeminálása lehet az egységes pedagógiai alkalmazás alapja.

Felhasznált szakirodalom

- Bethesda Gyermekkorház (2025a). Mozdulj rá a valóságra! *Hogyan csökkentsd családod képernyőidejét? – 30+8 ötlet az offline gyermekkorhoz* [E-könyv]. Képernyőidő-csökkentő Program. <https://www.bethesda.hu/kepernyocsokkento-program/> (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26)
- Bethesda Gyermekkorház (2025b). *Adj esélyt gyermekednek egy valódi gyerekorra! Szakmai konszenzus a fiatalok képernyőidejének csökkentéséért* [E-könyv]. Képernyőidő-csökkentő Program. <https://www.bethesda.hu/kepernyocsokkento-program/> (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26)
- Christakis, D. A. & Hale, L. (2025). Handbook of children and screens: Digital media, development, and well-being from birth through adolescence (657 p.). Springer Nature. <https://library.open.org/handle/20.500.12657/96085> (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26)
- DigiMini kutatás. Digitális Gyermekvédelmi Stratégia.
- Hódi, Á., Tóth, E., B. Németh, M. & Fáyiné Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás –Innováció*, 7(2), 22–41.
- Kopcsó, K., Ökrös, F. & Boros, J. (2024). A digitális médiahasználat jellemzői és korrelátumai másfél éves korban: egy reprezentatív magyarországi felmérés eredményei. *Gyermeknevelés tudományos folyóirat*, 12(2), 306–333. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.2.306.333>
- Lassú, Zs. F. & Megyeriné Fácskai, J. (2021). „A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket” – Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 187–204. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.187.204> (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26)
- Lungu, M. (2022). Book review of The coding manual for qualitative researchers. *American Journal of Qualitative Research*, 6(1), 232–237. <https://doi.org/10.29333/ajqr/12085> (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (2020). *Gyermekek a neten és digitális szülőség, 2020. Médiahasználat és attitűdök* [PDF-kiadvány]. <https://nmhh.hu/dokumentum/224643/mediahasznalat2020rovidt109.pdf> (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (2024). *Van eszköz a kezében: Útmutató a digitális szülői felügyelet alkalmazásához* [PDF-kiadvány]. https://nmhh.hu/upload/szuloi_felugyelet/Van_eszkoz_a_kezedben_utmutato_a_szuloi_szuloi_felugyelet_alkalmazasahoz.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (é. n.). *Értsen a gyerek nyelvén!* [PDF-kiadvány]. NMHH. http://nmhh.hu/dokumentum/194575/szuloi_kiadvany_web.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 08. 26)
- Pribék, L. (2024). Saldaña kódolási folyamatról alkotott alapvetései. In V. Bocsi & C. Csók (szerk.), XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet. *Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában* (p. 157). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem.
- Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 581–605). Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications. ISBN: 978-1529731743
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6–7), 168–177.
- Szokolosky, Á. (2014). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.

1. Melléklet:

A kódstruktúra szerkezete a négy fő dimenzió menti bontásban
és a kódolt szegmensek száma

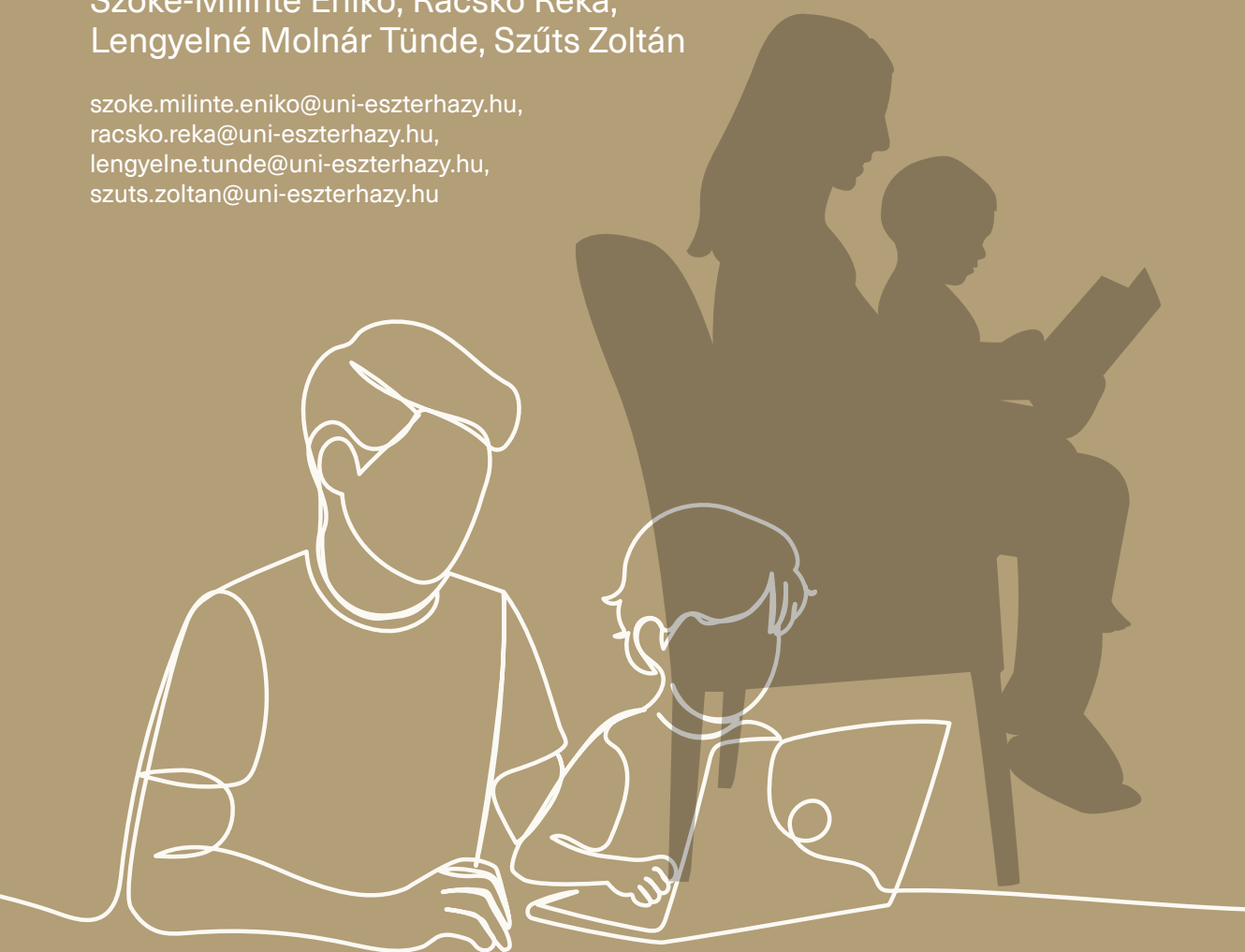


Codes	830
Mediahasználat jellemzői	173
Szülői hozzáállás és szerep	9
Szülői együttműködés helyzete az óvodával	44
Digitális bebiztosítás	23
Feladatvégzés érdekében képernyőhasználat	14
Kütyü adása nyugalom fenntartására	23
Szülő nem figyel, saját eszközébe merül	14
Hárító szerep / bevalja be a szülő az igazságot, de tehetetlen	19
Kontroll, tudatosság gyakorlása	19
Jutalmazás és büntetés eszközhasználattal	11
Korlátozás nélküli vagy túlszabályozó attitűd	19
Képernyőidő hétévige és esténként	2
Közös tartalomfogyasztás a szülővel	4
Szülői eszközhasználat mintaadó hatása	7
Tartalom- és időkorlát vagy ennek hiánya	12
Tudatos szűrés vagy annak hiánya	19
Étkezés közbeni médiafogyasztás	6
Gyermek túlfűtése	5
Nevelési minták	1
Kortársnyomás miatti használat	7
Meseolvasás elmaradása	7
Nyelvi interakció hiánya (gyermek nem látja a szülő száját)	7
Szocioökonomiai tényezők szerepe (szűk tér, alacsony végzettség)	12
Szabad nevelés, gyermek a főnök	5
Fejlődésre gyakorolt hatások	6
Fizikai és mozgásfejlődés	13
Romló szem	1
Finommotorika, rajzolás	3
Testtartás	2
Figyelem és türelem hiánya	11
Nem tudnak játszani	5
Impulzívitás, elmélyülésre képtelenség	1
Ingerkeresés, unatkozás	12
Koncentrációzavar, figyelemhiány	7
Memória csökkenése	1
Motiváció hiánya	1
Türelmetlenség, vibrálás	9
Agresszív vagy impulzív viselkedés	6
Agresszív játékokban, udvari jelenetekben	12
Szexuális megnyilvánulások	1
Beszoktatási és szocializációs nehézségek	9
Digitális autizmus, ADHD	4
Nyelvi fejlődés vagy annak zavara	17
Megkésztet beszédfejlődés	13
Kommunikáció	1
Szüksz szókincs	0
Diszlexia tünetei	0
Angol nyelv előterbe kerülése	8
Félelem a látott tartalmaktól	6
Pozitív vélemény	3
Pszichés hatások	0
Érzelmek és azok kifejezése	4
Képzeltető / fantázia, kreativitás csökkenése	7
Alvászavar	6
Függőség	7
Gyermek elmondja, eljátssza amit lát	10
Intézményi helyzetkép	0
Különböző eszközök alkalmazása (interaktív tábla)	5
Pedagógus módszertani nézetek és gyakorlata	4
Ambivalens viszony az eszközhasználathoz	16
Étőszavas mese, bábozás preferálása	6
Generációs különbségek a nevelőtestületben	6
Mértékletesség, tudatosság, differenciálás hangsúlyozása	16
Hasznosnak tartja	7
Digitális eszközök használata pedagógiai célra	7
Projekthezekhez kép, videó, hanganyag, zene	21
Korostályhoz illeszkedő tartalmak (DIO, Wordwall, Ovitvő, digitális memóriajáték)	10
Természetfilmek vetítése témához kapcsolódva	3
Zenehallgatás pl. mozgásos tevékenységhez	17
Projektor, vetítőszoftver, hagyományos diavetítés	3
Tervezéshez, előkészülethez, adminisztrációhoz való használata	6
Kreatív digitális feladatok	2
Életpályája része a digitális kompetencia	4
Intézményi szabályozás helyzete	2
Egységes szabályozás (SZMSZ, GDPR) vagy ennek hiánya	13
Óvodai nevelési programban nem jelenik meg a digitális média	3
Javaslatok	1
Szakértők, pszichológus bevonása	8
Médiatudatossági támogatás szülőknél	20
Digitális kompetencia fejlődése (képzések, önképzés)	2
Sets	0

A szülői szerep és a mediáció formái a digitális korban óvodapedagógusok szemszögéből

Szőke-Milinte Enikő, Racsko Réka,
Lengyelne Molnár Tünde, Szűts Zoltán

szoke.milinte.eniko@uni-eszterhazy.hu,
racsko.reka@uni-eszterhazy.hu,
lengyelne.tunde@uni-eszterhazy.hu,
szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu



1. Bevezetés

Aszociológiai és szociálpedagógiai kutatások már a 20. század második felétől hangsúlyozzák a gyermekek iskolai teljesítményében és magatartásában a családi háttér szerepét. A családi erőforrások, a családtagok által birtokolt tőkefajták jelentősen befolyásolják a gyermekek és fiatalok előrehaladását, és megállapítják, hogy bár az iskola funkciói között szerepel a társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítése, az mégsem valósul meg az iskolarendszerben (Coleman, 1974; Boudon, 1998; Kozma, 1999, idézi Engler, 2016).

Az is megállapítást nyert, hogy a család gyermekek teljesítményére és fejlődésére gyakorolt hatása nem csak a család szocioökonómiai státuszának függvénye, sokkal fontosabb a család szerkezete, a családtagok közötti kapcsolatok, a család légköre,

a családban folytatott kommunikáció és a gyermekre fordított minőségi idő. Ezek a családi jellemzők nemcsak a teljesítményt és iskolai pályafutást befolyásolják, hanem hatással vannak a gyermek testi-lelki fejlődésére is (Kelley-Sequeira, 1997; Croll, 2004; Acs, 2007, idézi Engler, 2016).

A családnak mint szociológiai értelemben vett csoportnak az egyik jellemzője, hogy legalább két generáció él benne együtt, és manapság egyre ritkábban, de még előfordul, hogy nagycsaládként három generáció alkotja (Kozma, 1999:125–126). A sikeres szülői nevelés előfeltétele nem elsősorban a családi struktúra, hanem inkább a családi erőforrások, a szülő-gyermek interakciók és kapcsolatok minősége, valamint a család érzelmi légköre és stabilitása (Patterson és Hastings, 2007).

2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

2.1. A szülői szerep

A szülői szerepre való felkészítést a hagyományos közösségekben, a családban sajátította el az egyén. A 12–13. században kialakuló és megerősödő középkori városokban már létrejöttek olyan világi iskolák, ahol a lányok is részesülhettek elemi képzésben, melynek a családi életre nevelés is a részét képezte. Ugyanakkor csak a tehetősebb családok engedhették meg maguknak, hogy gyermekeiket taníttassák, és ezáltal a szülői szerepre intézményesített keretek közt is felkészítsék.

A család egyik alapfunkciója az utódok családi életre nevelése és a szülői szerepre való felkészítése. A 18. és 19. századi ipari forradalmak következtében a csa-

ládok élete átalakult, a megnövekedett ipari, gazdasági igények nyomán a nők munkaerőpiaci szerepének erősödésével átalakult a családok működése, így a szülői szerepek átalakulásával a családi életre nevelés és a szülői szerepre felkészítés is átalakult a családban. Emellett az iskolarendszerű oktatás elterjedése is azt eredményezte, hogy a családi életre nevelés áthelyeződött a család természetes feladatai közül más szervezetekhez, intézményekhez (iskola, egyház stb.) (Pukánszky és Németh, 1996).

Az ipari és társadalmi fejlődés nyomán és a 20. században felerősödött bizonytalansági tényezők

következtében a hagyományos női-férfi szerepkörök, a családi szokásrendszerek, szerepelosztások jelentős mértékben átalakultak, minek következtében a szülői szerepek is átalakultak. Az iparosodás és az új kommunikációs technológiák térhódítása gyakran a szülők tekintélyvesztését eredményezte, hiszen a szülők, nagyszülők generációja tudott a legnehezebben lépést tartani a fejlődés gyors ütemével (Bodonyi és mtsai., 2006:21). Mára ez a jelenség elvezetett az olyan szerepcserékhez, amikor a gyermek tanítja a szüleit (például a digitális újmédiában), vagy a gyermek érti jobban az új szocializációs szinterek működését (pl. médiafelületeken történő diskurzu-

sok). A média negyedik hatalmi ágként olyan mintákat és értékeket közvetít, amelyek gyakran ellentétesek a családok által képviselt értékekkel, vagy ismeretlenek a szülők számára. Ez a szülőket elbizonytalanítja, a fiatalokat elcsábítja.

Éppen a családi kapcsolatrendszer optimális működésének gyermeki fejlődésre gyakorolt hatása irányítja a figyelmet arra a kérdésre, hogy miként lehet a családban a szülő-gyermek kapcsolatban bizalmi légkört kialakítani és a szülői kontrollt úgy gyakorolni, hogy az a gyermekek kompetenciáját és önszabályozását támogassa (Maccoby, 2007:36–37).

2.2. A családi életre nevelés intézményesülése

A családi életre nevelés önálló szakmai és kutatási irányzattá válásának első lépései a múlt század elején születtek meg az Amerikai Egyesült Államokban. 1909-ben került sor egy gyermekjóléti konferenciára a Fehér Házban, amelynek eredményeként 1917-ben létrejött a Child Welfare Research Center, majd 1938-ban megalakult a családi életre nevelés máig legnagyobb ernyőszervezete, a National Council on Family Relations (Powell és Cassidy, 2007).

A család egészséges működéséhez szükséges feltételek a kutatások alapján ismertek, így a családi életre nevelés intézményes fejlesztéseinek középpontjában a jó kommunikációs készségek fejlesztése, az emberi fejlődés jellegzetességeinek ismerete, a jó döntéshozatali képességek fejlesztése, a pozitív önértékelés kialakítása és az egészséges személyközi kapcsolatok építése áll. A családi életre nevelés az egészséges családi működéshez szükséges készségek gyakorlására összpontosít, célja a diszfunkciók megelőzése.

A családi életre nevelés (Family Life Education) elnevezés széles körben ismert és használt fogalom, képzési rendszerek működnek, ahonnan a különböző oktatási szinteken végzetek a *minősített családi életre nevelő* (Certified Family Life Educator) szakképzettséget kapják. Az Egyesült Államokban a 20. század elején

bevezették az iskolákban mint tantárgyat, de a kezdetek a 19. századig nyúlnak vissza, amikor az ipari változások miatt a nők és családok mindennapi élete jelentősen átalakult. Az átalakulások nyomán szükségessé váltak új készségek, ezek nyomán új ismeretek kerültek a tantervekbe. Ekkor a családi életre nevelés tartalmi fókuszja főként a háztartási, egészségügyi, higiéniai és családi együttélési ismeretek közvetítésére összpontosult (Richardson, 1932).

Magyarországon az 1970-es években jelentek meg az első családi életre nevelő kezdeményezések, majd az 1998-as NAT-ban nemcsak mint műveltségterület, hanem mint önálló tantárgy is helyet kapott a családi életre nevelés. A 2012-es NAT kiemelt figyelmet fordított a családi életre nevelésre és a társas kapcsolati kultúrára való felkészítésre, nevelési feladatként szerepel több tantárgyba integrálva (állampolgári ismeretek, történelem, biológia). A mai magyar köznevelési rendszerben az állampolgári ismeretek műveltségterületen 5–8. és 9–12. osztályban, valamint osztályfőnöki órákon a közösségi nevelés területén van lehetőség a családi életre nevelés szükséges ismeretek és képességek fejlesztésére (NAT, 2020). A közösségi nevelés 9–12. osztályos kerettanterve így fogalmaz: „A családi életre nevelés: A harmonikus családi minták közvetítésén túl a közösségi nevelés során a felelős kapcsolatok,

a konfliktuskezelés, a vitakultúra megalapozására is sor kerül. Ez hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló értékelje a család mint közösség jelentőségét és fejlessze a család kiegyensúlyozott, eredményes működéséhez szükséges egyéni kompetenciáit.” (Kerettanterv 2020 Községi nevelés 9–12. osztály). A szülői szerepre való felkészülés mint a család működtetéséhez szükséges kompetencia jelen van a közösségi nevelés feladatai között, továbbá a médiatudatosság és médiajártasság mint általános állampolgári felkészültség is szerepel ugyanebben a dokumentumban: „A mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezése és gyakorlása a közösségi nevelés alapfeladata, amelyben az új és hagyományos médiumok felhasználása és tartalmaira való reflexiók révén a médiatudatosságra nevelés is megvalósul – többek között az egyes témakörökhöz kapcsolódó tevékenységeken keresztül.” A két nevelési feladat tehát egymástól függetlenül kapott helyet a szabályozó dokumentumban. 2005–2010 között 7. és 8. osztályban kötelező jelleggel mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy került a tantervekbe. 2012-től az állampolgári nevelés műveltségterületén jelenik meg a tanulók tudatos médiafogyasztói magatartásának a fejlesztése, és speciálisan a 12. évfolyamon választható jelleggel a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy hivatott a tanulók médiaműveltségét fejleszteni. A mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy megjelenése új esélyt adott a fiataloknak, hogy

mediatudatosan, a média működését ismerve, a médiatartalmakhoz kritikusán viszonyulva éljenek, és majd így lássák el a digitális szülői szerepüket. Ugyanakkor a médiaoktatás helyzete bár a 2000-es évektől egyre javuló tendenciát mutat hazai és nemzetközi szintén, még nem vívott ki méltó helyet önmaga számára.

A jelenleg óvodáskorú gyermekeket nevelő szülők (25–35 évesek) egy része már mindkét bemutatott területtel találkozott az intézményes nevelésben való részvétele kapcsán, ám a digitális szülői szerepre való felkészülését csak megalapozhatta az iskola, de nem valósíthatta meg a bemutatott sajátosságok miatt. A szülők egy másik része viszont a szocializációja során autodidakta módon készülhetett a családi életre, a médiatudatosságra és a digitális szülői szerepre, így számukra még nehezebb megtalálni azokat az elveket, amelyek mentén önmaguk és gyermekeik médiatevékenységét megvalósítják. Ez a tény is könnyen igazolható, hogy a meseolvasás napi rutinja sem gyakorlat minden családnál (Kusper, 2022). Az is nyilvánvaló, hogy a digitális fejlődés üteme olyan dinamikus alkalmazkodó műveltséget és jártasságot vár el a fiatal szülőktől, amelyre nincsenek felkészülve. Kijelenthető, hogy az óvodáskorú gyermekek szülei az információs társadalomban leginkább ösztönös médiatevékenységük és médiatudatosságuk alapján látják el a digitális szülői szerepüket.

2.3. A szülők digitális felkészültsége

Az információ korában, ahogyan Manuel Castells (2006) nevezte, egyre nehezebb eligazodni az influenszerek, az áltudósok, az algoritmusok által generált tartalmak között. A szülői szerepre való felkészülés amúgy is bonyolult rendszerében egy olyan terület követel helyet, amely területen maguknak a szülőknek is bőven van tanulnivalójuk, és amely terület a legdinamikusabban változik, ezért soha nem éri úgy az egyén, hogy digitálisan felkészült. Az információ exponenciális növekedésével az állampolgárok, a szülők nem egyértelműen érzik segítségnek az információbőséget, hiszen a szűrés, a válogatás, az információk értékelése nagyon ala-

pos információs műveltséget feltételez (Glushko, 2016; Jones, 2010). Ahhoz, hogy a szülők előnyként értékeljék a digitális újmédia teremtette információbőséget, szükségük van olyan fejlett információs és digitális felkészültségekre, melyek birtokában értelmezni képesek az információkat (Dervin és mtsai., 2003). Egyre több tanulmány mutat rá arra, hogy a szülőknek segítségre van szükségük a különböző online információforrások és szolgáltatások közti eligazodásban.

A magyarországi háztartások 94,78%-a rendelkezik internet-hozzáféréssel, a 16–74 év közötti

lakosság 90%-a napi szinten használja az internetet. A lakosság 70%-a informálódás céljából (ez az adat EU-átlag fölötti), 50%-a szórakozásra (ez az adat megegyezik az EU-átlaggal), és a videó-megosztókon fogyasztott videókat a lakosság több mint 70%-a fogyasztja. A magyar lakosság valamivel több mint 60%-a alap digitális készségekkel rendelkezik, ez az EU-átlagnál nagyjából 2%-kal magasabb, a lakosság 25%-a magasabb szintű digitális készségekkel rendelkezik, ezzel az EU-átlag

főlé került Magyarország a 2023-as adatok szerint (Eurostat 2024).

A digitális és információs műveltség folyamatosan emelkedő tendenciát mutat (Digital Decade Report, korábban Digital Economy and Society Index), a szülői szerep gyakorlása mára nemcsak gazdasági, szocializációs, pszichológiai kihívásokat jelent, hanem digitálistartalom-szűrő és digitális-kompetencia-fejlesztő feladatokat is ró az egyénre.

2.4. Digitális szülői szerep

A digitális eszközökhöz való hozzáférés nem garantálja a technológiák hatékony használatát, szükség van a hatékony digitálisújmédia-tartalmak használatához média- és digitális műveltségre (Hobbs, 2010; Potter, 2018). Az is megállapítást nyert, hogy az egyének társadalmi-gazdasági háttere befolyásolja digitális eszköz-használatuk gyakorlatát és médiatudatosságát (Hargittai, 2010; van Laar és mtsai., 2020).

Caroline Robbeets 32 mélyinterjú alapján vizsgálva a digitális újmédia családi nevelésre gyakorolt hatását megállapította, hogy a digitális médiához kapcsolódó egyenlőtlenségek olyan digitális szakadékot képezhetnek, aminek a családi nevelésre nézve is komoly hatása van. A hátrányos helyzetű szülők nem végeznek mediációs tevékenységet, nem is tudnak mediálni, hiszen ők maguk sincsenek tudatában annak, hogy miként lehet szelektálni (Robbeets, 2024).

Fastrez 2010-es vizsgálatában feltárta, hogy az általa megkérdezett szülők megfelelő technikai kompetenciával rendelkeztek olvasási és navigációs helyzetekben, képesek voltak használni a digitális eszközöket és szükség esetén megtalálni az információkat. Eltérések mutatkoztak a szülők között az információs műveltség tekintetében: a megfelelő tartalom megtalálásában, értelmezésében és felhasználásában. A szülők intellektuális és kulturális felkészültsége meghatározta, miként használják a médiát és az információkat, akár csak azt, miként ismerik fel a szülők a tartalomkészítők

szándékát és a kulturális sztereotípiákat. A kutatás azt hangsúlyozta, hogy a magasabb szintű információs kompetenciák elsajátítása fontos, mivel ez lehetővé teszi a szülők számára, hogy hatékonyan értelmezzék az információkat, megkülönböztessék a megbízható forrásokat, tájékozott összehasonlításokat végezzenek, és elkerüljék a zavarodottságot vagy a túlterheltség érzését (Fastrez, 2010).

Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája hangsúlyozza, hogy „amennyiben a gyermekek oktatásban, nevelésében szerepet vállaló személyek nem rendelkeznek a tudatos internethasználattal kapcsolatos információkkal, valamint ezek átadásának szándékával és képességével, úgy az súlyos következményekkel járhat. Ha ugyanis azon szereplők, akiknek az információátadásban kulcsszerepet kellene szánni, maguk sem bírnak a megfelelő kompetenciákkal, úgy természetesen részükről nem várható el azoknak a gyermekek részére történő közvetítése sem. A szülők (a család) felelőssége, illetve szerepe tehát kiemelt jelentőségű a tudatosság területén; ahogyan a mindennapi életben, úgy az online világban is hasonló mértékű segítség, támogatás várható el (jogosan) a részükről”. (MDGYS:16 <https://digitalisjoletprogram.hu/files/b9/55/b955b52770e659680b4e-537e84df906b.pdf>)

A Kormányzati Informatikai Fejlesztési Ügynökség által 2022-ben végzett DigiMini2 kutatás (<https://>

digitalisgyermekvedelem.hu/digimini2/) adatai alapján a magyarországi óvodapedagógusok több mint 60%-a azt gondolta, hogy szerepe van a szülők edukációjában a digitális neveléssel összefüggésben, és 57%-uk tartotta igaznak, illetve 34%-uk részben igaznak a kijelentést, miszerint a szülők többsége tanácstalan a digitális eszköz-használati kérdésekben, vagy rossz mintákat közvetít.

2.5. Digitális gyermekkor

A digitális technológia fejlődésével párhuzamosan megfigyelhető a gyermekkorú képernyőhasználat növekedése és ezzel együtt a problémás médiahasználat (Domoff és mtsai., 2020:344–345). A szakirodalom a problémás kifejezést olyan túlzott médiahasználatként azonosítja, amely zavarja a gyermek működését, és a működési zavar következtében válik kórossá a gyermek viselkedése. A szülők vagy más gondozók gyakran ezt a függőséggel azonosítják, amit Domoff és munkatársai nem tartanak szerencsésnek, hiszen különösen óvodáskorban jellemzően azok a személyek felelősek a gyermekek képernyő-hozzáféréseért, akik feladata korlátozni, ellenőrizni a gyermek képernyős aktivitását. Vagyis az óvodáskorú gyermek önmagától nem tud függővé válni. A szülő-gyermek interakció minősége felelős a fejlődéséért, növeli vagy csökkenti a viselkedészavarokat, a problémás képernyőhasználatot.

A DigiMini kutatás, mely a Digitális Gyermekvédelmi Stratégia megvalósítóinak megbízásából lezajlott vizsgálat, azt mutatta ki, hogy az óvodáskorú gyermekek 80-90%-a használ naponta okoseszközt, míg 30-35%-a rendelkezik saját okoseszkővel. 5 különböző szociokulturális hátterű óvoda 14 csoportjában 250 gyermek részvételével 2021 júniusában zajlott a kutatás komplex módszertannal (megfigyelési napló, óvodapedagógusi interjúk, kérdőíves elemzés) (Bethlenfalvy és mtsai., 2020).

Mára számos kutatás bizonyította a média túlzott önálló használatának összefüggését a szülő és a gyermek

Mindezek az előzmények indokolták, hogy az EKKE-vel kapcsolatba kerülő óvodapedagógusok tapasztalatait is feltárjuk, hogy megtudjuk, mely területeken érdemes a szülői információs műveltséget és digitális kompetenciákat támogatni. A fókuszcsoportos interjúk nyomán véglegesítjük a szülők számára készített mikrotartalmakat és oktatókártyákat (<https://uni-eszterhazy.hu/pk/m/ekke-nmhh-egyuttmukodes/mediapedagogia-ovodaban>).

közötti kapcsolat gyengülésével, a nyelvi fejlődés késésével és a korai írástudás gyenge képességeivel (Varadarajan és mtsai., 2021). Ezen potenciális kockázatok ellenére a gyermekek elektronikusmédia-használata az utóbbi időben számottevően megnőtt. 2013-ban a kisgyermekek 7%-a rendelkezett otthon táblagéppel, 2017-re már a gyermekek 42%-a, és 65%-uk naponta használt alkalmazásokat (Common Sense Media; Rideout, 2017).

Rega és Gioia és Boursier (2023) az utóbbi 10 évet felölelő szisztematikus irodalmi áttekintés feldolgozása során azonosították a problémás eszközhasználat okait. A továbbiakban három nagyobb csoportba sorolva ezeket az okokat tekintjük át, a teljesség igénye nélkül.

A. Családi környezet

A tanulmányok megállapítják, hogy a szülő-gyermek kapcsolat, a szülők érzelmi állapota, a család állapota és működése (csonka család, konfliktusok, gyermekbántalmazás) döntő szerepet játszik a gyermekek problémás médiahasználatában (Holmgren és mtsai., 2022:133; Park és Park, 2021). Figyelemre méltó megállapítás, hogy a szülők nélkül töltött idő (napi 2–4 óra) pozitívan összefüggött a gyermekek problémás médiahasználatával kisiskolások esetében (Bae és mtsai., 2020). Az is megállapítást nyert, hogy a pszichológiai stresszt átélő szülők vagy az anyai depressziós tünetek jelentősen befolyásolták a gyermekek problémás médiahasználatát.

B. Szülői nevelési stílus

Yang és munkatársai (2021:18) az anyai nevelési stílus, az anya által megélt munka-család konfliktus és a gyermekek problémás médiafogyasztása között mutattak ki összefüggést. Azoknál a gyermekeknél, akiknek anyjuk figyelemmel kísérte online tevékenységeiket, alacsonyabb volt a problémás eszközhasználat, a PMU kialakulásának kockázata (Song, 2022:832). Szintén csökkentette a gyermek problémás médiatartalom-fogyasztását a gyermekek boldogsága, a gyermek boldogsága pedig szintén a család működésének függvénye (Bae, 2020:39). Az autoriter és az engedékeny szülői nevelési stílusok pozitív összefüggésben állnak a problémás médiahasználattal (Yang és Kim, 2021:18; Hsieh és mtsai., 2018:21). A szabályok felállítása fontosnak mutatkozott a gyermekek digitális játéktevékenysége kapcsán, ugyanakkor az is bizonyítást nyert, hogy a túl sok ellenőrző stratégia kontraproduktív, problémás médiatartalom-fogyasztáshoz vezet (Van Petegem és mtsai., 2019:28). A média érzelemszabályozóként való használata szintén előre jelezte a problémás eszközhasználatot (Coyne és mtsai., 2021:120).

C. Pszichés kockázati tényezők

A végrehajtó funkciók problémái előre jelezték a gyermekek körében a problémás eszközhasználatot, akár-

csak a depressziós tünetek, a szorongás, az érzelmi szabályozási zavarok. Ez azt jelenti, hogy az érzelmi szabályozási zavarokkal küzdő gyermekek hosszabb ideig használták a médiát, és magasabb problémás médiafogyasztást mutattak, mint az érzelmi szabályozási zavarokkal nem küzdő gyermekek. A gyermekek mentális egészsége tehát növeli a problémás médiafogyasztás kockázatát (Paulus és mtsai., 2021:12; Song, 2022:13). Az is megállapítást nyert, hogy a gyermekek internetes tevékenységei feletti anyai kontroll csökkentette a végrehajtó funkciók problémáit. Ez tehát azt is jelenti, hogy a szülői kontroll szerepe nélkülözhetetlen mind a problémás médiahasználat megelőzésének, mind a végrehajtó funkciók fejlődésének tekintetében (Bae és mtsai., 2020:39).

A problémás médiatevékenység és médiatartalom-fogyasztás okait megvizsgálva ki kell emelnünk, hogy a kutatások egy másik területe arra irányul, hogy a problémás eszközhasználat milyen negatív következményekkel jár a gyermekek testi, lelki fejlődésére. Ebben a tanulmányban ezt a területet nem kívánjuk vizsgálni, a tanulmány fókuszsa a szülői nevelési stílusra mint a problémás eszközhasználatot kiváltó tényezőre tevődik.

2.5.1. A szülők mediációs tevékenysége

A szülői mediáció kifejezést annak leírására használja a médiapedagógiai szakirodalom, ahogyan a szülők a gyermekek és a média közötti kapcsolatot kezelik, a gyermekekre káros hatások minimalizálására és a fejlődésükre előnyösen ható tényezők maximalizálására (Livingstone és Helsper, 2008). Legtágabb értelemben szülői mediáció minden olyan stratégia, amelyet a szülők a tartalom ellenőrzésére, felügyeletére vagy értelmezésére használnak (Warren, 2001). Livingstone és Helsper (2008) a szülői mediációt nemcsak a médiatartalmakkal való találkozás során tartja fontosnak, hanem a családi értékek reprodukálásában és konstruálásában is.

A mediáció típusa	Előfordulás
Restriktív	69%
Instrukatív	55%
Monitorozó	49%
Technológiai	25%
Együttműködő (kollaboratív)	19%
Egyéb	26%

1. táblázat. Szülői mediációs módszerek Nichols és Selim alapján

Egy áttekintő tanulmány alapján a médiatevékenységgel kapcsolatos szülői módszereket az alábbi módon (1. táblázat) csoportosíthatjuk (Nichols és Selim, 2022):

Restriktív mediáció esetében a szülő elsősorban korlátozza a gyermek médiatevékenységét, online tevékenységét. A korlátozó stratégiák közé tartozik az időszabályozás, a használat korlátozása, a szabályok meghatározása és az eszközök elkobzása. Az instruktív (oktató) jellegű mediáció során a szülők megbeszélték a médiahasználat kockázatait a gyermekkel, megbeszélték a szabályokat, választási lehetőségeket kínáltak fel, és nem digitális tevékenységekkel támogatták az online tevékenységeket a kiegyensúlyozott fejlődés érdekében. Az együttműködő stratégiák használata azt jelentette, hogy a szülők érdeklődtek

a gyermekektől az online tevékenységükről, és így próbálták kideríteni, mi az, ami segítené a gyermekek hasznos médiatevékenységét. A technológiai mediáció a szűrőszoftverek telepítését jelentette, a monitorozó mediáció pedig a szabályok betartásának az ellenőrzését. Az áttekintés megállapította, hogy a szülők általában kombinálják a stratégiákat.

Scott és munkatársai 2023-ban hat családban végzett kutatómunkájuk alapján (interjú, videó- és fotóinterjú) a szülői mediáció változatos formáit azonosították. A megfigyelés kritériumait (kódjait) Livingstone és Helsper (2008), valamint Zaman és munkatársai (2016) munkássága alapján dolgozták ki, a kutatás alapján ki is egészítették a meglévő keretrendszert (2. táblázat).

Livingstone és Helsper 2008, Zaman és munkatársai 2016		Scott 2021
Aktív mediáció	Pozitív/oktató	Kezdeményezés: a családtagok aktívan (átveszik a vezetést) kezdeményezik a gyermekek médiaszöveggel vagy -eszközzel való foglalkozását Facilitálás: a családtag reagál a gyermek kérésére (magyarázattal segíti a befogadást, megértést; új eszközt vagy tartalmat vezet be) Támogatás: az a folyamat, amelynek révén egy gyermek képessé válik egy feladat elvégzésére vagy egy cél elérésére, amely meghaladja a jelenlegi, segítség nélküli kompetenciaszintjét (új applikáció használata; a kiejtés támogatása a megtekintett videós verstanulás során) Kiterjesztés, bővítés: a családtagok a gyermek meglévő médiaérdeklődésére építve új digitális vagy valódi tevékenységekbe vonják be a gyermeket (pl. elkészítenek egy olyan 3D-modellt, amelyet a videóban láttak; készítenek egy hasonló videót) Kapcsolódás: a gyermek támogatása, hogy értelmes kapcsolatokat teremtsen a média és a saját élete között
	Negatív/kritikai	A befogadás idejének mediálása Az eszközhasználat mediálása Tartalommediálás Az előfizetés mediálása
Restriktív (korlátozó) mediáció	A befogadás idejének tiltása Az eszközhasználat tiltása Tartalomfogyasztás tiltása A helyszín tiltása Az előfizetés tiltása	

2. táblázat. Családi mediációs gyakorlatok (Livingstone és Helsper 2008, és Zaman és munkatársai 2016 alapján)

Livingstone és Helsper 2008, Zaman és munkatársai 2016		Scott 2021
Társas használat	Csatlakozás a gyermek tevékenységéhez	
Távolságtartó mediáció	Tisztelet: akkor jelentkezik, amikor a szülők tudatosan úgy döntenek, hogy nem avatkoznak be, hanem bizalmat és önállóságot adnak gyermekeiknek, elvárva tőlük, hogy felelősségteljesen cselekedjenek Szupervízió: gyermekeik önállóan, de közvetlen szülői felügyelet mellett használhatják a digitális médiát	

2. táblázat, folyt. Családi mediációs gyakorlatok (Livingstone és Helsper 2008, és Zaman és munkatársai 2016 alapján)

A szülői közvetítéssel foglalkozó szakirodalom nagyon sokszor arra összpontosít, hogy a szülők hogyan korlátozzák a gyermekek technológiahasználatát, és kevésbé foglalkozik azzal, hogy a családtagok hogyan teszik lehetővé ezt a használatot. Scott rendszere leginkább az aktív, pozitív, oktató mediációra összpontosít.

A (1) *kezdemenyezésbe* azok a szülői gyakorlatok tartoznak, amelyekben a családtagok aktívan kezdeményezik a gyermekek médiaszöveggel vagy -eszközzel való foglalkozását. A családtag valamilyen célból átveszi a vezetést, és a gyermeket médiaszöveggel vagy -eszközzel foglalkoztatja. A szülők egyre inkább tisztában vannak azzal, hogy a digitális tartalmak és eszközök milyen oktatási előnyöket nyújthatnak (Chaudron és mtsai., 2018), az észlelt oktatási érték (Marsh és mtsai., 2015) motiválja leginkább az óvodáskorú gyermekek számára felkínált digitális tevékenységeket.

A (2) *facilitálást* az jellemzi, hogy a családtag reagál a gyermek kérésére vagy aktuális médiatevékenységre. Két formában is megvalósulhat Scott szerint:

1. A gyermek médiaszöveggel vagy -eszközzel folytatott (anyagi vagy egyéb) tevékenységének folytatása vagy elmélyítése. Például amikor egy rajzfilmfigura

szerepébe bújva szerepjátékot játszik a szülő a gyermekkel.

2. A gyermek (új)médiaszöveggel vagy -eszközzel való foglalkozásának elősegítése a gyermek kérésére (anyagilag vagy más módon). Például ha a gyermek vágyik egy új eszközre, akkor a szülő biztosítja azt számára.

Az (3) *állványozás* (vagy segítségnyújtás) során a gyermeket képessé teszi a szülő a feladat elvégzésére vagy egy cél elérésére, amely meghaladja a jelenlegi kompetenciaszintjét, támogatja őt egy adott digitális kontextushoz kapcsolódó feladat vagy cél elérésében. Yelland és Masters (2007) a tanárok által nyújtott segítséget a gyermekek technológiai környezetben történő tanulásához három kategóriába sorolta: kognitív, affektív és technikai segítség. Neumann (2018) ugyanezt a modellt alkalmazta a gyermekek táblagép-használatának szülők általi támogatására.

A Scott által vizsgált családokban ez két formában valósult meg:

I. A gyermek támogatása a jelenlegi egyéni képességeit meghaladó digitális kompetencia elérésében. Például a gyermek kezét vezeti a szülő az érintőképernyőn, vagy megsúgja, mit és hogyan mozdítson a képernyőn.

II. Egy médiaszöveggel vagy platformmal összefüggő tevékenységben a gyermek támogatása egy nem digitális kompetencia elérésében (pl. Angol szó kiejtése), amely meghaladja a jelenlegi egyéni képességeit.

Scott és munkatársai vizsgálata feltárta, hogy a szülők támogatják a gyermekeiket digitális és médiával összefüggő nem digitális kompetenciáik fejlődésében (Scott, 2021:9).

A (4) *kiterjesztés vagy bővítés* azokat a gyakorlatokat jelenti, amikor a családtagok a gyermek meglévő médiaérdeklődésére építve új tevékenységekbe vonják be a gyermeket. Scott (2021) a kiterjesztésnek két típusát azonosította:

I. A meglévő médiaérdeklődés kiterjesztése a gyermek új, nem médiával kapcsolatos tevékenységekbe való bevonására. Például a mesefilmben látott hajó 3D-makettjének elkészítése.

II. A meglévő médiaérdeklődés kiterjesztése a gyermek új médiatevékenységébe. Például egy saját kisfilm forgatása stop motion technikával.

A kutatás megállapítja, hogy a szülők és más családtagok gyakran nincsenek tudatában annak, hogy milyen mértékben támogatják a gyermekeket a médiaszövegekkel és digitális eszközökkel kapcsolatos kompetenciák alakulásában, inkább ösztönösen cselekedve támogatják őket (Scott, 2021:9). Már a közös meseolvasás során is alkalmazzák a szülők a bővítést, amikor kérdéseket tesznek fel, beszélgetnek a gyermekkel az olvasottakról. A médiatartalmakkal kapcsolatban is erről van szó, ám itt a beszélgetést valamilyen új tevékenység követi.

A (5) *kapcsolódást* olyan pillanatok leírására használták, amikor a családtagok felhívták a gyermek figyelmét a médiával vagy nem médiával kapcsola-

tos érdeklődése és valami más (digitális vagy nem digitális) dolog közötti kapcsolatra, pl. hogyan lehetne ugyanazt a saját életében kipróbálni. Például a felnőttek segítenek a gyermekeknek abban, hogy a mesefilmben szereplő információkat a saját életükhöz kapcsolják.

A negatív/kritikai mediáció korlátozó szabályok felállítását és betartását jelenti a gyermekkel átbeszélve, hogy felismerhesse a korlátozás mögött meghúzódó okokat (idő, eszköz, tartalom, előfizetés korlátozása).

A restriktív (korlátozó) mediáció során a családtag olyan szabályokat állít fel, amelyek korlátozzák a gyermek médiatevékenységét anélkül, hogy megbeszélne a gyermekkel, mi az oka a korlátozásnak.

A társas használat arra vonatkozik, hogy egy családtag jelen van, miközben a gyermek a médiatartalmat fogyasztja, így osztozik az élményben anélkül, hogy kommentálná a tartalmat vagy annak hatásait. A munkacsoport hangsúlyozza, hogy ennek a mediációs stratégiának az az ígérete, hogy aktív mediációhoz vezethet.

Távolságtartó, tiszteleten alapuló közvetítés során a szülők tudatosan úgy dönthetnek, hogy nem avatkoznak bele a gyermekük médiatevékenységébe, -fogyasztásába, hanem bizalmat és önállóságot adnak gyermekeiknek, elvárva tőlük, hogy felelősségteljesen cselekedjenek (pl. rendszeresen ellenőrizik a képernyőt a közelből), és meglehetősen aktívan részt vesznek a gyermek életében, miközben önállóságot adnak neki. A felügyelet során a gyermekek önállóan, de közvetlen szülői felügyelet mellett használják a médiát. Mivel a szülőknek több feladatot kell egyszerre ellátniuk, a háztartási teendők mellett gyakran csak a felügyeletre jut idejük, azaz amikor szükségesnek tartják, szabályozóként lépnek fel a gyermek médiatevékenységében.

3. Fő kutatási célok/kérdések megfogalmazása

3.1. A szülői szerepek alakulása és a szülői mediációs tevékenység formái

A digitalizáció korában felértékelődik a szülők digitálismédia-tartalmakkal kapcsolatos nevelési tevékenységének megértése, valamint annak feltérképezése, miként befolyásolják az újmédia-tartalmak a szülői szerep alakulását. Azt is fontos feltárni, hogyan lehet elősegíteni, hogy a szülők képesek legyenek kihasználni a digitális média előnyeit, és hogyan lehet enyhíteni az esetleges káros médiahatásokat. Célunk az volt, hogy az óvodapedagógusok szemszögéből tekintsünk rá a szülői és a digitális szülői szerepek alakulására.

Az áttekintett szakirodalom alapján a kutatás számára a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Médiatudatosak-e az óvodáskorú gyermekeket nevelő szülők?
2. Miként befolyásolja a szocioökonómiai háttér, hogy miként alakítják a szülők digitális szülői szerepüket?
3. Befolyásolja-e a gyermekek médiafogyasztását, a család médiatudatosságát az a gazdasági és szociális környezet, amely körülveszi a családot?
4. Az óvodapedagógusok meglátása szerint van-e szükségük támogatásra a szülőknek, hogy felkészültté váljanak a digitális szülői szerep betöltésére?
5. Az óvodások milyen arányban használnak digitális eszközöket és fogyasztanak digitális tartalmakat?
6. Meghatározza-e a szülők és a gyermekek mentális állapota a problémás digitális eszköz-használatot?
7. Milyen mediációs tevékenységet végeznek a szülők?
8. Ösztönös vagy tudatos a mediációs tevékenységük?
9. Összefüggenek-e a szülői mediációs formák a gyermekek problémás médiafogyasztásával?
10. Mi jellemzi a szülői szerepet az óvodáskorú gyermekek szüleinél?

4. Módszerek

4.1. A kutatási módszerek bemutatása

A kutatási cél megvalósítására fókuszcsoporthoz interjúkat terveztünk 8 helyszínen (a fókuszcsoporthoz interjúk tapasztalatait fejezetben bővebben kifejtve), amelyekben az óvodapedagógusok szemüvegén keresztül kívántuk vizsgálni a szülők gyermekük médiafogyasztásával kapcsolatos médiatudatosságát, valamint a családi médiafogyasztási szokásokat. Mindkét paraméter (médiatudatosság, médiafogyasztás) fontos magyarázó elv lehet a gyermekek viselkedésére és fejlődésére nézve. A vizsgálat 2025-ben zajlott, workshopok keretében 13 fókuszcsoporthoz interjút

készítettünk. A strukturált interjúk átiratait a MaxQDA szoftver segítségével elemeztük, a Saldaña-féle ciklikus kódolási módszert alkalmazva (Saldaña, 2014, 2021). A kódstruktúra tematikus és elméletvezérelt kategóriák mentén épült fel, négy fő dimenziót lefedve: (1) a médiahasználat jellemzői, (2) a szülői hozzáállás és szerep, (3) a gyermekek fejlődésére gyakorolt hatások, valamint (4) az intézményi gyakorlatok és válaszok, ami kiegészült egy (5) javaslatok és reflexiók tematikus egységgel. Jelen tanulmányban a szülői hozzáállás és szerep dimenzióinak mélyebb elemzését végezzük el

a felvázolt elméleti keret alapján a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk újrakódolásával. A szülői mediációs stratégiákról összesen 440 bekódolt szövegrészben tettek említést (1. Melléklet).

Az óvodapedagógusok fókuszcsoporthoz tartozó interjúk megkérdezésének előnye a szülői interjúkkal szemben az, hogy a szubjektivitást kiiktatjuk, hátránya, hogy az óvodapedagógusnak nincs teljes körű betekintése a családi médiahasználati mintázatokba, csakis a gyermekek viselkedéséből, valamint a szülők

viselkedésének megfigyeléséből és a velük való interakciókból tud következtetni, ami akár hibás is lehet.

Az adatok feldolgozása tartalomelemzéssel történt, az interjúk leíratainak kódolását és a kódok feldolgozását MAXQDA tartalomelemző szoftverrel végeztük. Jelen kutatásban az adatok újrakódolása (1399 kód) után kialakított elemzés adatait mutatjuk be, a szülői szerepekre és a szülői mediációs stratégiákra fókuszálva (440 kód), melyek a megfogalmazott kutatási kérdések megválaszolását teszik lehetővé.

4.2. A minta

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkon 150 óvodapedagógus vett részt, életkorukat tekintve 24–59 éves kor között, nyolc magyarországi helyszínen. Az óvodapedagógusok többsége nő volt, összesen két férfi került a min-

tába, szakértői mintavétellel kerültek kiválasztásra az egyes régiók, ezen belül az óvodapedagógusok kényelmi mintavétellel.

5. Eredmények

5.1. A szülői mediáció

A feldolgozott fókuszcsoporthoz tartozó interjúk újrakódolása után a következő szülői mediációs stratégiák körvonala- zódtak a vizsgált mintán (3. táblázat):

Kondicionálás – a szülő jutalmazásként, büntetésként alkalmazza a médiatartalmakat, a gyermek visel- kedésének a szabályozására használja.

A kontroll és a tudatosság hiánya – a gyermek határozza meg, mikor, mit szeretne nézni, csinálni, előfordul, hogy a szülő adja a kezébe; amennyiben szabályokat állít a szülő, azt nem tartatja be, vagy nem az életkornak megfelelőek a szabályok; néhány esetben előfordult a túl szigorú szabály (egyáltalán nem fogyasztatható médiatartalmat a gyermek).

Közös tartalomfogyasztás a szülővel – a szülő együtt fogyasztja a médiatartalmat a gyermekkel anélkül, hogy megbeszélnek; gyakran nem a gyermek életkorának, pszichikus fejlettségének megfelelő tartalom fogyasztására kerül sor.

Pozitív, aktív, oktató mediáció – a szülő együtt nézi a médiatartalmat a gyermekkel, közben végig válaszol a gyermek kérdéseire, majd utólag is hosszasan beszélgetnek a látottakról, levonják a következtetéseket.

Stratégia nélküli nevelés – a szülő tehetetlennek érzi magát, a gyermeket kiszolgálja (nehogy rosszul induljon a napja) vagy túlfélti (inkább üljön nyugodtan, nehogy baja essen), vagy a kortárs csoport nyomá- sára (nehogy lemaradjon) teszi lehetővé a szülő a médiatartalom-fogyasztást a gyermek számára, miköz- ben nincs tisztában a médiafogyasztás előnyeivel és hátrányaival; a szülő semmilyen nevelési stratégiával nem rendelkezik; a szülő-gyermek kapcsolatot rombolja, a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő tevékenységeket nem biztosítja a gyermek számára (meseolvasás, beszélgetés a szülővel); előfordul, hogy szociális hátrányból fakad a stratégiamentesség.

3. táblázat. Szülői mediációs stratégiák a kódolt szegmensek alapján

Szeparáció – a gyermeket a szülő elszeparálja a médiatartalom fogyasztásával, hogy végezhesse a dolgát, vagy pihenessen, vagy nyugalom legyen; a szülő a gyermeket a társaitól is elszeparálja, mert arra kéri az óvodapedagógust, hogy adja oda a digitális eszközt, hogy ne unatkozzon; a szülő tagadja, hogy szeparálja a gyermeket, szégyenkezik miatta, majd bevallja, hogy tehetetlen; extrém esetben a szülő a saját eszközével van elfoglalva, miközben a gyermeket is lefoglalja, hogy nyugodtan fogyaszthassa a saját médiatartalmait.

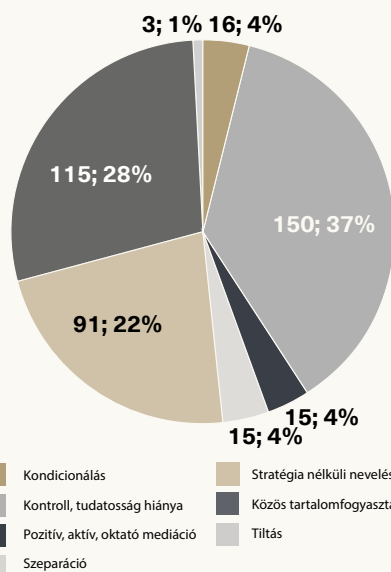
Tiltás – a gyermek egyáltalán nem találkozik médiatartalommal a családban (nagyon ritkán fordult elő az interjúkban).

3. táblázat, folyt. Szülői mediációs stratégiák a kódolt szegmensek alapján

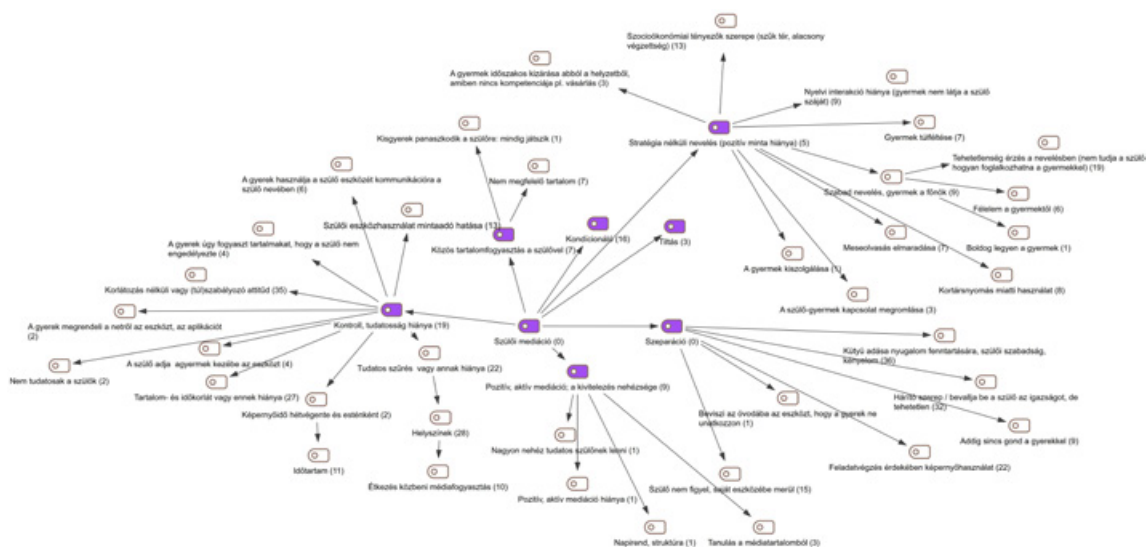
Ezek közül a stratégiák közül az egyetlen elfogadható, támogatható a pozitív, aktív, oktató mediáció, ez a Dunántúl régióban jelent meg a fókuszcsoporthoz interjúk során explicit módon. A többi stratégia olyan rossz viselkedéseket, beidegződéseket, gyermeki reakciókat eredményez, melyek problémás eszköz- és tartalomhasználatot fognak okozni a gyermeknél. Ez a pedagógusok beszámolója alapján már megfigyelhető jelenség, a gyermekek legalább fele problémás digitális-eszköz-használó és médiatartalom-fogyasztó. A szülői mediációs stratégiákat az összesített kódok alapján az 1. ábra mutatja. Ebből az derül ki, hogy a szülők leginkább stratégia nélkül mediálnak, azaz tehetetlennek érzik magukat, nem tudják, miként tudnák foglalkoztatni a gyermeküket. Ezek a szülők főként azért engedik szabadjárá a gyermekeik médiafogyasztását, mert a gyermeknek örömet akarnak szerezni, vagy félnek a gyermek hisztijétől, dührohamától, ezért megengedik, hogy azt és annyit fogyasszon, amennyit szeretne. Az is előfordul, hogy kortársnyomás hatására engedik a gyermeknek a médiafogyasztást, vagy túlféltés miatt biztonságosabbnak ítélik meg, ha csak ül, és nem végez „veszélyes” tevékenységeket. A stratégia nélkül mediáló szülőknél a meseolvasást a mesefilm nézése váltja fel, melyet nem követ beszélgetés, a szülő-gyermek interakciók elmaradnak. Emellett jellemző a kontroll és tudatosság hiányában történő mediáció: amikor a szülő sem tartalmi, sem időbeli, sem helyszíni korlátot nem állít, nem szűri a tartalmakat, sőt negatív példát mutat a gyermek számára, maga is kontroll nélkül fogyasztja a médiatartalmat. A harmadik leggyakoribb stratégia a gyermek szeparálása: a gyermeket időszakosan „kiiktatják”, hogy végezhessek a felada-

tukat, vagy pihenjenek. A szülők egy része tisztában van azzal, hogy ez nem helyes, de eszköztelennek érzi magát, hogy szabályokat hozzon, és azoknak érvényt szerezzen. Eredményeinket érdemes egy másik vizsgálathoz képest is értelmezni. Nichols és Selim (2022) 2016 és 2021 között publikált kutatások strukturált áttekintését és elemzését elvégezve, 92 tanulmány tematikus áttekintésének eredményeként azonosították a szülői mediációs stratégiákat: a korlátozó (kontrolláló, restriktív: 69%) mediáció volt a leggyakrabban alkalmazott szülői megközelítés a gyermekek online tevékenységeinek kezelésében, ezt az instruktív mediáció követte (55%), a felügyelő, monitorozó szülői mediációt a vizsgálatok 49%-ában találták meg, a technológiai mediációt (szűrőszoftverek alkalmazása) a vizsgálatok 25%-ában, és végül együttműködő mediációt a vizsgálatok 19%-ában találtak. Saját kutatásunk eredményeit vizsgálva azt látjuk, hogy jelentősen eltér a nemzetközi trendektől a szülők mediációs tevékenysége. Az óvodapedagógusok elmondása szerint Magyarországon a szülők leginkább a kontroll nélküli mediáció és a szeparáció, vagyis a gyermek „kiiktatása” az aktuális helyzetből a jellemző, és a nemzetközi vizsgálatokban második leggyakrabban alkalmazott instruktív (oktató) mediáció jelenléte sem jelentős a magyar szülők gyakorlatában. Egy másik 2022-es kutatásban, bár nem óvodáskorú gyermekek voltak a célcsoport (egy serdülőkorú nagymintán végzett vizsgálatuk eredményei: N = 1894 középiskolás diák), Lou és munkatársai a kínai Anhui tartománybeli Wuhu város Nanling megyéjében a következő szülői mediációs helyzetképet tárták fel: aktív mediációt a szülők 22,72%-a,

A szülői mediációs stratégiák kódterképét a 2. ábra mutatja. Eredményeink megerősítik a DigiMini 2022-es eredményeit, ahol szintén a szülők tanácstalan-ságát és negatív példamutatását emelte ki a kutatás (<https://digitalisgyermekvedelem.hu/digimini2/>). A 2022-től eltelt időszakban az interjúk alapján kijelenthető, hogy az eredménytelen szülői mediációs stra-tégiák felerősödtek, a negatív szülői minta ugyanúgy jelen van az óvodások életében.



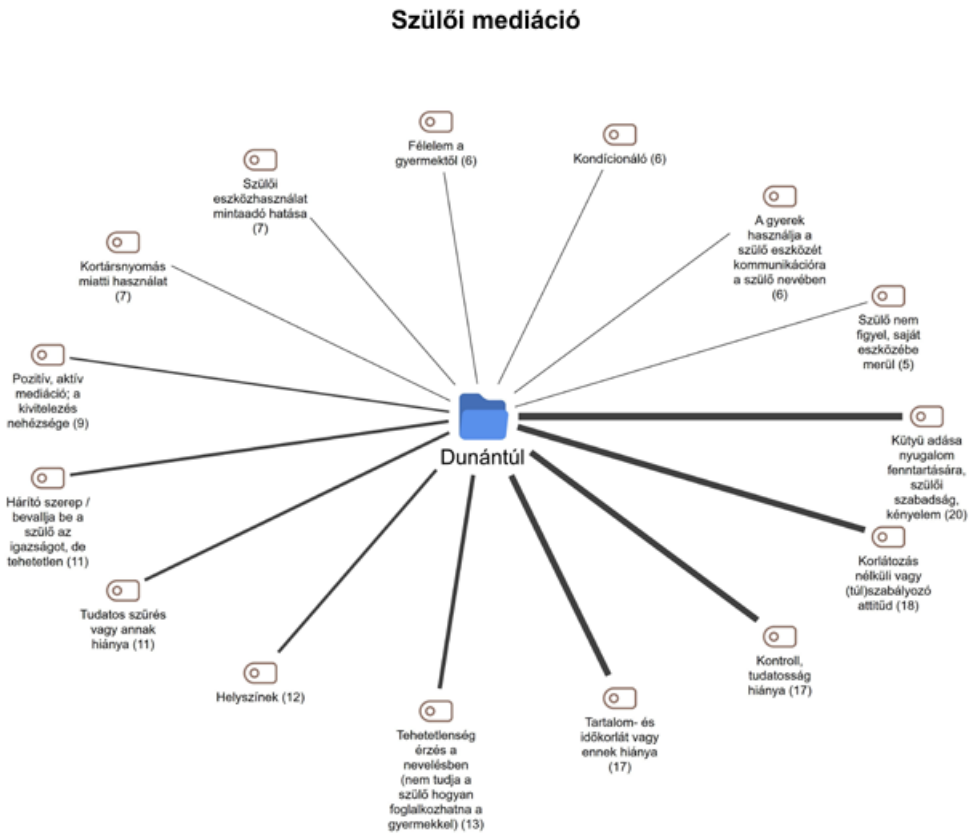
1. ábra. Szülők által alkalmazott mediációs stratégiák az óvodapedagógusok szemszögéből



2. ábra. A szülői mediációs stratégiák kódtérképe

A dunántúli óvodapedagógusok a szülői mediációs stratégiák közül a nyugalom, a kényelem, a szülői szabadság és pihenés megőrzése érdekében alkalmazott eszközhasználatot, a szülői korlátozás, kontroll és a tudatosság hiányát, a szülői nevelői tehetetlenségérzést, a szinte minden helyszínen előforduló képernyőhasználatot (közlekedési eszköz, asztal, öltöző, üzlet, babakocsi stb.), a tudatos szűrés hiányát, a szülői háritó attitűdöt, valamint a szeparációs stratégia alkalmazását említették leggyakrabban. Kizárólag ebben a régióban jelent meg a pozitív, aktív mediáció gyakorlata vagy annak igénye, de korántsem abban a formagazdagságban, mint amely a szakirodalom alapján meg-

valósítható lenne. A kezdeményezés (kezdeményezik a gyermekek médiaszöveggel vagy -eszközzel való foglalkozását) és a kiterjesztés (a gyermek meglévő médiaérdeklődésére építve új tevékenységekbe vonják be a gyermeket) gyakorlatát egyáltalán nem említették a megkérdezettek. Szintén erre a régióra jellemző, hogy a szülők viselkedésszabályozóként alkalmazzák a médiatartalom-fogyasztást, valamint az is, hogy jellemző, hogy a gyerek mintegy kihasználva a szülő figyelmetlenségét, a szülő telefonjáról kezdeményez kommunikációt az óvodapedagógussal emodszik segítségével (3. ábra). Ebben a régióban jelent meg a legtöbb szülői mediációs stratégia.



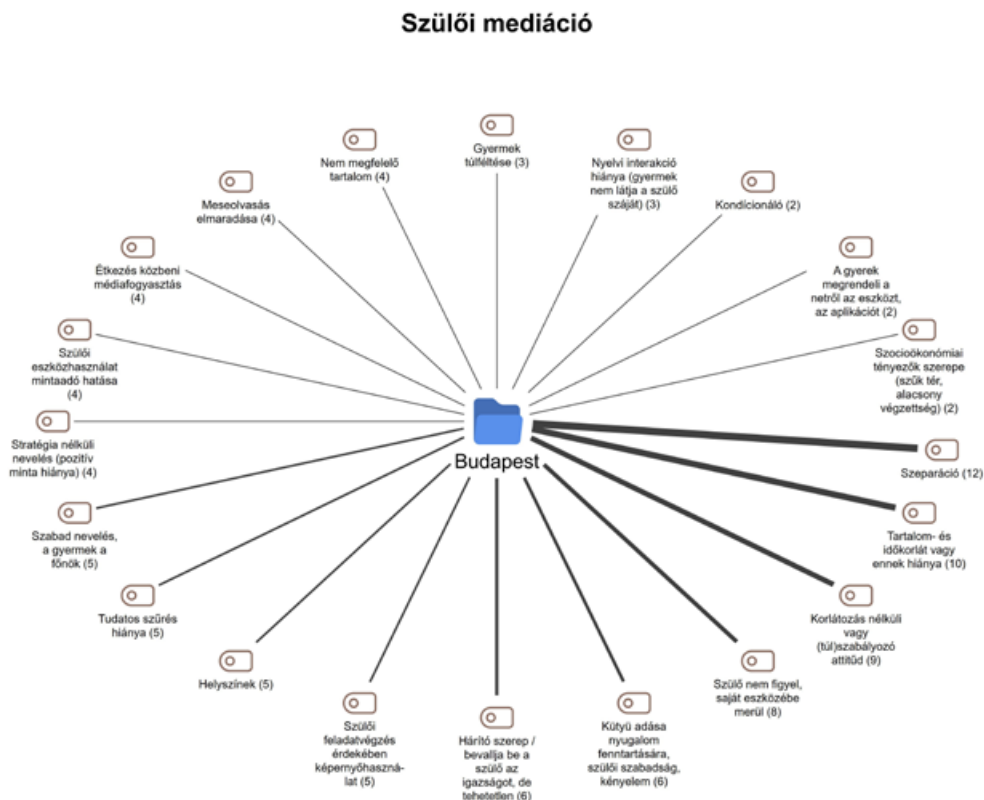
3. ábra. A dunántúli óvodapedagógusok vélekedése a szülői mediációs stratégiákról

A budapesti óvodapedagógusok kiemelték, hogy a szülők nem korlátozzák, vagy csak nagyon ritkán a médiatartalmakat és a médiatevékenység időtarta-

mát, néhány kivételes túlszabályozó attitűdöt kivéve a korlátozás nélküli tartalomfogyasztást figyelték meg a gyermekeknél. Különös hangsúllyal emelték ki a szü-

lő kényelmének megőrzéséért vagy a feladatainak elvégzéséért engedélyezett digitális eszköz-használatot, emellett a szülői eszközhasználat dominanciáját és a szülők felelősségáthárítását is megemlítték. A szabad nevelés és a stratégia nélküli nevelés, továbbá a negatív szülői minta jellemzi a szülői szerepet

a pedagógusok elmondása szerint (4. ábra). A szabad nevelés és a stratégia nélküli nevelés jellemző a budapesti szülőkre is, mindeközben, ha az óvodapedagógus felhívja a szülő figyelmét a gyermek problémás eszközhasználatára és tartalomfogyasztására, akkor hárítanak.



4. ábra. A budapesti óvodapedagógusok vélekedése a szülői mediációs stratégiákról és szerepről

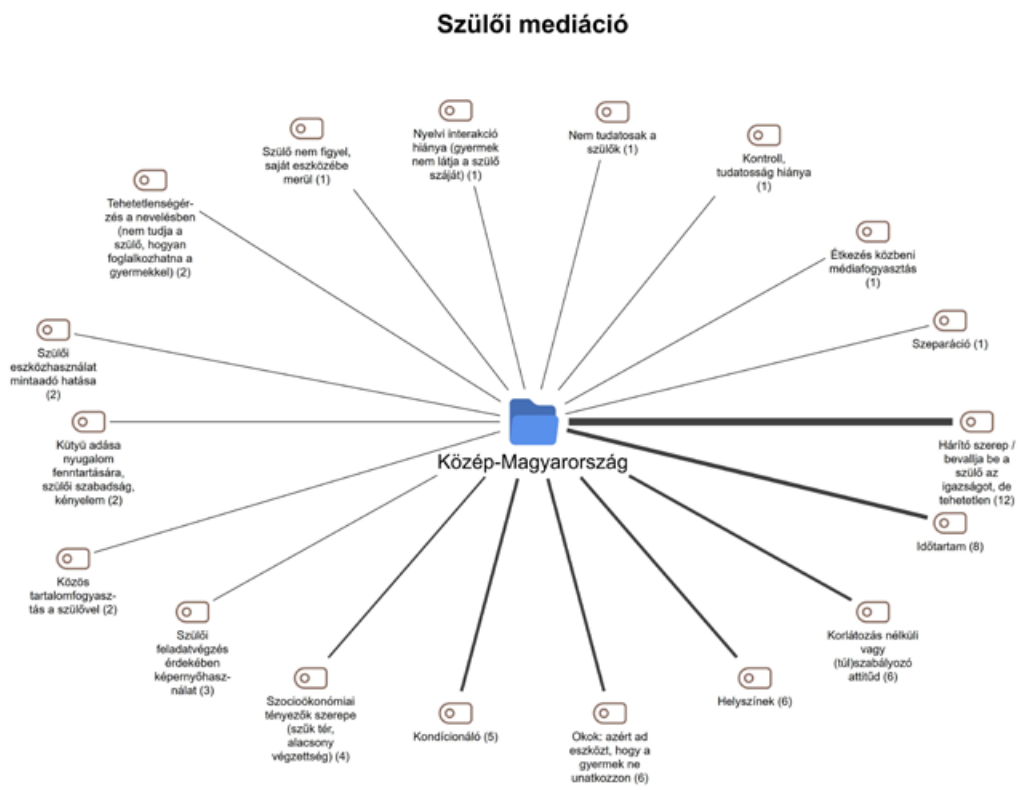
A Közép-Magyarország régióban az óvodapedagógusok azt hangsúlyozták, hogy a szülők hárítják a felelősséget, ismerik a túlzott médiafogyasztás káros hatásait, de tehetetlennek érzik magukat, nem ismernek alternatív mediációs vagy nevelési lehetőségeket. Azt is kiemelték, hogy a szülők gyakran viselkedésszabályozás (kondicionálás) céljával alkalmazzák a médiatartalmakat (jutalmazás/büntetés), vagy a korlátozás nélküli attitűd jellemzi a szülőket. A családi korlátlan médiafogyasztást kiemelt prob-

lémaként azonosították, akárcsak a médiafogyasztás helyszínét, ami gyakorlatilag bármi lehet: asztal, öltöző, templom, babakocsi stb. A gyermek unatkozásának elkerülése az óvodáskorú gyermek korlátlan médiatvékenységének okaként került azonosításra. A szülők alacsony szocioökonómiai státusza meglátásuk szerint meghatározza azt, hogy nem használnak pozitív, aktív mediációs stratégiákat, hiszen problémát jelent számukra a megfelelő tartalom kiválasztása és mediálása. Ezt erősítik a Lou és munkatársai által

végzett felmérés (2024:5) eredményei is, ahol igazolódott, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők pozitív, instruktív mediációt végeztek, illetve a család szétesése (a szülők válása) kevésbé eredményes mediációt tett lehetővé.

A szeparáció változatos formái itt is említésre kerültek: feladatvégzés vagy pihenés okán fogyasztanak

a gyermekek mértéktelenül médiatartalmat. Itt megjelent a szülővel közös tartalomfogyasztás stratégiája, ami nem jelent aktív szülői mediációt, sokkal inkább a szülő kedvenc médiatartalmának a fogyasztásában vagy médiatevékenységében (játék) való közös részvételt (5. ábra).

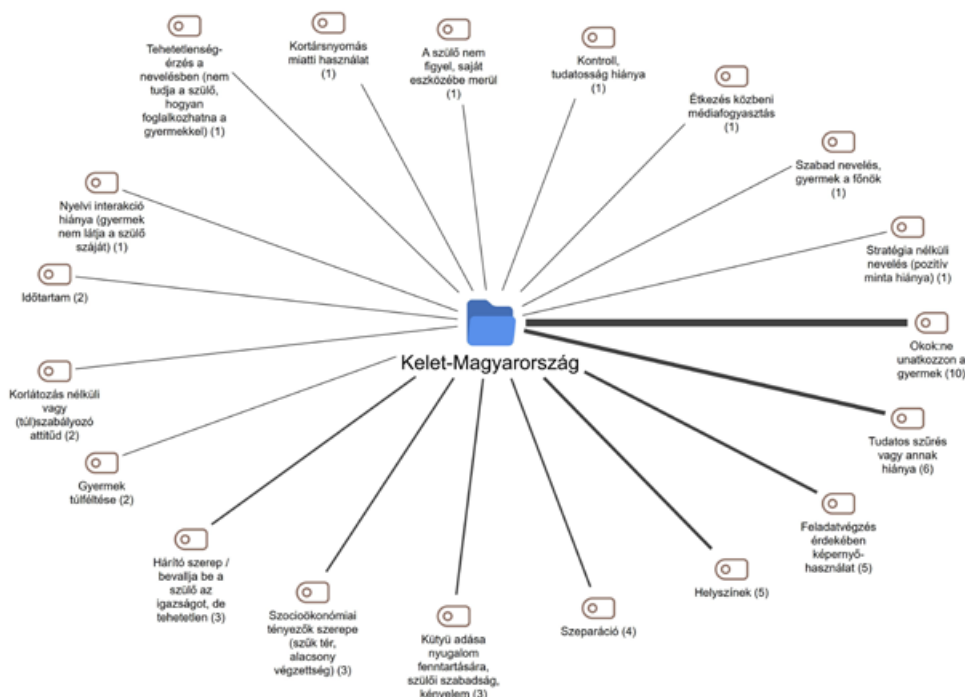


5. ábra. A közép-magyarországi óvodapedagógusok vélekedése a szülői mediációs stratégiákról

A Kelet-Magyarország régióban az óvodapedagógusok elmondása szerint a szülők leginkább azért biztosítanak digitális médiatartalmat a gyermek számára, hogy ne unatkozzon, továbbá a feladataik végzése és nyugalomuk megőrzése miatt alkalmaznak szeparáló mediációs stratégiát, miközben a tudatos szűrés hiányzik. Gyakorlatilag szinte minden helyszínen elő-

fordul az eszközhasználat a gyerekek esetében: orvosi rendelő, bevásárlás vagy minden olyan helyszín, ahol az időtöltés eszközeként funkcionálhat a médiatartalom. A szülőkre jellemző még a háritás vagy a tehetlenség beismerése, a kondicionálás (jutalmazásra vagy büntetésre használja a szülő a médiatartalmat) és a gyermekek túlféltése, azaz a szülők nem viszik

Szülői mediáció



6. ábra. A kelet-magyarországi óvodapedagógusok vélekedése a szülői mediációs stratégiákról

játszótérre a gyermekeket, mert ott baja eshet. A stratégia nélküli nevelés során a gyermek boldogsága és

a kortársnyomás jelenik meg a tartalomfogyasztás engedélyezése mögött meghúzódként (6. ábra).

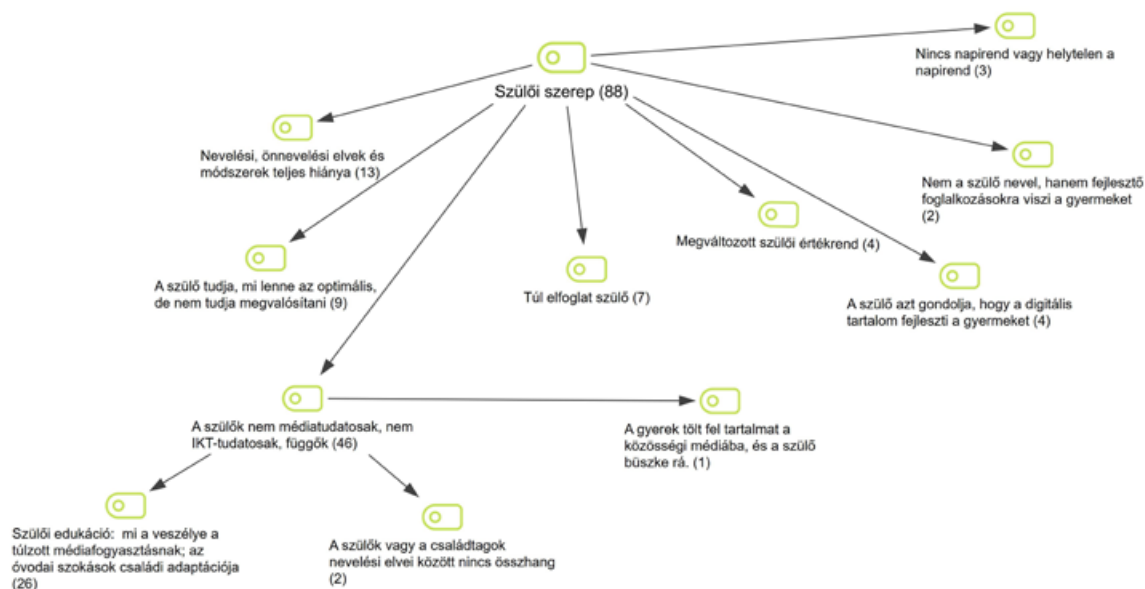
5.2. A digitális szülői szerep alakulása az interjúk tükrében

A fókuszcsoportos interjúk során a digitális szülői szerepet vizsgálva a 89 bekódolt szegmens alapján a legfontosabb meglátása az óvodapedagógusoknak, hogy a szülők nem médiatudatosak, nem IKT-tudatosak, sőt maguknak is problémát okoz az egészséges tartalomfogyasztás és eszközhasználat. A legkritikusabbnak a szülői digitális és információs műveltséget értékelték, amikor a szülő maga sem rendelkezik olyan készségekkel, kompetenciákkal, melyek birtokában eredményesen tölthetné be digitális szülői szerepét. Az óvodapedagógusok hangsúlyozták: fel kell készíteni a szülőket arra, mi a veszélye, ha túl sok médiatartalmat

fogyasztanak az óvodások, meg kell nyerni a szülők partnerségét, hogy az óvodai joggyakorlatokat a családokban is adaptálják. Eredményeink megerősítik a DigiMini 2022-es eredményeit, ahol az óvodapedagógusok fontosnak tartották saját szerepüket a szülők edukálásában (<https://digitalisgyermekvedelem.hu/digimini2/>). A másik markáns megállapítása az óvodapedagógusoknak, hogy az óvodáskorú gyermekek szülei nem rendelkeznek nevelési elvekkel, módszerekkel, így a saját gyerekeik nevelése kihívás számukra, ezért fordul elő, hogy ha fejleszteni szeretnék a gyermeket, akkor fejlesztő foglalkozásra viszik. Vannak szülők, akik

tudják, mi lenne az optimális médiafogyasztás óvodáskorban, de nem tudják megvalósítani, nem tudnak szabályokat felállítani és betartatni. Megváltozott a szülők

értékkrendje, emellett egyes szülők nagyon elfoglaltak, és egy jelentős részük arról is meg van győződve, hogy a digitális tartalmak fejlesztik a gyermeket (7. ábra).

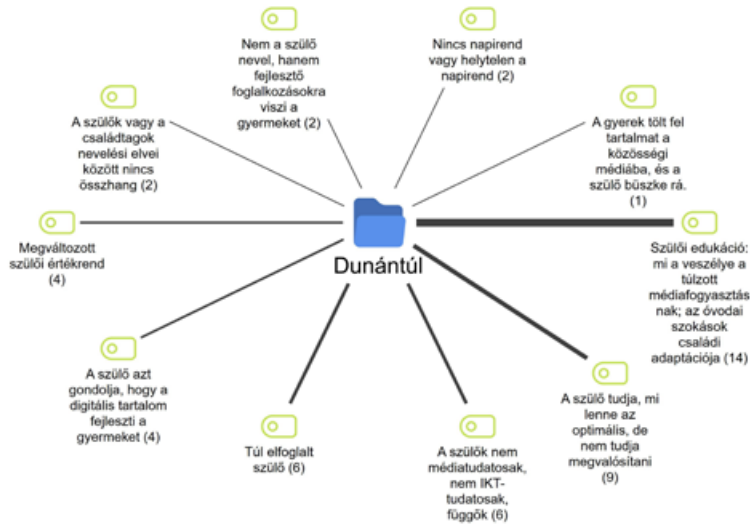


7. ábra. A digitális szülői szerep kódtérképe az óvodapedagógusi interjúk alapján

A különböző régiók között enyhe eltérés mutatkozik a szülői nevelés megítélésével kapcsolatban. A dunántúli és budapesti szülőkről az óvodapedagógusok leginkább azt hangsúlyozták, hogy nem ismerik a túlzott médiahasználat veszélyeit, nem médiatudatosak. A dunántúliak esetében viszont megfogalmazódott, hogy vannak olyan szülők, akik tudják, hogy milyen káros következményekkel jár a mértéktelen médiafogyasztás óvodáskorban, de nem tudják megvalósítani saját gyermekükkel a médiafogyasztás szabályozását. Ez azt erősíti, hogy a családoknak abban is segítségre van szükségük, miként lehet szabályokat felállítani és azoknak érvényt szerezni (8. és 9. ábra).

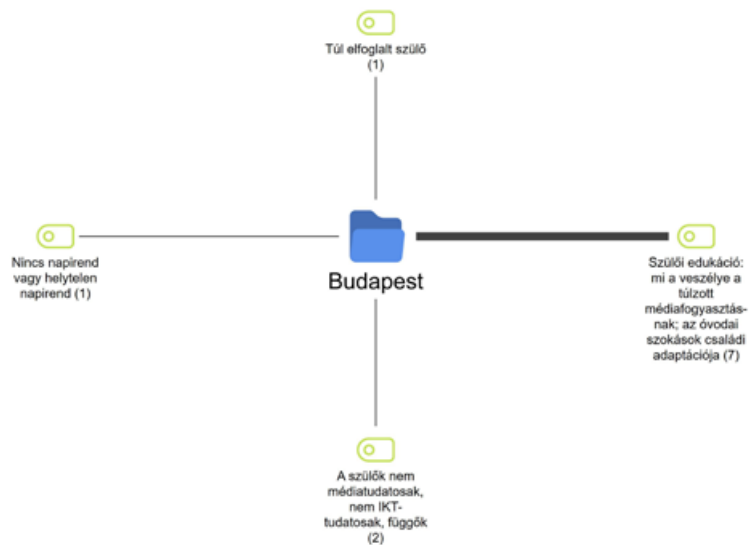
A Dunántúlon a szülői szerep a legárnyaltabb az óvodapedagógusokkal készült interjúk alapján. Amit leginkább hangsúlyoztak, hogy a szülők nincsenek tisztában azzal, milyen veszélyei vannak a túlzott médiafogyasztásnak, illetve azt, hogy ismerik, milyen lenne az optimális médiafogyasztás, de nem tudják a családban megvalósítani. A szülők maguk sem médiatudatosak, és azt gondolják, hogy a digitális tartalmak fejlesztik a gyermeket. A megváltozott szülői értékrend eredményezheti, hogy ebben a régióban fogalmazódott meg az a tapasztalat, hogy az óvodáskorú gyermek által készített médiatartalmat (táncol a gyermek) a gyermek rendszeresen feltölti a közösségi médiába, és a szülő büszke a gyermekére (8. ábra).

Szülői szerep



8. ábra. A digitális szülői szerep alakulása a Dunántúlon az óvodapedagógusi interjúk alapján

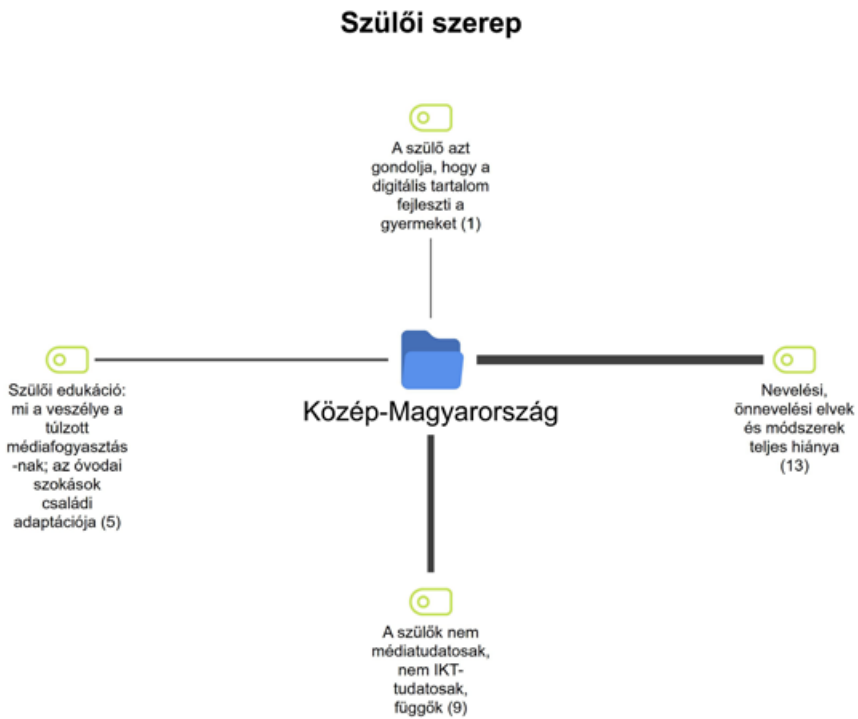
Szülői szerep



9. ábra. A digitális szülői szerep alakulása Budapesten az óvodapedagógusi interjúk alapján

A Közép-Magyarország régióban az óvodapedagógusok azt hangsúlyozták, hogy a szülőknek nincsenek nevelési elveik és módszereik, emellett nem média-

tudatosak, és nem ismerik a túlzott médiafogyasztás veszélyeit (10. ábra).



10. ábra. A digitális szülői szerep alakulása Közép-Magyarországon az óvodapedagógusi interjúk alapján

5.3. A kutatási kérdésekre kapott válaszok

Az óvodapedagógusok meglátása szerint a magyarországi óvodáskorú gyermekeket nevelő szülők nagy része nem médiatudatos, a gyermekek 90%-a nem megfelelő módon fogyasztja a médiatartalmakat és folytat médiatevékenységeket (játék). Ez az eredmény borúsabb képet fest az óvodások médiahasználatáról és a szülők mediációs stratégiáiról, mint amit a szülői kérdőívek alapján a kötet első tanulmányában bemutatott adatokból kiolvashatunk (1).

A szocioökonómiai háttér szülői szerepre gyakorolt hatását minden régióban kiemelték az óvodapeda-

gógusok, a szülők digitális szülői szerepe régiónként finom eltéréseket mutat.

„...mikor az anyukánál voltak (elvált szülők gyermekei), nem nagyon bírt velük, megengedte nekik, hogy éjszaka is, bármikor bekapcsolják a számítógépet, a tévét, filmeket nézzenek, bármennyit, csak csöndben legyenek.” (2)

A szülői szerep a Dunántúlon a legösszetettebb, a Közép-Magyarország régióban a lekevesbé összetett, és itt a legkevesbé tájékozottak, felkészültek

és kompetensek a szülők. Ebben a régióban olyan intézményben vettük fel a fókuszcsoporthoz interjúkat, ahol a hátrányos helyzetű gyermekek száma igen magas, ezért az eredmény nem általánosítható a teljes Közép-Magyarország régióra. Az ebben a régióban élő szülők alacsony szocioökonómiai státusza az óvodapedagógusok meglátása szerint meghatározza azt, hogy a szülők nem használnak pozitív, aktív mediációs stratégiákat, hiszen problémát jelent számukra a megfelelő tartalom kiválasztása és mediálása, ezért mind a szülők, mind a gyermekek kontroll és szelekció nélkül fogyasztják a médiatartalmakat (3).

Az óvodapedagógusok szerint a szülőknek szükségük van támogatásra a digitális szülői szerep betöltésében (4).

A fókuszcsoporthoz interjúkból kiderült, hogy az óvodások használnak digitális eszközöket, rendhagyóként egy-egy ellenpéldáról is beszámoltak az óvodapedagógusok három fókuszcsoport esetében (Pécs, Budapest, Csörög) (5).

A szülők mentális állapota (fáradtság, túlterheltség, frusztráció az énidő hiánya miatt) hozzájárul a stratégia nélküli neveléshez vagy a szeparációs mediációs stratégia alkalmazásához, hiszen minél jobban szeretnék a gyermek figyelmét médiatartalommal lekötöni. A gyermekek és a szülők mentális állapotának romlását a nevelési elvek és szabályok hiánya is okozza: a gyerek határozza meg a médiafogyasztás időtartamát, a szülő nem állít korlátokat, mert fél a gyermek haragjától, dühétől, és így olyan egészségtelen gyakorlat alakul ki, mint az éjszakába nyúló médiatartalom-fogyasztás szülői felügyelet nélkül.

„...amikor valóban látszott, a gyereken, hogy nagyon sok tévét néz, és akkor megbeszéltük a szülővel,

akkor elismerte, hogy hazamennek... Az óvodából... és a gyermek első dolga, bekapcsolja a tévét. De hát mondom, ki a főnök? Ő vagy te? És azt mondja, oké, de hát ha én kikapcsolom, akkor nekiáll hisztizni. ... Tehát igazából a szülők valamilyen szinten félnek konfrontálódni a saját gyerekekkel, azért...inkább megengedi neki, mert addig ő, a szülő is tudja csinálni a saját dolgát, de ez már a gyerekre káros hatással van, és amikor a pedagógus fölhívja a figyelmét, akkor meg szétárja a kezét, de hát mit tehetek?”

„...hát ő tudja, hogy éjszakákat nézi a tévét, és nem tudja, hogy mit csináljon ezzel, és mondtuk, hogy vedd el a távirányítót. Úgyhogy sok esetben nem is tudják, hogy mit lehetne ezzel kezdeni.” Az óvodapedagógusok elmondása szerint a gyermekek egy-egy ilyen éjszaka után nem foglalkoztathatók, mert kialvatlanok és frusztráltak (6). A kvalitatív adatok feldolgozása meggyőzően igazolja, hogy az alkalmazott szülői mediációs formák okozzák a gyermekek problémás médiafogyasztását (9). A szülők ösztönös mediálók, nincsenek tisztában azzal, mit kockáztatnak (8), legtöbbször stratégia nélkül vagy kondicionáló stratégiát alkalmazva jutalmazásként vagy büntetésként alkalmazzák a médiát (7). Egyértelműen szükségesnek látszik a szülői digitális és információs műveltség fejlesztése. A szülők ma már nem követnek határozott nevelési elveket, az eszközhasználatot a legtöbb esetben a gyermek igényeihez igazítják (10).

A kutatás limitációjaként meg kell fogalmazni, hogy a workshopokon való részvétel nem tekinthető reprezentatívnak az óvodapedagógusok országos megoszlásának szempontjából, azonban a workshopokon részt vevőkre (200 fő) vonatkozóan magasnak tekinthetjük a kitöltők számát (152 kitöltő), ugyanakkor területi megoszlás szerint megvalósul a reprezentativitás.

6. Következtetések

A neveléstudományi szakirodalomban régóta ismert, hogy a szülők fontos szerepet játszanak gyermekeik nem digitális tanulásának támogatásában. A 21. században a kutatások azt kezdték vizsgálni, hogy a családtagok milyen szerepet játszhatnak a digitális tanulás támogatásában (Scott, 2021; Neumann, 2018; Padilla-Walker és mtsai., 2020). E kutatások közös megállapítása az, hogy a szülők aktív, pozitív mediációval tudnak a leginkább hozzájárulni gyermekeik személyiségfejlődéséhez. A digitális média használatát övező társadalmi normák és az ezeknek a normáknak való megfelelés kényszere arra készítheti a szülőket, hogy eltitkolják a családi médiatevékenység-gyakorlatokat, vagy hamisan ábrázolják azokat, mert félnek az ítélkezéstől vagy attól, hogy alkalmatlannak tűnnek. A kutatásunk alapján egyértelművé vált, hogy a szülők támogatásra szorulnak mind az aktív mediációs tevékenység gyakorlásában, mind a médiatudatosság tekintetében. A szakirodalom és a saját kutatásunk is arra a következtetésre jutott, hogy létre kell hozni egy átfogó tanulási környezetet, egy lépésről lépésre haladó útmutatót, amely alapvető ismereteket és gyakorlati tanácsokat tartalmaz a digitális szülőség megvalósításához. Műfaját tekintve lehet írásos ajánlás vagy digitális tartalom, módszertanilag a szülők megszólítására alkalmas kell hogy legyen. Az is egyértelműen látszik, hogy más típusú segítségre van szüksége annak a szülőnek, aki tudatosabb, és annak, aki nem, aki rendelkezik valamilyen szintű médiaműveltséggel, és aki nem.

Jelen tanulmányban a feltárt digitális szülői stratégiák ismeretében javaslatokat szeretnénk megfogalmazni a családok számára digitális házirendjük kidolgozásához.

1. Támogasd a gyermeked médiafogyasztását: mutass új tartalmat, új applikációt, új eszközt, alakíts ki új készségeket!
2. Reagálj a gyermeked kérésére (segíti a befogadást, megértést, új eszköz vagy tartalom bevezetése esetén)!
3. Segítsd a gyermeked digitális készségeinek fejlődését!
4. Segítsd a gyermeked képernyős információfeldolgozását!
5. Segítsd a gyermeked médiatartalmak által kiváltott érzelmeinek feldolgozását!
6. Segítsd a médiatartalom és a valóság összehangolását a gyermeked számára!
7. Ajánlj a gyermeked számára olyan médiatartalmat, amely segíti a látókörének a szélesítését, az érdeklődésének a mélyítését!
8. Tájékozódj arról, hogy mely médiatartalmak feldolgozhatók, befogadhatók a gyermeked számára életkora és fejlettsége alapján!
9. Beszéld meg a gyermekeddel az általa fogyasztott médiatartalmakat!
10. Fogyassz médiatartalmakat a gyermekeddel közösen!
11. Bíz a gyermekedben, hogy betartja a közösen megbeszélt és meghozott szabályokat!
12. Állj a gyermeked rendelkezésére, ha kérdése van a médiatartalmakkal és médiatevékenységekkel kapcsolatban!
13. Hozz a gyermekeddel közösen átbeszélt és elfogadott médiafogyasztási szabályokat!
14. Legyenek médiatevékenység-mentes helyszínek, időszakok a nap menetében (pl. étkezés, elalvás előtti egy óra)!
15. Legyenek tiltólistás médiatartalmak, médiatevékenységek (pl. erőszakos online játékok), amelyekről közös beszélgetéseitek során ismerje meg a gyermek, miért káros a fogyasztásuk!
16. Képezd magad, hogy ismerd a médiafogyasztással kapcsolatos előnyöket és veszélyeket!
17. Légy tudatos saját médiatevékenységedben, médiafogyasztásodban, tudatosítsd, hogy te vagy a példa a gyermeked számára!

A szülői neveléssel foglalkozó szakemberek is döntő szerepet játszhatnak a szülők médiatudatosságának fejlesztésében, ezt az álláspontot a megkérdezett óvodapedagógusok egyöntetűen képviselték. A workshopok tapasztalatai azt mutatják, hogy rendszeresíteni kellene az óvodapedagógusok számára tartott rövid szakmai workshopokat, hogy egymással és a szakemberekkel kicserélhessék tapasztalataikat, megfogalmazzák problémáikat, és közös szakmai álláspontot dolgozzanak ki a szülők edukálása és a gyermekek egészséges fejlődése érdekében.

Emellett az is megerősítést nyert, hogy a kisgyermeknevelő- és az óvodapedagógus-képzésbe be kell vezetni vagy meg kell erősíteni a médiatudatosságra nevelés tartalmait és módszereit, a szakembereket fel kell készíteni a digitális szülőség támogatására. Végezetül, a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyba és a közösségi nevelésbe (osztályfőnöki óra) be kell emelni a digitális szülőségre nevelés feladatait, fel kell készíteni a digitális szülőségre a tanulókat.

Felhasznált szakirodalom

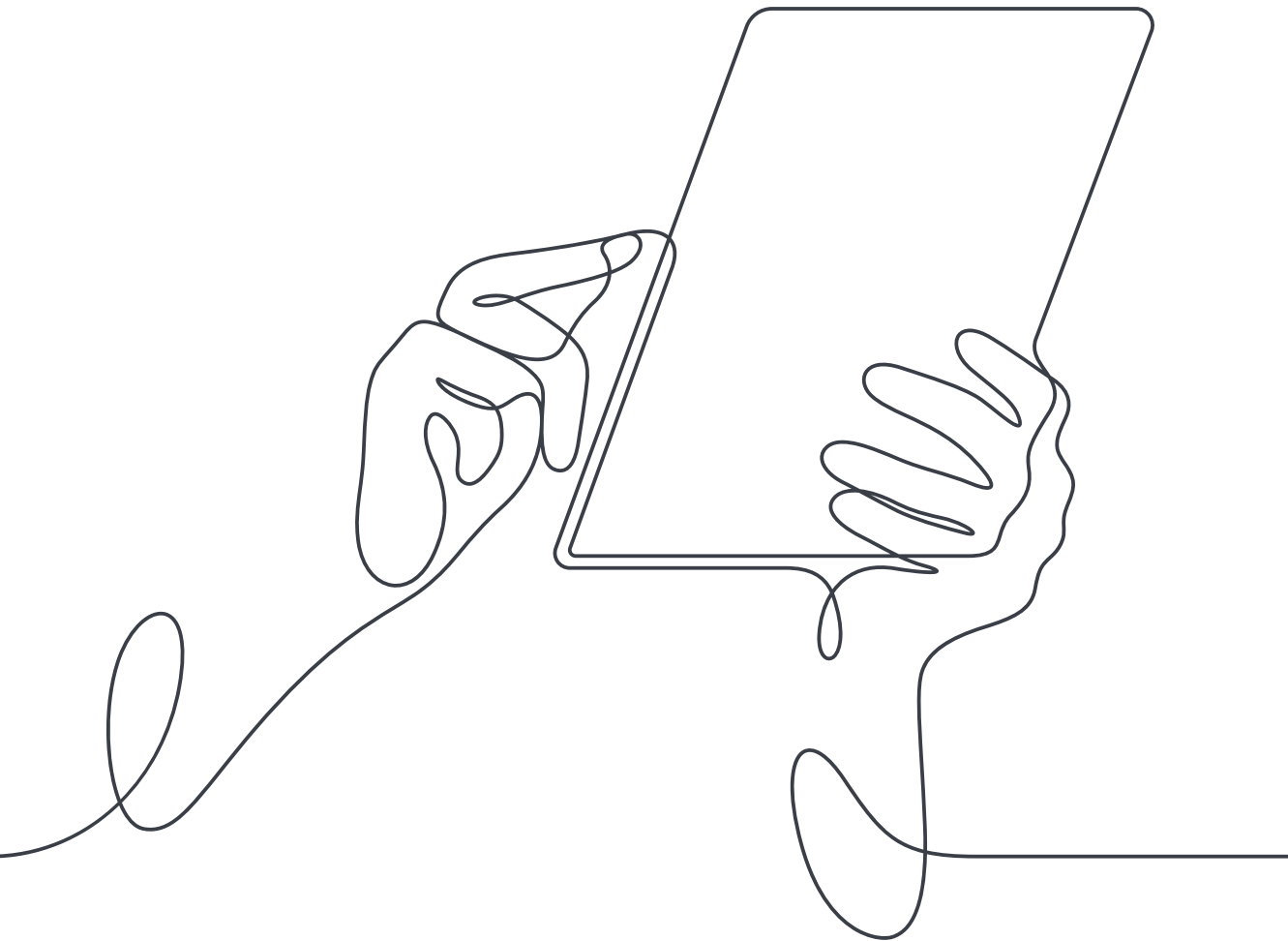
- Acs, G. (2007). Can We Promote Child Well-Being by Promoting Marriage? In *Journal of Marriage and Family*. Vol. 69:5. 1326–1344.
- Bae, E., Choi, E. K., Lee, H. & Kim, H. (2020). Factors associated with media addiction in Korean elementary school children. *J. Sch. Nurs.* 39. 1059840520946378. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1059840520946378> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Bethlenfalvy, Á., Cziboly, Á. & Szabó, J. (2020). Az óvodás korosztály digitális eszközökkel és kommunikációval kapcsolatos tevékenységeinek, ismereteinek, képzeiteinek és attitűdjének feltárását célzó kvalitatív pilotkutatás alapján készült előadás. Országos Közoktatási és Szakértői Konferencia.
- Bodonyi, E., Busi, E., Hegedűs, J., Magyar, E. & Vizelyi, Á. (2006). *Család, gyermek, társadalom. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* 5. kötet. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- Boudon, R. (1998). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász, G. & Lannert, J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Okker Kiadó.
- Castells, M. (2006). Az évezred vége – az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra III. kötet. *Az információs társadalom klasszikusai*. Gondolat. Budapest. <https://www.szaktars.hu/gondolat/view/castells-manuel-az-evezred-vege-az-informacio-kora-gazdasag-tarsadalom-es-kultura-iii-kotet-2006/?pg=0&layout=s> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018). "Young Children (0-8) and Digital Technology, a Qualitative Study across Europe." EUR 29070. doi:10.2760/294383.
- Coleman, J. (1974). Iskolai teljesítmény és versenystruktúra. In Ferge, Zs. & Háber, J. (szerk.): *az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 377–397.
- Coyne, S. M., Shawcroft, J., Gale, M., Gentile, D. A., Etherington, J. T., Holmgren, H. & Stockdale, L. (2021). Tantrums, toddlers and technology: Temperament, media emotion regulation, and problematic media use in early childhood. *Comput. Human Behav.* 120, 106762 <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8078852/pdf/nihms-1683199.pdf> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Croll, P. (2004). Families. Social Capital and Educational Outcomes. In *British Journal of Educational Studies*. Vol. 52.No.4. 390–416.
- Dervin, B., Foreman-Wernet, L. & Lauterbach, E. (2003). *Sense-making methodology reader: Selected writings of Brenda Dervin*. Hampton Press.
- Domoff, S. E., Borgen, A. L. & Radesky, J. S. (2020). Interactional theory of childhood problematic media use. *Hum. Behav. Emerg. Technol.* 2, 343–353.
- Engler, Á. (2016). A család támogató szerepe In *Kapocs*. XV. 71. 20. <https://www.kapocsfolyoirat.hu/kapocs/archives/2016-15-4-71.pdf>
- EUROSTAT 2024. Digital economy and society statistics - households and individuals https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals#Highlights. (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en Communication*, 33. 35–52.

- Glushko, R. J. (2016). The discipline of organizing: Professional edition <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/the-discipline-of-organizing-4th-professional-edition>
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation." *Sociological Inquiry*, 80, 92–113.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf
- Holmgren, H. G., Stockdale, L., Gale, M. & Coyne, S. M. (2022). Parent and child problematic media use: The role of maternal postpartum depression and dysfunctional parent-child interactions in young children. *Comput. Hum. Behav.* 133, 107293 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563222001157?via%3Dihub> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Hsieh, Y. P., Shen, A. C. T., Wei, H. S., Feng, J. Y., Huang, S. C. Y. & Hwa, H. L. (2018). Internet addiction: A closer look at multidimensional parenting practices and child mental health. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 21, 768–773. https://www.researchgate.net/publication/328676236_Internet_Addiction_A_Closer_Look_at_Multidimensional_Parenting_Practices_and_Child_Mental_Health (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Jones, W. (2010). *Keeping found things found: The study and practice of personal information management*. Morgan Kaufmann.
- Kelley, D. L. & Sequeira, D. L. (1997). Understanding Family Functioning in a Changing America. In *Communication Studies*, 48(2), 93–108.
- Kusper, J. (2022). Visszatérés a meséhez: A mese helye az oktatás különböző szinterein. *Mese Összművészeti Folyóirat* 1(3).
- Kozma, T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). "Parental Mediation of Children's Internet Use." *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 52(4), 581–599.
- Lou, J., Wang, M., Xie, X., Wang, F., Zhou, X., Lu, J. & Zhu, H. (2024). The association between family sociodemographic factors, parental mediation and adolescents' digital literacy: a crosssectional study BMC Public Health 24:2932 <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20284-4>
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In Grusec, J. & Hastings (eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 13–41. The Guilford Press
- Magyarország Digitális Gyermekevédelmi Stratégiája <https://digitalisioletprogram.hu/files/b9/55/b955b52770e659680b4e537e84df906b.pdf> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Mihalec, G., Bakó, D., Boróczki, B., Jámbor-Szabó, É. & Urbán, I. (2011). A családi életre nevelés története, módszertana és gyakorlata. In UPSZ. 96–119.
- NAT 2020 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet. *Magyar Közlöny* 17 (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosítása. Nemzeti Jogszabálytár.
- Neumann, M. M. (2018). "Parent Scaffolding of Young Children's use of Touch Screen Tablets." *Early Child Development and Care* 188, 1654–1664
- Nichols, S. & Selim, N. (2022). Digitally Mediated Parenting: A Review of the Literature. *Societies*, 12, 60. <https://doi.org/10.3390/soc12020060>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Booth, M. A., Domoff, S. E., Summers, K., Schvaneveldt, E. & Stockdale, L. (2020). Parent–Child Joint Media Engagement in Infancy. *Infancy*. doi:10.1111/inf.12355
- Park, J. H. & Park, M. (2021). Smartphone use patterns and problematic smartphone use among preschool children. *PLoS ONE* 16,e0244276
- Patterson, C. J. & Hastings, P. D. (2007). Socialization in the context of family diversity. In *Handbook of Socialization: Theory and Research*. (eds.) Grusec, J. & Hastings, E. P. D. New York: Guilford. 328–351.
- Paulus, F. W., Hübler, K., Mink, F. & Möhler, E. (2021). Emotional dysregulation in preschool age predicts later media use and Gaming Disorder symptoms in childhood. *Front. Psychiatry* 12, 677. <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2021.626387/full> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Potter, W. J. (2018). *Media literacy*. SAGE.
- Powell, L. H. & Cassidy, D. (2007). *Family Life Education: Working with Families across the Life Span*. Long Grove, IL: Waveland Press. https://archive.org/details/isbn_2901577664658 (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Pukásky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. <https://www.mek.oszk.hu/01800/01893/html/> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Rega, V., Gioia, F. & Boursier, V. (2023). Problematic Media Use among Children up to the Age of 10: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 5854. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105854>
- Richardson A. E. (1932). *Education for Family Life. Part 1. In elementary and secondary schools. Report the subcommittee on preparental education*. The Century

- Co. NY. – London. https://reader.library.cornell.edu/docviewer/digital?id=hearth4304539_522#page/15/mode/tup (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Rideout V. (2013, 2017). *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight in America, A Common Sense Media Research Study*. United States. <https://doi.org/10.3886/ICPSR37491.v2>
- Robbeets, C., Bastien, M., Jacques, J., Campion, B., Roberti–Lintermans, M., François, A. & Merla, L. (2024). Exploring Parents' Everyday Experiences With Digital Media: Barriers and Opportunities for Digital Inclusion. *Media and Communication*. 12. <https://doi.org/10.17645/mac.8172>
- Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 581–605). Oxford University Press.
- Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publication. ISBN-13: 978-1529731743
- Scott, F. L. (2021). Family mediation of preschool children's digital media practices at home. *Learning, Media and Technology*. DOI:10.1080/17439884.2021.1960859
- Song, H. (2022). Longitudinal Investigations of Autoregressive Cross-Lagged Path Models Among Internet Use, Executive Function Problems, and Maternal Control in Young Korean Children. *Front. Psychiatry* 13. 842. <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2022.846995/full> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Towards Digital Decade targets for Europe (2024). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Towards_Digital_Decade_targets_for_Europe#Digitally_skilled_citizens_and_professionals (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *SAGE Open*. 10. <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Van Petegem, S., de Ferrerre, E., Soenens, B., Van Rooij, A. J. & Van Looy, J. (2019). Parents' degree and style of restrictive mediation of young children's digital gaming: Associations with parental attitudes and perceived child adjustment. *J. Child Fam. Stud.* 28. 1379–1391. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-019-01368-x>
- Warren, R. (2001). In Words and Deeds: Parental Involvement and Mediation of Children's Television Viewing. *Journal of Family Communication* 1. 211–231.
- Yang, H. M. & Kim, H. R. (2021). Work–Family Conflict on Children's Internet Addiction: Role of Parenting Styles in Korean Working Mother. *Environmental Research and Public Health*. 18. 5774 <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/11/5774> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Yelland, N. & Masters, J. (2007). Rethinking Scaffolding in the Information Age. *Computers & Education* 48. 362–382. doi: 10.1016/j.compedu.2005.01.010.
- Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre E. & Looy, J. V. (2016). A Qualitative Inquiry Into the Contextualized Parental Mediation Practices of Young Children's Digital Media Use at Home. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 60. 1–22.

1. Melléklet:

A kódstruktúra szerkezete a négy fő dimenzió menti bontásban
és a kódolt szegmensek száma



Code	System	Sopron	Pécs	Pécs...	Balatonsfűred...	Balatonsfűred	Buda...	Buda...	Buda...	Buda...	Csörög2	Csörög2t	Debrecen	Eger	SUM
▼	● Szülői mediáció														0
	● Kondicionáló			3			3	1		1		2	4	2	16
▼	● Kontroll, tudatosság hiánya	3	12			2						1		1	19
	● A gyerek használja a szülő eszközeit kommunikációra a szülő nevében			6											6
	● A gyerek megrendeli a netről az eszközt, az aplikációt						2								2
	● A gyerek úgy fogyaszt tartalmakat, hogy a szülő nem engedélyezte			2						2					4
	● A szülő adja a gyermek kezébe az eszközt				2	1	1								4
	● Korlátozás nélküli vagy (túl)szabályozó attitűd	5	3	3	4	3	1	2	2	4	1	5			35
▼	● Képernyőidő hétévtigete és esténként				2										2
	● Időtartam						1					3	5		11
	● Nem tudatosak a szülők										1	1			2
	● Szülői eszközhasználat mintaadó hatása	1	2	2	2		2		2			2			13
	● Tartalom- és időkorlát vagy ennek hiánya	5	3	4	1	4	1	1	1	7					27
▼	● Tudatos szűrés vagy annak hiánya	8	3						1	3			3	3	22
	▼	3	3	1	2	3	2		1	2	2	4	2	3	28
	● Helyszínek	2	2				1		1	2		1			10
	● Étkezés közbeni médiafogyasztás	1	1	1	1					1	1	1			7
▼	● Közös tartalomfogyasztás a szülővel														1
	● Kisgyerek panaszodik a szülőre: mindig játszik			1											1
	● Nem megfelelő tartalom	1	1	1					2	2					7
▼	● Pozitív, aktív mediáció; a kivitelezés nehézsége	9													9
	● Nagyon nehéz tudatos szülőnek lenni	1													1
	● Napirend, struktúra	1													1
	● Pozitív, aktív mediáció hiánya		1												1
	● Tanulás a médiatartalomról	2										1			3
▼	● Stratégia nélküli nevelés (pozitív minta hiánya)						2		1	1					5
	● A gyermek időszaksz kiküszárása abból a helyzetből, amiben nincs kompetenciája pl. vásárlás		1	2											3
	● A gyermek kiszolgálása				1										1
	● A szülő gyermek kapcsolat megromlása				1					2					3
	● Gyermek túlféltése			1	1			1	1	1				2	7
	● Kortársnyomás miatti használat	1	3	3											8
	● Meselovlás elmaradása	1			1	1			1	1	2				7
	● Nyelvi interakció hiánya (gyermek nem látja a szülő száját)		1	2					1	2			1		9
▼	● Szabad nevelés, gyermek a főnök		2	1					1	4					9
	● Boldog legyen a gyermek												1		1
	● Félelem a gyermektől		3		3										6
	● Tehetetlenségérzés a nevelésben (nem tudja a szülő, hogyan foglalkozhatna a gyermekkel)	1	5	4	3			1			1	2	2		19
	● Szociokönmiai tényezők szerepe (szűk tér, alacsony végzettség)	1				3				1	1	4	3		13
▼	● Szeparáció														0
	● Addig sincs gond a gyerekkel				1	1				2	2	2	1		9
	● Bevési az óvodába az eszközt, hogy a gyerek ne unatkozzon										1				1
	● Feladtvégzés érdekében képernyőhasználat	3		1			2	1		4	2	1	1	7	22
	● Hárító szerep / bevallja be a szülő az igazságot, de tehetetlen	2	2	5	2		2			4	9	3		3	32
	● Kütyü adása nyugalom fenntartására, szülői szabadság, kényelem	1	4	4	7		4	3	1	2	2		2	3	36
	● Szülő nem figyel, saját eszközébe merül	2	1		2		2		3	3	1			1	15
	● Titkos	1													1

A túlzott képernyőhasználat következményei és a megoldás lehetőségei gyermekkorban

Nagy Péter

nagy.peter@bethesda.hu



1. Bevezetés

Nem is olyan régen a legtöbb háztartásban egyetlen televízió és talán egy számítógép volt. Amerikai filmekben lehetett néha látni, hogy a gyerekek szobájában vagy a konyhában is van egy tévé, de a hétköznapi életben ezzel alig lehetett találkozni. Akkor elképzelhetetlen volt az, ami ma a mindennapok része: mindenkinek, felnőtteknek, gyerekeknek saját kis képernyője van, amelyet mindenhol visz magával. Ráadásul ez a változás hihetetlen gyorsan történt: az első érintőképernyővel rendelkező okostelefon, az iPhone csak 2007-ben jelent meg. Az első tablet, az iPad 2010-ben került piacra – talán a mai tizenévesek nagy része nem is tudja, hogy a születésükkor tablet még nem létezett. Ma viszont

ezek az eszközök szinte minden háztartásban ott vannak. A változás, főleg, ha ilyen ütemű és mértékű, a többség számára mindig ijesztő. Az emberek annak idején rettegetek az autóktól; az első vasutak megjelenésekor pedig a közvélemény és a szakemberek is a vonatutazás súlyos egészségügyi következményeitől tartottak, amiről a nagy presztízsű Lancet folyóirat is beszámolt az 1800-as években (Schivelbusch, 2014). Most is erről van csupán szó? Megjelent és nagyon gyorsan elterjedt egy innováció, amely az idősebbek számára idegen, ismeretlen és ezért félelmetes? Egyszerűen csak változik a világ, vagy vannak a félelmeink között megalapozott aggodalmak is?

2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

Soha nem látott léptékű technológiai forradalomban élünk. Minden nap újabb és újabb eszközök jelennek meg. A mesterséges intelligenciát ma szinte mindenki ismeri és használja, de három évvel ezelőtt a legtöbben még csak nem is hallottak róla. Ez a gyors változás azonban csak az idősebb generációknak szédítő és néha ijesztő. A gyerekek ebbe születnek bele, számukra ez természetes, ezek között az eszközök között nőttek fel – nem véletlenül hívják őket gyakran digitális bennszülötteknek. Számukra természetes az az életmód, amely a korábbi generációk, a „digitális bevándorlók” számára idegen és új, és nehezen tudnak mit kezdeni az „Amikor én olyan idős voltam, mint te, akkor én kint voltam az udvaron egész nap” sopánkodással. A szülők pedig tanácstalanok: számukra ismeretlen

ez a terep, de látják, hogy a fejlődés megállíthatatlan, és a sok aggodalom mellett tapasztalják az egyelten érintésre hozzáférhető digitális univerzum előnyeit is. A tablet sokkal hamarabb nyugtatja meg a gyereket, és sokkal kevésbé fárasztó, mint a szobában fel-le sétálva ringatás, vagy például hirtelen jóval kevesebbet kell azon stresszelni, hogy hogyan töltsük ki az estétet lefekvésig, vagy a hétvégi napokat, mert a gyerek elvan a képernyő előtt. A Covid-járvány kapcsán pedig az okoseszközök, a személyes képernyők az élet kikerülhetetlen részeivé váltak. A jelenségek megfigyelése mellett szakemberként azonban az is feladatunk, hogy bizonyítékot keressünk. Vannak-e adataink, amelyek alátámasztják vagy éppen megcáfolják az aggodalmainkat?

3. Fő kutatási célok/kérdések megfogalmazása

3.1. A túlzott képernyőhasználat káros következményeire és a képernyőidő kontrollálására vonatkozó evidencia áttekintése

A tudományos és laikus diskurzusban gyakran összemossódnak a bizonyítékokon alapuló tények, a generációs félelmek és az egyéni tapasztalatok. A célom az volt, hogy az elmúlt évtized kutatásainak áttekintésével evidenciát gyűjtssek a képernyőhasználat akár potenciálisan káros, akár előnyös következményeire.

Első kérdésem az volt, hogy egyáltalán valódi-e a fokozott képernyőhasználat jelensége? Milyen tudományos bizonyítékok támasztják alá a gyermekkori képernyőidő növekedésének mértékét és jellegét?

Másodszor arra voltam kíváncsi, hogy milyen bizonyítottan káros hatásai vannak a túlzott képernyőhasználatnak a gyermekek fizikai és mentális egészségére – ha egyáltalán vannak ilyenek. Kíváncsi voltam arra is, hogy vannak-e az aggodalmakat megcáfoló előnyös hatásai a mai gyerekek képernyőhasználati szokásainak.

Harmadszor pedig arra kerestem választ, hogy ha szükséges a gyerekek képernyőidejét korlátozni és kontrollálni, akkor milyen evidenciaalapú módszerek, stratégiák léteznek erre.

3.2. A gyerekek túlzott képernyőhasználatának csökkentésére alkalmas program kidolgozása

Az evidencia áttekintését követően célom volt egy olyan program kidolgozása, amelynek fő célja a gyerekek képernyőhasználatára feletti kontroll visszaszerzése. A program kialakításának fő szempontjai a következők voltak: 1) a program legyen nagyon

egyszerű, bárki számára érthető, 2) a program legyen könnyen elérhető, lehetőség szerint bárki számára hozzáférhető, 3) a program kizárólag olyan elemekből álljon, amelyek haszna tudományosan alátámasztott.

4. Módszerek

A képernyőhasználatról és annak kontrollálásával kapcsolatos, alábbiakban összefoglalt evidencia a vonatkozó szakirodalom narratív áttekintéséből származott.

A releváns szakirodalom felkutatása online tudományos adatbázisokban történt (PubMed, PsycINFO, Google Scholar). A keresés során angol és magyar nyelvű kulcsszavakat és azok kombinációit alkalmaztam, lefedve a téma orvostudományi, pszichológiai, szociológiai és pedagógiai aspektusait. A főbb

keresőkifejezések a következők voltak: screen time, children, digital media use, adverse effects, cognitive development, social skills, digital parenting, screen time guidelines, sleep, digital literacy, learning, mental health, parent-child relations, interventions.

A találatokat időben korlátoztam: tekintettel arra, hogy a tanulmányozni kívánt jelenség az okostelefonok megjelenése előtt a mai formában nem vagy egészen más-hogy létezett, elsősorban az utóbbi évtizedben, 2015 és 2025 között publikált tanulmányokra fókuszáltam.

Külön figyelmet fordítottam a korábbi tanulmányok szintézisét szolgáló metaanalízisekre és szisztematikus áttekintésekre, ill. a szakmai szervezetek által kiadott, evidenciaalapú irányelvekre. Lektorált szaklapokon kívüli irodalomra nem építettem, ezek legfeljebb a tágabb kontextus megértéséhez szolgáltak háttér-információként.

Relevancia: Csak azok a publikációk kerültek be a feldolgozásba, amelyek közvetlenül kapcsolódtak a megfogalmazott kutatási kérdések valamelyikéhez.

Az eredeti keresés közel 14 ezer cikket eredményezett. Ezeket a cím és absztrakt alapján szűrtem, így választottam ki a nagyjából 70 tanulmányt, metaanalízist és szakmai irányelvet, amelyet az alábbiakban bemutatok. Fontos szem előtt tartani, hogy a narratív irodalmi áttekintés a rendelkezésre álló óriási volumenű szakirodalom nem szisztematikus elemzését jelenti, ennek megfelelően a cikkek kiválasztásában és értelmezésében szubjektív szempontok is szerepet játszanak, ez pedig potenciálisan torzíthatja a publikált adatok értelmezését és a tanulmány reprodukálhatóságát.

5. Eredmények

5.1. Képernyőhasználat gyermekkorban

A gyerekek képernyőhasználat az elmúlt években egyértelműen fokozódott. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) 2023-as felmérése szerint például csak az interneten töltött idő napi több mint négy órát tett ki, és ez az idő 2020 óta folyamatosan emelkedik (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2023). Egy amerikai felmérés szerint a 8–12 éves gyerekek átlagosan napi öt és fél órát, a 13–18 évesek pedig napi nyolc és fél órát töltenek képernyők előtt (Rideout és mtsai., 2022). Ez az érték ráadásul csak a kikapcsolódási célú képernyőhasználatot jelenti, nem tartalmazza az iskolai feladatokat. A képernyő előtt töltött idő mindkét korcsoportban többet nőtt 2019 és 2021 között két év alatt, mint 2015 és 2019 között négy év alatt. Egészen kicsi korban,

már egyéves gyerekek között is megjelenik a napi képernyőhasználat (Lábadi és mtsai., 2022). Fontos eredmény, hogy a gyerekek képernyőidejének legerősebb prediktora a szülő képernyőideje volt. Emellett kiemelendő tapasztalat, hogy világszerte, így Magyarországon is egyre több óvodáskorú gyermeknek van már saját okoseszköze (Hódi Ágnes és mtsai., 2019). Egy közel 100 ezer gyermek adatait elemző metaanalízis a szakmai irányelvek szerint javasoltak betartását vizsgálta (két év alatt ne töltsenek időt a gyerekek képernyő előtt, 2–5 éves korban pedig legfeljebb egy órát). Ezt a javaslatot a két év alatti gyerekek mindössze 24,7%-ánál, 2–5 év között pedig a gyerekek 35,6%-ánál tartották be a szülők (McArthur és mtsai., 2022).

5.2. A képernyőhasználat káros következményei gyermekkorban

A szakirodalom áttekintése alapján egyértelműen levonható az a következtetés, hogy a kontroll nélküli képernyőhasználat káros következményekkel jár. Ennek határa, a még biztonságosan megengedhető, adverbis következmények nélküli képernyőhaszná-

lat nem egyértelmű. Kisebb gyerekeknél a szakmai javaslatok az okoseszközök és egyéb képernyők használatának érdemi hasznát nem látják, kétéves korig képernyőhasználatot egyáltalán nem javasolnak (American Academy of Pediatrics, 2025; Australian

Government Department of Health, 2021b; World Health Organization [WHO], 2019). Kivételt jelent ezalól a távol lévő szülővel vagy rokonnal való online kapcsolattartás; ennek káros következményeit egy tanulmány sem igazolta. Későbbi életkorokban az irányelvek konkrét időtartamra nem tesznek javaslatot, ezt általában a szülők felelősségévé teszik. Az alábbiakban tárgyalt negatív

hatások általában napi két órát meghaladó rekreációs képernyőidő esetén jelentkeznek, de fontos megjegyezni, hogy a pusztán képernyőidőn túl a negatív (esetleg pozitív) hatásokat a kontextus (pl. A szülővel közös vagy magányos tartalomfogyasztás), az egyéni sajátosságok és a környezeti tényezők (pl. iskolai környezet) jelentősen befolyásolják (Paulus és mtsai., 2023).

5.2.1. A fejlődésre gyakorolt hatások

Az első két életév rendkívül intenzív fejlődési időszak. Nem új elképzelés, hogy ezt a fejlődést a fő kötődési személlyel (általában a szülővel) való kapcsolat alapvetően határozza meg, ha pedig kölcsönös kapcsolatra nincs lehetőség (pl. csecsemőotthoni elhelyezés esetén), a fejlődés nem lesz optimális. A túlzott képernyőhasználat egyik fontos aspektusa, hogy csökkenti a gondozóval való interakciók lehetőségét. Ezt még olyan helyzetben is kimutatták, ahol a szülők egyébként mesét olvastak a gyerekeknek: az elektronikus felületről való meseolvasás esetén kevesebb és rosszabb minőségű az interakció a szülő és a gyermek között, mint ha papíralapú könyvből olvasnak nekik (Munzer és mtsai., 2019). Emiatt és más okok miatt a több

képernyőidő esetén a gyerekek nyelvi fejlődése elmarad társaikétól (Massaroni és mtsai., 2024). Más lényeges fejlődésbeli mérföldkövek esetén is azt találták, hogy a képernyő előtt több időt töltő gyerekek ezeket később érik el (Madigan és mtsai., 2019). A 18 hónaposan többféle képernyő előtt több időt töltő gyerekek 26 hónaposan rosszabbul teljesítenek figyelmi feladatokban (Gueron-Sela és Gordon-Hacker, 2020). 2020. Hasonló eredményre jutott egy másik vizsgálat a végrehajtó funkciók tekintetében (McHarg és mtsai., 2020). Ezenkívül pedig minél több időt töltenek a gyerekek képernyők előtt az első életévekben, annál nagyobb az érzelmszabályozási nehézségek kockázata (Ofly és mtsai., 2021).

5.2.2. A testi egészségre gyakorolt hatások

Alvás

A képernyők fénye jelentősen gátolja az agy melatonintermelését, ami elengedhetetlen a megfelelő alváshoz (Cajochen és mtsai., 2003). A melatonin fokozatosan emelkedő szintje jelzi a szervezet számára, hogy eljött a pihenés ideje, az ember a melatonin (és az alvás-ébrenlét ciklust szabályozó egyéb mechanizmusok) révén egyre fáradtabbnak érzi magát, majd elalszik. Ha a melatonin termelődése nem megfelelő, a szervezet alvásihoz való készülődése elmarad, az ember nem érzi magát fáradtnak, és nehezebb esik az elalvás és az átalvás. A lefekvés előtti időszakban használt képernyő pontosan ilyen hatást gyakorol

ránk (Calvo-Sanz és Tapia-Ayuga, 2020). Sajnos ezt a hatást az eszközökbe épített megoldások (pl. éjszakai színárnyalat) sem tudják jelentősen kivédeni. Ki kell hangsúlyozni, hogy az erős fény melatoningátló hatása gyerekekben jóval erősebben érvényesül, mint felnőttekben (Higuchi és mtsai., 2014).

Az is valószínűsíthető, hogy a túlzott képernyőhasználatához kapcsolható depressziós tünetek kialakulásában a csökkent mennyiségű és minőségű alvás jelentős közvetítő szerepet játszik (Li és mtsai., 2019). A melatonintermelést gátló hatás mellett a pihen-

tető és elég hosszú alvást a fogyasztott tartalom által okozott izgatottság is megzavarja (Peracchia és Curcio, 2018). Emellett pedig kézenfekvő, hogy

önmagában a képernyő előtt töltött idő minden egyéb hatás nélkül is az alvás rovására mehet (Hale és Guan, 2015).

Elhízás és metabolikus szindróma

A túlzott képernyőhasználat egyik leggyakrabban kimutatott káros következménye az elhízás (Liu és mtsai., 2022). Ennek kialakulása annál valószínűbb, minél több időt töltenek a gyerekek a képernyő előtt. Azoknál például, akiknél a napi képernyőidő a két órát meghaladja, az elhízás kockázata 1,67-szor magasabb (Fang és mtsai., 2019). Egy sok vizsgálatot, összesen több mint 100 ezer gyermek adatait elemző metaanalízis nem talált egyértelmű küszöbértéket az elhízás kockázatánál: minden plusz képernyő előtt töltött óra fokozza ezt a rizikót (Haghjoo és mtsai., 2022). Ezzel együtt a szerzők kiemelik, hogy ez a kockázat különösen jelentős olyan helyzetben, ahol a tartalomfogyasztás semmilyen érdemi aktivitással nem jár, a kezek pedig szabadon maradnak üres kalóriák bevitelére. A fokozott képernyőidő és az elhízás összefüggésére többféle magyarázat létezik: ez lehet a fizikai aktivitás háttérbe szorulása, a képernyőhasználat alatti étkezésből származó többlet-energiabevitel, a reklámok hatása, valamint az alvásidő csökkenése. Ezek között a többlet-energiabevitel tűnik az egyik legfontosabb tényezőnek: minél több időt töltenek a gyerekek

a képernyő előtt, annál kevesebb gyümölcsöt és zöldséget, de több energiadús snacket, italt és gyorséttermi ételt fogyasztanak, energiaszükségletük nagyobb hányadát fedezi zsírokból, és magasabb a napi energiabevitelük (Robinson és mtsai., 2017). Fontos szempont lehet az is, hogy a képernyő elé szögezett gyermek nem veszi észre sem azt, hogy milyen mennyiségű és minőségű ételt és italt fogyasztott, sem azt, hogy jóllakott. A már említett alvász problémák itt is jelentősek: a rossz alvás és az elhízás kapcsolata egyértelműen igazolt (Miller és mtsai., 2015).

Az elhízás mellett jelentősen nő a metabolikus szindróma kockázata (Jahangiry és mtsai., 2022). A metabolikus szindróma több olyan egymással összefüggő eltérés összessége (pl. hasi elhízás, diszlipidémia, magas vérnyomás, inzulinrezisztencia, glükóztolerancia stb.), amelyek fokozzák a kardiovaszkuláris betegségek és a 2-es típusú cukorbetegség kialakulásának kockázatát – vagyis egy súlyos, az életet potenciálisan megrövidítő állapotról van szó, amely egyértelműen összefüggésbe hozható a túlzott képernyőhasználattal.

Szemészeti problémák

A képernyőhasználat egyik egyértelműen kimutatott káros következménye az ún. digitális szemfáradás. Ez fáradt, égő, kivörösödött szemekkel, homályos látással, a fókuszváltás nehézségével, a szem szárazságával, irritációjával vagy égő érzésével jár. A szemtünetekhez társulhatnak egyéb kellemetlenségek, pl. fejfájás, nyaki, váll- vagy hátfájdalom, ill. koncentrációs nehézség. Ennek a tünetegyüttesnek az előfordulása minden képernyő előtt töltött órával valószínűbb, de a kockázat napi 3-4 óra képernyőhasználat felett egyértelműen magasabb (Chu és

mtsai., 2023). Ennél a tünetnél ki kell hangsúlyozni, hogy itt nem csak a rekreációs képernyőidőről van szó: a szemünk nem tud különbséget tenni aközött, hogy éppen iskolai, munkahelyi vagy szabadidős tevékenység miatt nézzük az eszközünket. A szindrómában a gyerekek különösen veszélyeztetettek (Kaur és mtsai., 2022). Hasznos tanács ennek kivédésére vagy enyhítésére a 20-20-20 szabály, habár ez igazán angolszász területen érvényesül: minden 20 perc képernyőhasználat után tekintetünket irányítsuk el a képernyőről legalább 20 másodpercre egy legalább

20 látnyi (hat méter) távolságban lévő tárgyra. Ez a stratégia bizonyítottan segít a digitális szemfáradás enyhítésében (Talens-Estarellés és mtsai., 2023).

Nem teljesen egyértelmű a kapcsolat a rövidlátás és a képernyőhasználat között. Vannak tanulmányok, amelyek a fokozott képernyőhasználaton túl egyéb

tényezőket (pl. A szabadban töltött idő csökkenését) tesznek elsősorban felelőssé az egyre több gyermeket érintő rövidlátásért (Xiong és mtsai., 2017). Ezzel együtt nemcsak egy-egy vizsgálat, hanem számos vizsgálat átfogó elemzése is arra a következtetésre jutott, hogy minél többet ülünk képernyő előtt, annál nagyobb a rövidlátás kockázata (Ha és mtsai., 2025).

5.2.3. A mentális egészségre gyakorolt hatások

Internalizáló problémák

Az elmúlt alig több mint 10 évben a képernyők használata a tevékenységek jóval szélesebb körére terjed ki, mint korábban valaha. A passzív tartalomfogyasztáson túl a kapcsolattartás fő felülete is a képernyő lett: ma a fiatalok 75%-a inkább más csatornán kommunikál, mint hogy telefonhívást kezdeményezzen (Turner, 2019). A másokkal való könnyebb kapcsolatfelvétel akár előnyös is lehet, ezt konkrét adatok is alátámasztják (lásd később). Emellett azonban bizonyos mentális problémák kockázata is megnő. Akiknél a napi képernyőidő négy vagy több óra, jelentősen nagyobb a depressziós és a szorongásos tünetek előfordulása (Francisquini és mtsai., 2024). A több képernyőidő nemcsak a tünetek, hanem a konkrét pszichiátriai diagnózisok előfordulásával is együtt jár: a napi hét vagy több órát képernyő előtt töltő fiatalok között jelentősen nagyobb arányban jelennek meg pszichiátriai diagnózisok és pszichológiai és pszichiátriai (gyógyszeres) kezelések (Twenge és Campbell, 2018). Ez a kapcsolat különösen serdülők és lányok esetében volt kifejezett.

A fokozott szorongás és deprimáltság nem feltétlenül következménye a túlzott képernyőidőnek, az ok-okozati viszony fordított is lehet, de a kutatások arra utalnak, hogy ez a kapcsolat kétirányú. Egyértelműen vannak olyan mechanizmusok, amelyek révén a képernyőn keresztül érkező tartalom váltja ki a tüneteket: ilyen lehet például a másokkal való összehasonlítás vagy a valamiből kimaradás-

tól való félelem (a FOMO). A serdülőkor ilyen szempontból kritikus időszak, fokozott a társak pozitív és negatív visszajelzésére való érzékenység, fokozott az impulzivitás, csökken az érzelmek szabályozásának képessége, ezek a sajátosságok pedig jelentősen fokozzák annak kockázatát, hogy saját maguk másokkal való összehasonlítása, a kortársak visszajelzései és a kimaradás mentális problémákhoz vezessenek. Ezek az impulzusok pedig az online térben koncentráltan és korábban soha nem tapasztalt mértékben jelennek meg. Az online térben szerzett negatív tapasztalatok oki szerepét egy utánkövetéses vizsgálat is igazolta, amely szerint a főleg másokra irányuló online tevékenység (másokkal való összehasonlítás, mások posztjainak lájkolása, kommentelése stb.) előre jelezte a két évvel később felmért szorongást és önértékelést (Steinsbeek és mtsai., 2021). Ezzel együtt az is kiderült, hogy az eleve fennálló érzelmi problémák is hozzájárulnak a fokozott képernyőhasználatához (Strittmatter és mtsai., 2016; Wartberg és mtsai., 2019). Ez pedig ördögi kört hoz létre: azok a fiatalok, akik eleve nem érzik jól magukat, a képernyőhasználattal próbálják hangulatukat javítani, szorongásukat enyhíteni, ez azonban elveszi más tevékenységektől az időt, kevesebb lehetőség marad a valódi életben átékelhető interakciókra, csökken a mozgástevékenység, csökken az alvás, olyan tartalmakkal találkoznak, amelyekről még rosszabbul érzik magukat, ezek pedig hozzájárulnak az eleve fennálló tünetek romlásához.

Externalizáló problémák

A túlzott képernyőhasználat az externalizáló tünetek, figyelmi problémák, irritált viselkedés előfordulásának kockázatával is együtt jár. Egy utánkövetéses vizsgálat szerint azoknál az óvodáskorú gyerekeknél, akik napi két vagy több órát töltöttek képernyő előtt, ötször magasabb volt az externalizáló viselkedésproblémák és a figyelmi nehézségek előfordulása (Tamana és mtsai., 2019). Az összefüggés itt is megfigyelhető mindkét irányban: az eleve figyelemzavar és hiperaktivitás (ADHD) vagy autizmus tüneteit mutató gyerekek jóval több időt töltenek képernyő előtt, mint társaik (Hill és mtsai., 2024). Ha nem kizárólag a képernyő előtt töltött időre, hanem a fogyasztott tartalomra is figyelünk, egyértelműen kimutatható, hogy az agresszív tartalmak csökkentése jelentősen csökkenti az agresszív viselkedés előfordulását a gyerekeknél (Christakis és mtsai., 2013). Ez egyrészt jelzi, hogy pusztán a képernyő előtt töltött idő nem magyaráz meg minden észlelt összefüggést, másrészt pedig újra aláhúzza a szülői tartalomfelügyelet jelentőségét.

A klinikailag diagnosztizálható ADHD nagyrészt örökletes eredetű, környezeti tényezők csak kismértékben járulnak hozzá a tünetek kialakulásához. Emiatt nem gondoljuk azt, hogy a képernyőhasználat ugrásszerű

elterjedése a gyerekek között a klinikai ADHD kockázatának fokozódásával is járna. Ezt kutatások alá is támasztották: az elmúlt évtizedekben a gyermekkori ADHD prevalenciája érdemben nem változott (Martin és mtsai., 2025). Ezzel együtt a képernyőn keresztül érkező ingerek okozhatnak figyelmi problémákat. Ezt már korábban, az okoseszközök megjelenése előtt is kimutatták (Huang és Lee, 2009; Singer és Singer, 1986). Később a fokozott képernyőhasználatot konkrét agyi elváltozásokkal is összefüggésbe hozták, amelyek a vizuális feldolgozás, társas kogníciók, figyelem és alakuló írásbeli készségek fejlődéséért felelősek (Hutton és mtsai., 2024). Fontos itt is megjegyezni, különösen a későbbi, intervenciós lehetőségeket felvázoló fejezet szempontjából, hogy a kisebb gyerekek képernyőhasználatát legjelentősebb mértékben a szülő határozza meg. A szülő által kezdeményezett vagy jóváhagyott képernyőhasználat pedig olyan tényezőkkel is összefüggésben állhat, amelyek túlmutatnak a pusztán „a képernyőnek rossz vége lesz” ok-okozati kapcsolaton: ilyen esetekben az elhanyagolás, a szülői kedvezőtlen viselkedésminták és egyéb adverz hatások is hozzájárulhatnak a negatív következmények kialakulásához, amelyeket a családokkal való foglalkozás során fontos figyelembe venni.

5.2.4. Egyéb hatások

Tanulás és tanulmányi eredmények

A képernyő használata a tartósan is kimutatható, fent már leírt figyelmi problémákon túl az aktuális figyelmi kapacitást is rontja. Ma már tudjuk, hogy a „multitasking”, az egyszerre több feladat párhuzamos végzése egy mítosz, az emberi agy nem képes egyszerre több ingerre figyelni: az agynak mindenképpen váltania kell egyikről a másikra, majd vissza. Tudjuk, hogy ehhez a figyelmi váltáshoz az agy számára jelentős energiára és időre van szükség, az agyat ezalatt több stressz éri, és jelentősen nő a hibázás esélye (Dindar és Akbulut, 2016). Ha az embert megszakítják egy feladat közben,

a feladat elvégzését követően jelentősen magasabb stresszt, frusztrációt és leterheltséget él át (Mark és mtsai., 2008). Ha a figyelmünk egy dologról egy másikra vált, majd újra vissza az előzőre, akkor a teljesítmény romlik (Leroy, 2009). Ahhoz pedig, hogy a figyelmünk egy elterelődés után újra a kezdeti intenzitással legyen képes fókuszálni, kifejezetten hosszú időre van szükség. Ha a figyelem egyszer elterelődött, az ember agya hajlamos egy újabb, majd egy újabb ingerre fókuszálni, mielőtt visszatérne az eredeti feladathoz. Ez a folyamat egy konkrét kísérletben átlagosan több mint 25 perccel

vett igénybe (Mark, 2023). Az időtartamot a másik szempontból vizsgálva, egy gyerekeket házi feladat végzése közben tanulmányozó vizsgálat szerint ha elérhető volt a tevékenység közben valamilyen online felület, például közösségi média, a gyerekek átlagosan hat perc tanulás után kezdtek el azzal foglalkozni (Rosen és mtsai., 2013). Fontos kiemelni, hogy a vizsgálat idején még messze nem volt jellemző, hogy minden gyermek zsebében és szobájában saját képernyő volt – valószínű, hogy ez az érték ma vizsgálva alacsonyabb lenne. Nem meglepő, hogy egy közel 500 ezer gyermek adataiból dolgozó metaanalízis szerint a fokozott képernyőidő (a vizsgálatban elsősorban a televízió és annak megfelelő tartalomfogyasztás, ill. a videójátékok hatását elemezték) jelentősen rosszabb tanulmányi eredményekkel jár együtt (Adelantado-Renau és mtsai., 2019). A kapcsolat természetesen, mint az életben általában, itt is jóval komplexebb az egyszerű ok-okozati összefüggésnél; a tanulmányi eredményeket a képernyő előtt töltött időn kívül számos egyéb tényező is befolyásolja (pl. A gyermek jellemzői, mint az életkor, nem, tanulmányi ambíciók; a fogyasztott tartalom – oktató vagy szórakoztató – jellege, ill. a képernyő használatának módja – kapcsolattartás vagy passzív tartalomfogyasztás). Annyi biztosan megállapítható, hogy ha

a képernyőhasználat a tanulástól vonja el a figyelmet (tehát ha például a gyermek tanulás közben időről időre ránéz a telefonjára, vagy megnézi az érkezett üzenetet vagy új posztot), akkor az a figyelem, a későbbi felidézés és a tanulmányi eredmény rovására megy (Bowman és mtsai., 2015). Az is egyértelműen kimutatható, hogy ha már kialakult eszközfüggőségről van szó, a tanulmányi eredmények jóval gyengébbek (Sunday és mtsai., 2021). Egy kísérletben azt is kimutatták, hogy a figyelem akkor is romlik, és a hibázások száma megnő, ha az ember nem nézi meg a telefonját, de hallja vagy érzi a jelzést, hogy üzenet érkezett (Stothart és mtsai., 2015). Ennek egyik oka a fent már említett figyelemváltás és visszaterelődés nehézkessége az agy számára, egy másik azonosított magyarázata pedig az olvasatlan üzenethez kapcsolódó kimaradástól való félelem, ami akkor is sok agyi kapacitást elvisz, ha nem merülünk el az üzenetváltásokban (Mendoza és mtsai., 2018). Egy kutatócsoport ennél is tovább ment: azt mutatták ki, hogy a telefon pusztja jelenléte, kikapcsolt állapotban is rontja a figyelmi funkciókat (Skowronek és mtsai., 2023). A fentiekből tehát egyértelmű a következtetés: hatékony tanulás csak akkor remélhető, ha nincs a szobában telefon vagy más okoseszköz.

Szülő-gyermek kapcsolat

A túlzott képernyőhasználat ezenkívül a szülő-gyermek kapcsolatnak is árt. Ezúttal a túlzott képernyőhasználat alatt a szülő tevékenységét értjük. Több mint tíz évvel ezelőtt kimutatták, hogy ha két ember közé elhelyeznek egy asztalra egy kikapcsolt és képernyővel lefelé fordított telefont, az a két ember a kapcsolat minőségét szignifikánsan rosszabbnak fogja érezni, ezenkívül úgy érzik, hogy kevésbé tudnak megbízni a másokban, és a másikat kevésbé érdekli az, amiről ők beszélnek (Przybylski és Weinstein, 2013). A kontrollcsoportban ugyanabban a pozícióban voltak a beszélgetőpartnerek székei, ugyanott volt közöttük egy asztal, csak a telefon helyett az asztalon nem azonos méretű notesz volt. Ezt követően több kutatás is vizsgálta, hogy

milyen hatással lehet a szülők túlzott eszközhasználat a gyerekekkel való kapcsolatukra és egyéb tényezőkre. Ezt a jelenséget az utóbbi években „technoferenciának” nevezték el, a technológia és az interferencia szavak kombinációjaként. Több vizsgálatban leírták, hogy azok a szülők, akik gyermekük közelében okostelefont használnak, kevésbé adekvátan, negatívabban és nem megfelelő időben reagálnak gyermekükre (McDaniel és mtsai., 2025). Azt is kimutatták, hogy kevesebbet játszanak és beszélgetnek velük, a köztük lévő kapcsolódás minősége pedig rosszabb. Ez utóbbi (laborban végzett vizsgálatok szerint) a szülők érzékenységének, a szülő és gyermek közötti beszélgetések és az interakciók kezdeményezésének csökkenése és a közös figye-

lem gyengülése miatt következik be (Reed és mtsai., 2017). Egy játszótereken végzett megfigyelés szerint a technoferencia következtében a szülők kevésbé észlelték a veszélyes helyzeteket vagy akár a konkrét sérüléseket (Elias és mtsai., 2021). Az elhízás korábban leírt témájához kapcsolódva fontos kutatási eredmény, hogy az eszközöket többen használó szülők kevésbé reagálnak a gyermek éhségére vagy jóllakottságára, ill. nagyobb mértékben használnak ételt gyermekeik érzelmeinek szabályozására (Ventura és mtsai., 2020). Mindezek a megfigyelések egy nagyon egyszerű üzenet megfogalmazását teszik lehetővé: ha jó kapcsolatot akarsz a gyermekeddel,

tedd félre a telefont, amikor vele vagy. A pici gyerekek nem fognak panaszkodni, csak a távolságot érzékelik, és ehhez kezdenek alkalmazkodni. Amikor a szülők észreveszik, általában a gyerekek 13-14 éves korában, hogy ez a távolság szinte áthidalhatatlanra vált, akkor megijednek, talán gyermekpszichológushoz fordulnak – de fontos tisztában lenni vele, hogy ez a folyamat nem 13 évesen és nem a most már kiállhatatlan kamasz felől indult. Emellett az is egyértelmű, hogy ha a gyerekek képernyőidején változtatni szeretnénk, az a szülők aktív bevonása és saját képernyőhasználati szokásaik megváltoztatása nélkül lehetetlen.

5.3. A képernyőhasználat előnyei gyermekkorban

A Bethesda Gyermekkórházban elsősorban a képernyőhasználat negatív következményeivel találkozunk, ez motivált az alábbiakban leírt program kidolgozására is. Ezzel együtt a képernyővel rendelkező eszközöknek előnyös hatásai is lehetnek. A kulcs ezekben mindig – újra – a szülő: ha a szülő határozza meg, hogy gyermeke mennyi ideig és milyen tartalmat fogyasztva ülhet a képernyő előtt, akkor lehetőség van a kifejezetten előnyös, edukatív hatások elérésére is. Egy metaanalízis például arra a következtetésre jutott, hogy a képernyőidő növekedése valóban visszafogta a gyerekek nyelvi fejlődését, de csak akkor, ha ez passzív tartalomfogyasztást jelentett. Ha a szülők együtt néztek a gyerekekkel gondosan kiválasztott, fejlesztő célú műsort, akkor a gyerekek nyelvi készségei jobbak lettek, mint társaikéi (Madigan és mtsai., 2020). A megfelelően kialakított alkalmazások és digitális megoldások segíthetnek új szavak tanulásában vagy az olvasástanulásban, de fontos újra kiemelni, hogy ezek a készségek elsősorban a szülővel való interakció közben alakulnak ki – a szülő aktív jelenléte nélküli okoseszköz nem fogja a gyerekek fejlődését elősegíteni (Neumann és Neumann, 2014).

Aktív videójátékok (mint például az Xbox Kinect) segítségével akár a testmozgás fokozása és a túlsúly csökkentése is elérhető (Oliveira és mtsai., 2020). Két fontos

megjegyzést kell azonban tenni ezzel kapcsolatban: egyrészt az Xbox Kinectet 2017 óta nem árulják, és a többi nagy konzolgyártónál is nagyon korlátozottak az aktivitást igénylő megoldások – úgy tűnik, nem volt kellően nagy a kereslet. A másik szempont, hogy habár mindenképpen jobb aktivitást igénylő játékkal játszani, mint egy helyben ülni, az ilyen játék közben mért energiaszint használata legfeljebb egy intenzívebb tempójú sétának felel meg (França és mtsai., 2024).

Korábban, a közösségi média elterjedése idején az ezeken sok időt töltő fiatalok egyértelműen kimaradtak a valódi élet valódi eseményeiből, de ez a tapasztalat idővel változott. Újabb felmérések szerint a közösségi média használata jobb önértékeléssel, kibővült társadalmi tőkével, a biztonságos identitáskeresés élményével, a társas támogatottság érzésével járhat együtt (Uhls és mtsai., 2017). A serdülők közel kétharmada arról számol be, hogy az online térben valódi barátságai alakultak ki, és ez különösen hasznos azok számára, akik saját közvetlen közösségükben kevésbé találnak támogatásra. Egy felmérés szerint a serdülők többségének pozitív élményei vannak a közösségi média használatával: úgy érzik, jobban kapcsolódnak barátaik mindennapjaihoz (80%), van hely, ahol megmutathatják kreatív oldalukat (71%), vannak olyan emberek, akik

támogatják őket a nehéz időkben (67%), és jobban elfogadják őket (58%) (Gelles-Watnick, 2023). Emellett természetesen fontosak a fent már leírt potenciálisan negatív hatások. A pozitív és negatív tapasztalatok fényében újra azt a következtetést lehet levonni, hogy a szülők támogató jelenléte, keretkijelölő szerepe és példamutatása kiemelten fontos tényezők abban, hogy lehessen terük a fiataloknak a közösségi élmények új módjait átélni és ennek előnyeit élvezni, viszont ne maradjon észrevétlen, ha negatív hatások érik őket.

Habár a kontrollálatlan, tanulást kiszorító képernyőhasználat az iskolai előmenetel rovására megy, az új technológiák kreatív lehetőségeket biztosítanak a tanulásra is. A játékos tanulás (game-based learning, serious games stb.) egyértelműen pozitív hatással lehet a kognitív, a szociális és az érzelmi fejlődésre, a motivációra és a tanulás iránti elköteleződésre (Alotaibi, 2024).

A korábbi szakaszban leírt technoferencia sem jelenti azt, hogy a szülők eszközhasználatának ne lehetnének pozitív hatásai. A technológia lehetővé teszi a szülőknek, hogy kapcsolatba lépjenek a külvilággal, támogatást kapjanak családtagjaiktól és barátaitól, a szülői tevékenységekhez online információkat és forrásokat találjanak, kikapcsolódjanak vagy dolgozzanak, csökkentsék a stressz szintjét és szabályozzák a hangulatukat (Torres és mtsai., 2021).

Összességében tehát semmiképpen nem lehet cél az okoseszközök és a képernyők eltüntetése a háztartásokból, mert ezzel számos potenciális előnytől fosztanánk meg magunkat. Ezek az előnyök azonban csak nagyon gondos szülői felügyelet és példamutatás mellett jelennek meg. Ha a gyerekek magukra maradnak a képernyővel, ha saját maguk határozzák meg, hogy milyen tartalmat és mennyi ideig fogyasztanak, ha a körülöttük lévő felnőttektől távol érzik magukat, akiktől nem remélnék támaszt, akkor ezek az előnyök eltűnnek az adverz hatások jelentős túlsúlya alatt.

5.4. A gyerekek képernyőidejének csökkentését célzó program elemei

Az okoseszközök megjelenése előtti évtizedekben nem tapasztaltuk a személyes, bármikor hozzáférhető képernyővel kapcsolatos kockázatokat. Addig a szakmai irányelvek szinte kizárólag a televízióra vonatkoztak, és ehhez az addigi kutatások alapján konkrét javaslatokat adtak a még elfogadható képernyő előtti időtartamra. A 2000-es években, majd robotanásszerűen a Covid-járvány alatt a képernyő előtti időtöltés az iskolai feladatok vagy a munka végzésének és az alapvető kapcsolattartásnak a fő módjává vált. Ezután a szakmai irányelvek is változtak. A legtöbb irányelv konkrét időkorlátokat nem vagy óvatosan fogalmaz meg, inkább a szülői jelenlétet hangsúlyozza. Ezalól kivétel a két év alatti életkor: ebben az időszakban egyértelmű, hogy a képernyőhasználatnak érdemi haszna nem lehet, káros hatásai viszont bizonyítottak (lásd például az Amerikai Gyermekorvosok Akadémiájának irányelvét).

Ennek megfelelően a képernyőhasználat feletti kontroll visszaszerzését vagy megfelelő kialakítását célzó programok sem a teljes absztinenciára épülnek. Bár léteznek más programok a gyerekek képernyőidejének csökkentésére vagy kontrollálására, a Bethesda Gyermekkórházban egy saját program kidolgozása mellett döntöttünk, amelyben jelen fejezet szerzője a program szakmai vezetője. Az Aktív Magyarország Program támogatásával kidolgozott program olyan elemekből épül fel, amelyek hasznára a szakirodalomban egyértelmű bizonyíték található, ill. amelyeket szakmai szervezetek (például a már említett Amerikai Gyermekorvosok Akadémiája) javasolnak. Az egyik legfontosabb tényező a szakirodalom alapján a szülő szerepe volt: a szülők saját eszközhasználatuk a gyerekek képernyőidejének (és képernyőhasználati módjának) egyik kiemelkedő prediktora, a szülő aktív részvétele és felügyelete pedig az egészséges

képernyőhasználat alapfeltétele (Lee és mtsai., 2024). Programunkat ezért úgy alakítottuk ki, hogy családokat szólítson meg, nem a gyerekek egyéni terápiáját láttuk megoldásnak.

A programban a családi (és nem csak a gyerekek-re vonatkozó) keretek, eszközhasználati szabályok kialakítását és fokozatos bevezetését javasoltuk, ennek a megközelítésnek a fontosságát azóta újabb tanulmány is alátámasztotta (Bolch és mtsai., 2025). A program elsősorban kisebb gyerekeket céloz meg, mivel a nagyobbaknál a szülői befolyás fokozatos csökkenése miatt eltérő megközelítés szükséges (Moreno és mtsai., 2021).

Fontos megjegyezni, hogy a Bethesda Gyermekkórház képernyőidő-csökkentő programja viszonylag új kezdeményezés, így átfogó, kvantitatív hatásvizsgálati adatokkal, más vizsgálatokhoz képest mutatott eredményességre vonatkozó információkkal még nem rendelkezünk.

Az eddigi tapasztalatok és a részt vevő családoktól kapott visszajelzések azonban pozitívak, a programot a pilotidőszakban kipróbáló családok többsége hasznosnak találta a kezdeményezést, és arról számoltak be, hogy a gyerekek képernyőidejét sikerült tudatos kontroll alá vonni. Ez pedig a program folytatására és az eredményesség formális elemzésére ösztönöz, amely a fejezet írásának idején folyamatban van.

5.4.1. A Bethesda képernyőidő-csökkentő programjának néhány eleme: célok kijelölése

A program néhány eleme nem kifejezetten a mentális egészséggel foglalkozó szakirodalomból származik. Ilyen például a célok elérésének hatékony módja, amelyet a projektmenedzsment világából kölcsönöztünk. Ezek az ún. SMART-célok (Kashyap, 2025). A SMART az angol Specific, Measurable, Attainable, Relevant és Time-bound szavak kezdőbetűiből áll össze. A SMART-célok jellemzői közül a családokkal az alábbiakat beszéljük meg:

1. Konkrét (Specific): A cél legyen egyértelműen meghatározott. Például egy „jó cél” lehet az, hogy szeretnénk, ha gyermekünk képernyőideje napi 1,5 órára vagy 25%-kal csökkenne. Ezzel szemben egy „nem jó” (= nem SMART) cél az, ha csak annyit mondanánk, hogy szeretnénk, ha gyermekünk kevesebbet nyomkodná a telefonját. Érdemes ezenkívül a célok megfogalmazása során nemcsak mennyiségi, hanem minőségi célokban is gondolkodni. Például szeretnénk, ha a jelenlegi passzív, képernyő előtti tartalomfogyasztás minimum 30%-át interaktív vagy edukatív tartalom venné át.

2. Mérhető (Measurable): A cél elérése legjobban akkor követhető nyomon, ha mérhető.
3. Reálisan elérhető (Attainable): A kijelölt cél ne legyen se túl könnyű, se túl nehéz. Ne legyen az a célunk, hogy tíz perccel csökkenjen a család képernyőhasználat, de a teljes absztinencia sem.
4. Időben behatárolt (Time-bound): A cél eléréséhez határozzunk meg egy időkeretet a viszonylag közeli jövőben. A túl távoli célok elérésére való motiváció lényegesen gyengébb, mint a közeli céloké.

A célok kijelölése során azt is megbeszéljük a családokkal, hogy a fő cél (például a képernyőidő napi két órára vagy 25%-kal történő csökkentése) mellett az oda vezető úton elérhető alcélokat is érdemes meghatározni. Ezeket a családokkal közösen gyűjtöttük össze. Néhány példa az egy-egy héten bevezethető kisebb célokra:

- Napi 30 perc közös, képernyőmentes családi tevékenység;

- Heti egy képernyőmentes nap;
- A tévé ne maradjon a háttérben bekapcsolva;
- Minden családtag egyszerre csak egy képernyőt használjon;
- A képernyővel töltött idő mennyiségén túl a minőség módosítása, például a napi/heti képernyőidő egy része legyen családi tevékenység (pl. közös sorozat- vagy filmnézés);
- Képernyőmentes zónák kialakítása (pl. étkezőasztal, hálószoba);
- Képernyőmentes időszakok kijelölése (pl. A lefekvés előtti utolsó óra vagy az iskolába indulás előtti időszak).

5.4.2. A Bethesda képernyőidő-csökkentő programjának néhány eleme: a testmozgás fokozása

Kiemelkedő eleme továbbá programunknak a testmozgás fokozása (Australian Government Department of Health, 2021a, 2021b). Az erre vonatkozó javaslatok megbeszélése során arra törekszünk a családokkal, hogy olyan módokat találjunk a heti mozgásmennyiség fokozására, amelyek illeszkednek az egyes családok mindennapjaiba, és lehetőleg anyagilag sem megterhelőek. Ezeket közösen gyűjtjük össze. Néhány lehetséges ötlet:

- Menjünk gyalog, amikor csak lehetséges!
- Amikor csak lehet, gyalogoljunk/biciklizzünk/tömegközlekedjünk ahelyett, hogy autóval menénk!
- Tömegközlekedést használva maradjunk állva – úgyis ülni fog a gyermek egész nap az iskolában, talán a szülő is a munkahelyén.
- Menjünk gyalog gyermekeinkkel az iskolába!
- Használjuk a lépcsőt a mozgólépcső vagy a lift helyett!
- Sétáljunk egyet közösen a családdal vacsora után!
- Szálljunk le a buszról egy megállóval korábban, és tegyük meg gyalog a hátralévő távolságot!
- Parkoljunk távolabb a bolttól – a bejáráshoz legközelebbi parkolóhely vadászata helyett mozogjunk egy kicsivel többet!
- Vigyük a kutyát hosszabb sétákra!

5.4.3. A Bethesda képernyőidő-csökkentő programjának néhány eleme: a tudatos döntés elősegítése

Olyan helyzetekben, ahol egy adott tevékenység azonnali haszonnal jár, kellemes, de később valamilyen árat kell érte fizetni, tudatos, szándékvezérelt döntést kell hozni arról, hogy valóban végre akarom-e hajtani. Az üres, passzív tartalomfogyasztás, a közösségimédia-felületek céltalan görgetése pont ilyen tevékenység. A program során a célunk, hogy könnyebb legyen ilyen helyzetekben tudatos döntést hozni, ami azonban nehéz, mivel a telefon mindig kéznél van, nagyon könnyen elérhető, és mire tudatosul bennünk, hogy újra TikTok-videókat nézünk ahelyett, amit el akartunk végezni, már késő, az idő újra elszállt. A tudatos, hasznos döntések elősegítése érdekében célszerű néhány módosítást beve-

zetni otthon, amelyek megkönnyítik a helyes döntést (a módszer elméleti alapját Richard Thaler „Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness” című könyve adta – Thaler és Sunstein, 2009). Néhány ötlet ehhez, amelyeket a családokkal gyűjtöttünk össze:

- Kapcsoljuk ki a nem feltétlenül szükséges értesítéseket (hangok, bannerek és rezgés)!
- Amikor éppen nem telefonálunk, legyen a telefon lenémítva (rezgés kikapcsolva), képernyővel lefelé, látókörön kívül, nem elérhető helyen!
- Legyen nehezebb hozzáférni a telefonhoz: kapcsoljuk ki a Touch ID/Face ID funkciót; használjunk helyette hosszú jelkódot!

- Lefekvéskor legyen a telefon némítva (rezgés kikapcsolva), képernyővel lefelé, látókörön kívül, nem elérhető helyen! Gyerekeknél mindenképpen a hálósobában kívül, felnőtteknél is, ha megoldható.
- Legyen a telefon képernyője kevésbé vonzó: csökkentsük a telefon fényerejét, vagy még jobb, ha szűrkeárnyaltosra állítjuk! Léteznek olyan telefonos alkalmazások, amelyek segítenek a képernyő vonzerejének csökkentésében (pl. Minimalist Phone).
- Rejtsük el a közösségimédia- és e-mail-alkalmazásokat (pl. Instagram, SnapChat, TikTok, Facebook,

Gmail, Outlook) egy mappába a kezdőképernyőn kívülre (vagy akár töröljük is őket, és végezzük ezeket a tevékenységeket számítógépen)! Ennek támogatására léteznek telefonos alkalmazások is (pl. One Sec, amely késlelteti a hozzáférést a megadott alkalmazásokhoz).

- Ha a feladatot számítógépen is el lehet végezni, igyekezzünk azt mindig a számítógépen elvégezni (pl. közösségi média, internetes keresés vagy e-mail)!
- Hagyjuk otthon a telefont, amikor nincs rá feltétlenül szükség (pl. Amikor bevásárolni vagy edzőterembe megyünk)!

6. Következtetések

A gyerekek képernyőhasználata az elmúlt években egyértelműen fokozódott. Ennek a szakirodalom számos negatív következményére hívja fel a figyelmet. Ezek között a legfontosabbak a társas és nyelvi fejlődésre gyakorolt hatások, az alvásproblémák, az elhízás, a szemészeti problémák, a mentális egészség terén megjelenő problémák, ill. a tanulás és a szülő-gyermek kapcsolat megzavarása. Világossá vált, hogy a szülők aktív jelenléte, a valódi, személyes interakció biztosítása, a gyerekek képernyőhasználatának mind időbeli, mind tartalmabeli felügyelete és a szülők saját tudatos

és kontrollált képernyőhasználata alapvetően szükséges az adverz hatások megelőzésében. Ez egyben a legfontosabb módja annak is, hogy az elmúlt évtized hihetetlen mértékű technológiai fejlődésének előnyeiből a gyerekek részesüljenek. Azok a családok, amelyek a tudatos képernyőhasználat mellett döntenek, nem maradnak egyedül, számos módon találhatnak segítséget ennek megvalósításához. Az egyik példa erre a Bethesda Gyermekkórház képernyőidő-csökkentő programja, amely remélhetőleg hozzájárul a családok eszközhasználati tudatosságának fejlődéséhez.

Felhasznált szakirodalom

- Adelantado-Renau, M., Moliner-Urdiales, D., Caverro-Redondo, I., Beltran-Valls, M. R., Martínez-Vizcaino, V. & Álvarez-Bueno, C. (2019). Association Between Screen Media Use and Academic Performance Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 173(11), 1058–1067. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3176>
- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- American Academy of Pediatrics. (2025). *Screen Time Guidelines*. <https://www.aap.org/en/patient-care/media-and-children/center-of-excellence-on-social-media-and-youth-mental-health/qa-portal/qa-portal-library/qa-portal-library-questions/screen-time-guidelines/> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Australian Government Department of Health, D. and A. (2021a, január 14.). *Physical activity and exercise guidelines for children and young people (5 to 17 years)*. Australian Government Department of Health, Disability and Ageing. <https://www.health.gov.au/topics/physical-activity-and-exercise/physical-activity-and-exercise-guidelines-for-all-australians/for-children-and-young-people-5-to-17-years> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Australian Government Department of Health, D. and A. (2021b, január 14.). *Physical activity and exercise guidelines for infants, toddlers and preschoolers (birth to 5 years)*. Australian Government Department of Health, Disability and Ageing. <https://www.health.gov.au/topics/physical-activity-and-exercise/physical-activity-and-exercise-guidelines-for-all-australians/for-infants-toddlers-and-preschoolers-birth-to-5-years> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Bolch, M. B., Moore, R. M., Robertson, G. C., Scafe, M. J. & Milkovich, L. M. (2025). Screens Are Not the Enemy: Recommendations for Developing Healthy Digital Habits in Youth. *Missouri Medicine*, 122(4), 297–303.
- Bowman, L. L., Waite, B. M. & Levine, L. E. (2015). Multitasking and Attention: Implications for College Students. In L. D. Rosen, N. A. Cheever, & L. M. Carrier (szerk.): *The Wiley Handbook of Psychology, Technology, and Society* (1. kiad., o. 388–403). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118771952.ch22>
- Cajochen, C., Kräuchi, K. & Wirz-Justice, A. (2003). Role of melatonin in the regulation of human circadian rhythms and sleep. *Journal of Neuroendocrinology*, 15(4), 432–437. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2826.2003.00989.x>
- Calvo-Sanz, J. a., & Tapia-Ayuga, C. E. (2020). Blue light emission spectra of popular mobile devices: The extent of user protection against melatonin suppression by built-in screen technology and light filtering software systems. *Chronobiology International*, 37(7), 1016–1022. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1781149>
- Christakis, D. A., Garrison, M. M., Herrenkohl, T., Haggerty, K., Rivara, F. P., Zhou, C., & Liekweg, K. (2013). Modifying Media Content for Preschool Children: A Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 131(3), 431–438. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-1493>
- Chu, G. C. H., Chan, L. Y. L., Do, C., Tse, A. C. Y., Cheung, T., Szeto, G. P. Y., So, B. C. L., Lee, R. L. T. & Lee, P. H. (2023). Association between time spent on smartphones and digital eye strain: A 1-year prospective observational study among Hong Kong children and adolescents. *Environmental Science and Pollution Research International*, 30(20), 58428–58435. <https://doi.org/10.1007/s11356-023-26258-0>
- Dindar, M., & Akbulut, Y. (2016). Effects of multitasking on retention and topic interest. *Learning and Instruction*, 41, 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.005>
- Elias, N., Lemish, D., Dalyot, S. & Floegel, D. (2021). "Where are you?" An observational exploration of parental technoference in public places in the US and Israel. *Journal of Children and Media*, 15(3), 376–388. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1815228>
- Fang, K., Mu, M., Liu, K. & He, Y. (2019). Screen time and childhood overweight/obesity: A systematic review and meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*, 45(5), 744–753. <https://doi.org/10.1111/cch.12701>
- França, C., Ashraf, S., Santos, F., Dionisio, M., Ihle, A., Marques, A., de Maio Nascimento, M. & Gouveia, É. R. (2024). Estimated Energy Expenditure in Youth While Playing Active Video Games: A Systematic Review. *Sports*, 12(2), 39. <https://doi.org/10.3390/sports12020039>
- Francisquini, M. C. J., Silva, T. M. de S., Santos, G. C. D., Barbosa, R. de O., Dias, P. H. G., Ruiz, A. B., Silva, J. M. da & Stabelini Neto, A. (2024). Associations of screen time with symptoms of stress, anxiety, and depression in adolescents. *Revista Paulista De Pediatria: Orgao Oficial Da Sociedade De Pediatria De Sao Paulo*, 43, e2023250. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2025/43/2023250>
- Gelles-Watnick, R. & Vogels, E. A. (2023. április 24.). *Teens and social media: Key findings from Pew Research Center surveys*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/04/24/teens-and-social-media-key-findings-from-pew-research-center-surveys/> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)

- Gueron-Sela, N. & Gordon-Hacker, A. (2020). Longitudinal Links Between Media Use and Focused Attention Through Toddlerhood: A Cumulative Risk Approach. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569222>
- Ha, A., Lee, Y. J., Lee, M., Shim, S. R. & Kim, Y. K. (2025). Digital Screen Time and Myopia: A Systematic Review and Dose-Response Meta-Analysis. *JAMA Network Open*, 8(2), e2460026. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.60026>
- Haghjoo, P., Siri, G., Soleimani, E., Farhangi, M. A. & Alesaeidi, S. (2022). Screen time increases overweight and obesity risk among adolescents: A systematic review and dose-response meta-analysis. *BMC Primary Care*, 23(1), 161. <https://doi.org/10.1186/s12875-022-01761-4>
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07007>
- Higuchi, S., Nagafuchi, Y., Lee, S. & Harada, T. (2014). Influence of Light at Night on Melatonin Suppression in Children. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 99(9), 3298–3303. <https://doi.org/10.1210/jc.2014-1629>
- Hill, M. M., Gangi, D. N. & Miller, M. (2024). Toddler Screen Time: Longitudinal Associations with Autism and ADHD Symptoms and Developmental Outcomes. *Child psychiatry and human development*, 10.1007/s10578-024-01785-0. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01785-0>
- Hódi, Á., Tóth, E. & B. Németh, M. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta ésszerepvállalás. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 7(2), 22–41.
- Huang, F. & Lee, M. (2009). Does Television Viewing Affect Children's Behaviour? *Pacific Economic Review*, 14(4), 474–501. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0106.2009.00468.x>
- Hutton, J. S., Piotrowski, J. T., Bagot, K., Blumberg, F., Canli, T., Chein, J., Christakis, D. A., Grafman, J., Griffin, J. A., Hummer, T., Kuss, D. J., Lerner, M., Marcovitch, S., Paulus, M. P., Perlman, G., Romeo, R., Thomason, M. E., Turel, O., Weinstein, A., ... Potenza, M. N. (2024). Digital Media and Developing Brains: Concerns and Opportunities. *Current Addiction Reports*, 11(2), 287–298. <https://doi.org/10.1007/s40429-024-00545-3>
- Jahangiry, L., Aune, D. & Farhangi, M. A. (2022). Screen time and the risk of metabolic syndrome among children and adolescents: A systematic review and dose-response meta-analysis. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 32(11), 2483–2492. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2022.08.004>
- Kashyap, S. (2025). *SMART Goals For Project Managers: A Complete Guide (2025)*. <https://www.proofhub.com/articles/smart-goals-for-project-managers> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Kaur, K., Gurnani, B., Nayak, S., Deori, N., Kaur, S., Jethani, J., Singh, D., Agarkar, S., Hussaindeen, J. R., Sukhija, J. & Mishra, D. (2022). Digital Eye Strain- A Comprehensive Review. *Ophthalmology and Therapy*, 11(5), 1655–1680. <https://doi.org/10.1007/s40123-022-00540-9>
- Lábadi, B., Pohárnok, M., Balogh, E., Polgár, P. I., Sándor, N. G. & Kopcsó, K. (2022). Egyéves kori mérések. Jelentés a Dél-dunántúli Vizsgálatról. *Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Kutatási Jelentések 107. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. Kohorsz '18 Magyar Születési Kohorszvizsgálat. Kutatási Jelentések 107.* <https://doi.org/10.21543/Kut.2022.107>
- Lee, S., Kim, D. & Shin, Y. (2024). Screen time among preschoolers: Exploring individual, familial, and environmental factors. *Clinical and Experimental Pediatrics*, 67(12), 641–650. <https://doi.org/10.3345/cep.2023.01746>
- Leroy, S. (2009). Why is it so hard to do my work? The challenge of attention residue when switching between work tasks. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 168–181. <https://doi.org/10.1016/j.jobhdp.2009.04.002>
- Li, X., Buxton, O. M., Lee, S., Chang, A.-M., Berger, L. M. & Hale, L. (2019). Sleep Mediates the Association between Adolescent Screen Time and Depressive Symptoms. *Sleep medicine*, 57, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2019.01.029>
- Liu, J., Riesch, S., Tien, J., Lipman, T., Pinto-Martin, J. & O'Sullivan, A. (2022). Screen Media Overuse and Associated Physical, Cognitive, and Emotional/ Behavioral Outcomes in Children and Adolescents: An Integrative Review. *Journal of pediatric health care : official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners*, 36(2), 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2021.06.003>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. & Tough, S. (2019). Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R. & Christakis, D. A. (2020). Associations Between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665–675. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>

- Mark, G. (2023). *Attention span: A groundbreaking way to restore balance, happiness and productivity*. Hanover Square Press.
- Mark, G., Gudith, D. & Klocke, U. (2008). The cost of interrupted work: More speed and stress. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 107–110. <https://doi.org/10.1145/1357054.1357072>
- Martin, A. F., Rubin, G. J., Rogers, M. B., Wessely, S., Greenberg, N., Hall, C. E., Pitt, A., Logan, P. E., Lucas, R. & Brooks, S. K. (2025). The changing prevalence of ADHD? A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 119427. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.119427>
- Massaroni, V., Delle Donne, V., Marra, C., Arcangeli, V. & Chieffo, D. P. R. (2024). The Relationship between Language and Technology: How Screen Time Affects Language Development in Early Life—A Systematic Review. *Brain Sciences*, 14(1), 27. <https://doi.org/10.3390/brainsci14010027>
- McArthur, B. A., Volkova, V., Tomopoulos, S. & Madigan, S. (2022). Global Prevalence of Meeting Screen Time Guidelines Among Children 5 Years and Younger. *JAMA Pediatrics*, 176(4), 373–383. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.6386>
- McDaniel, B. T., Linder, L., Vanden Abeele, M. M. P., Ventura, A. K., Coyne, S. M. & Barr, R. (2025). Technoference in Parenting and Impacts on Parent–Child Relationships and Child Development. In Christakis, D. A. & Hale, L. (szerk.): *Handbook of Children and Screens: Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence* (p. 411–417). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_56
- McHarg, G., Ribner, A. D., Devine, R. T. & Hughes, C. (2020). Screen Time and Executive Function in Toddlerhood: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570392>
- Mendoza, J. S., Pody, B. C., Lee, S., Kim, M. & McDonough, I. M. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, 86, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.027>
- Miller, A. L., Lumeng, J. C. & LeBourgeois, M. K. (2015). Sleep patterns and obesity in childhood. *Current Opinion in Endocrinology, Diabetes and Obesity*, 22(1), 41. <https://doi.org/10.1097/MED.0000000000000125>
- Moreno, M. A., Binger, K. S., Zhao, Q. & Eickhoff, J. C. (2021). Effect of a Family Media Use Plan on Media Rule Engagement Among Adolescents: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Pediatrics*, 175(4), 351–358. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.5629>
- Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N. & Radesky, J. (2019). Differences in Parent-Toddler Interactions With Electronic Versus Print Books. *Pediatrics*, 143(4), e20182012. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2012>
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (2023). *Azelektronikus hírközlési piac fogyasztóinak vizsgálata, 2023 – internetes felmérés*. https://nmhh.hu/cikk/247212/Az_elektronikus_hirkozlesi_piac_fogyasztoinak_vizsgalata_2023_internetes_felmeres (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Neumann, M. M. & Neumann, D. L. (2014). Touch Screen Tablets and Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 231–239. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0608-3>
- Oflu, A., Tezol, Ö., Yalçın, S., Yıldız, D., Çaylan, N., Foto Özdemir, D., Çiçek, Ş., & Erat Nergiz, M. (2021). Excessive screen time is associated with emotional lability in preschool children. <https://doi.org/10.5546/aap.2021.eng.106>
- Oliveira, C. B., Pinto, R. Z., Saraiva, B. T. C., Tebar, W. R., Delfino, L. D., Franco, M. R., Silva, C. C. M. & Christofaro, D. G. D. (2020). Effects of active video games on children and adolescents: A systematic review with meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 30(1), 4–12. <https://doi.org/10.1111/sms.13539>
- Paulus, M. P., Zhao, Y., Potenza, M. N., Aupperle, R. L., Bagot, K. S. & Tapert, S. F. (2023). Screen media activity in youth: A critical review of mental health and neuroscience findings. *Journal of Mood and Anxiety Disorders*, 3, 100018. <https://doi.org/10.1016/j.xjmad.2023.100018>
- Peracchia, S. & Curcio, G. (2018). Exposure to video games: Effects on sleep and on post-sleep cognitive abilities. A systematic review of experimental evidences. *Sleep Science*, 11, 302–314.
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 237–246. <https://doi.org/10.1177/0265407512453827>
- Reed, J., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2017). Learning on hold: Cell phones sidetrack parent-child interactions. *Developmental Psychology*, 53(8), 1428–1436. <https://doi.org/10.1037/dev0000292>
- Rideout, V., Peebles, A., Mann, S. & Robb, M. B. (2022). *Common Sense census: Media use by tweens and teens, 2021*. San Francisco, CA: Common Sense.
- Robinson, T. N., Banda, J. A., Hale, L., Lu, A. S., Fleming-Milici, F., Calvert, S. L. & Wartella, E. (2017). Screen Media Exposure and Obesity in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S97–S101. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758K>
- Rosen, L. D., Mark Carrier, L. & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948–958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>

- Schivelbusch, W. (2014). *The Railway Journey: The Industrialization of Time and Space in the Nineteenth Century* (1. kiad.). University of California Press.
- Singer, J. L. & Singer, D. G. (1986). Family Experiences and Television Viewing as Predictors of Children's Imagination, Restlessness, and Aggression. *Journal of Social Issues*, 42(3), 107–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1986.tb00245.x>
- Skowronek, J., Seifert, A. & Lindberg, S. (2023). The mere presence of a smartphone reduces basal attentional performance. *Scientific Reports*, 13(1), 9363. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-36256-4>
- Steinsbekk, S., Wichstrøm, L., Stenseng, F., Nesi, J., Hygen, B. W. & Skalická, V. (2021). The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence – A 3-wave community study. *Computers in Human Behavior*, 114, 106528. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106528>
- Stothart, C., Mitchum, A. & Yehnert, C. (2015). The attentional cost of receiving a cell phone notification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 41(4), 893–897. <https://doi.org/10.1037/xhp0000100>
- Strittmatter, E., Parzer, P., Brunner, R., Fischer, G., Durkee, T., Carli, V., Hoven, C. W., Wasserman, C., Sarchiapone, M., Wasserman, D., Resch, F. & Kaess, M. (2016). A 2-year longitudinal study of prospective predictors of pathological Internet use in adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(7), 725–734. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0779-0>
- Sunday, O. J., Adesope, O. O. & Maarhuis, P. L. (2021). The effects of smartphone addiction on learning: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100114. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100114>
- Talens-Estarellles, C., Cerviño, A., García-Lázaro, S., Fogelton, A., Sheppard, A. & Wolffsohn, J. S. (2023). The effects of breaks on digital eye strain, dry eye and binocular vision: Testing the 20-20-20 rule. *Contact Lens and Anterior Eye*, 46(2). <https://doi.org/10.1016/j.clae.2022.101744>
- Tamana, S. K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D. L., Azad, M. B., Moraes, T. J., Subbarao, P., Becker, A. B., Turvey, S. E., Sears, M. R., Dick, B. D., Carson, V., Rasmussen, C., Investigators, C. study, Pei, J. & Mandhane, P. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILDBirth cohort study. *PLOS ONE*, 14(4), e0213995. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Penguin Books.
- Torres, C., Radesky, J., Levitt, K. J. & McDaniel, B. T. (2021). Is it fair to simply tell parents to use their phones less? A qualitative analysis of parent phone use. *Acta Paediatrica*, 110(9), 2594–2596. <https://doi.org/10.1111/apa.15893>
- Turner, A. (2019. június 8.). *Generation Mute: Why Do Millennials Hate Phone Calls (2025)*. <https://www.bankmycell.com/blog/why-millennials-ignore-calls> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Uhls, Y. T., Ellison, N. B. & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and Costs of Social Media in Adolescence. *Pediatrics*, 140(Supplement_2), S67–S70. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E>
- Ventura, A. K., Hupp, M., Gutierrez, S. A., & Almeida, R. (2020). Development and validation of the Maternal Distraction Questionnaire. *Heliyon*, 6(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03276>
- Wartberg, L., Kriston, L., Zieglermeier, M., Lincoln, T. & Kammerl, R. (2019). A longitudinal study on psychosocial causes and consequences of Internet gaming disorder in adolescence. *Psychological Medicine*, 49(2), 287–294. <https://doi.org/10.1017/S003329171800082X>
- World Health Organization (WHO). (2019). *To grow up healthy, children need to sit less and play more*. World Health Organization (WHO). <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Xiong, S., Sankaridurg, P., Naduvilath, T., Zang, J., Zou, H., Zhu, J., Lv, M., He, X. & Xu, X. (2017). Time spent in outdoor activities in relation to myopia prevention and control: A meta-analysis and systematic review. *Acta Ophthalmologica*, 95(6), 551–566. <https://doi.org/10.1111/aos.13403>
- Yoon, S., Kleinman, M., Mertz, J. & Brannick, M. (2019). Is social network site usage related to depression? A meta-analysis of Facebook–depression relations. *Journal of Affective Disorders*, 248, 65–72. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.01.026>

Képek vonzásában? A (mozgó)képi közlés mód természete

Szőke-Milinte Enikő

szoke.milinte.eniko@uni-eszterhazy.hu



1. Bevezetés

Az ábrázolás az ember ősi vágya, melynek a különböző történelmi korokban különböző célja, funkciója volt. A primitív társadalmakban a tárgy és annak képmása (ábrázolása) egyazon erő vagy szellem fizikailag különböző megnyilvánulása volt, ezért a képmásoknak ugyanolyan erőt feltételeztek, mint magának a tárgynak vagy személynek. Ebből eredeztethető a modern fényképek és mozgóképek elemi, primitív státusza, hogy a képalkotás ún. mágikus művelet, azaz a fénykép nemcsak olyan, mint a tárgy, hanem a „tárgyának része és kiterjesztése is; birtokba vételének, leigázásának hatékony eszköze”. Vannak kultúrák, melyekben a képmás tabu, hiszen úgy értelmezik, hogy az elkészült kép ellop valamit az illető lelkéből (Sontag, 2023:200).

A képek vonzereje tehát abból fakad, hogy a mágikus gondolkodás erőt tulajdonít nekik, ugyanakkor az ábrá-

zolásnak magának is erőt tulajdonít: az ábrázolt birtokba vételének erejét.

Ennek a bonyolult filozófiai összefüggésnek nagyon kézzelfogható példái a gyermeki gondolkodásban és ábrázoló tevékenységében is tetten érhetők. Amikor a gyermek lerajzolja azt a személyt, akire haragszik, és előnytelen tulajdonságokkal ruházza fel, akkor tulajdonképpen a birtokba vétel élményét mint a feszültséglevezetés eszközt él meg. Képeskönyvek nézegetése során, amikor a gonosz boszorkány látványától megijed és elszalad, vagy gyorsan összezsukja a könyvet, akkor azt él meg, hogy a „gonosz” a kép által kiterjesztette erejét. A képkorszakban, ahogy a 21. századot a szakirodalom nevezi, a kép természetével már óvodáskorban érdemes megismerkedni, sőt az óvodapedagógusoknak és szülőknek is érdemes tisztában lenni (Hartai-Muhi, 1998).

2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

Az emberi önkifejezés és művészi ábrázolás során az értelmezés és a kifejezőeszközök birtoklásának és alkalmazásának minősége együttesen határozta meg a létrejövő képet. Így az ábrázolások igen változatosak, egyediek voltak. A nyomtatás elterjedése a képek sokszorosításával az ábrázolások egységesítéséhez járult hozzá. A fény „megzabolázása” lehetővé tette, hogy az ábrázolás folyamatába egyre több objektív eszköz bekerüljön, így a képek egyre jobban hasonlíthattak az ábrázolt valóságra, ún. lenyomatként viselkedtek.

A camera obscura a középkor óta ismert, az arabok által is leírt eszköz, az optikai alapú képvetítés első formája, a modern fényképezőgépek előfutára. Lénye-

ge, hogy a fény egy apró nyíláson át jut be egy sötét kamrába, és a külső kép fordítva és fejjel lefelé jelenik meg a falon vagy egy felületen (Hartai-Muhi, 1998; Bűvösvölgy, 2020). Ez az eszköz bizonyítja, hogy a fény segítségével képet lehet vetíteni a valóságról.

Az első rögzített fényképek Joseph Nicéphore Niépce (Franciaország, 1826–1827) munkásságához köthetők, aki az első tartós fényképet úgy készítette el, hogy egy bitumenes lemezt használt, amely fényérzékeny anyagként működött. A fény a lemezre vetítette a képet, és a bitumen megkeményedett ott, ahol erősebb volt a fény, majd a lemez maradék részét oldószerrel lemosta, így a kép megmaradt. A technológiát tovább

tökéletesítette Louis Daguerre (Franciaország, 1839) és William Henry Fox Talbot (Anglia, 1835–1841), aki feltalálta a negatív-pozitív eljárást papíron, ami lehetővé tette a képek sokszorosítását. A 19. század második felében tovább fejlődött a képrögzítés a lencsék, a zármechanizmus, a film és a hordozható kamerák feltalálásával és elterjedésével. George Eastman találmánya (Kodak, 1888) tette igazán elérhetővé a fényképezést a nagyközönség számára. A fénykép a tér és az idő egy szelete, mely visszaidézhetővé teszi az ember számára az eseményeket, felidézhetővé teszi a személyeket. A valóság közvetlen lenyomata, akár a lábnyom, a fénykép sose kevesebb, mint egy kis sugárzásnak a tárgyról visszaverődő rögzítése, azaz témájának anyagi nyoma, ami például a festmény sose lehet (Sontag, 2023:198).

A mozgókép előzményének tekinthető minden olyan eljárás, alkotói módszer, amely képek segítségével kíván történeteket, helyzeteket, eseményeket elmesélni, pl. A zsebmózi (flipbook).

A taumatrop két kép gyors váltakozásával éri el azt, hogy mozgásként érzékeli a szem a két kép közötti változást (Bűvösvölgy, 2020). A fázisfényképezést Eadweard Muybridge Kaliforniában, 1877-ben próbálta ki első ízben. Célja az volt, hogy megfigyelje a ló mozgását, és kiderítse, hogy a ló mind a négy lába a levegőben van-e egyszerre futás közben. Ehhez gyors sorozatfelvételeket készített (shutter/obturátor kontrollált fényképezés) nem hagyományos expozíciós fényképezéssel, sorozatkamerák telepítésével. 12–24 fényképezőgépet állított fel egymás mellett egy sík mentén a ló útvonalán. A ló egy szála lépett (általában huzal vagy zsinór), amely kioldotta a kamerák zárját egymás után, így minden kamera nagyon rövid ideig exponált, így sorozatfelvételeket készített, majd ezeket elemezte. A képeket egymás mellé helyezve látszott, hogy a ló lábai hogyan mozognak a futás alatt. Ez az első mozgáselemzés, a mozgókép előfutára. A mozgókép tehát állóképek sorozata, mely a szem tehetetlensége miatt jön létre: a felvillanó kép retinális utóképe az agyban látens képet hoz létre, ezáltal érzé-

keli az agy folyamatos mozgásnak a másodpercenként levetített 24 képkockát. A képsorozat elemei, az egyes képek oly gyorsan követik egymást, hogy szemünk képtelen elkülöníteni őket egymástól, így a fázisokból egy folytonosan mozgó, változó kép jön létre. A mozgókép nem a vetítőben vagy a monitoron, hanem az emberi agyban jön létre. Ezért a mozgókép természetét tekintve egyszerre rendkívül dinamikus és egyszerre rendkívül statikus: megismerhető képkockánként minden egyes összetevője, miközben a képkockák pörgetése a mozgás, a változás dinamikáját eredményezi (Hartai-Muhi, 1998).

A Lumière testvérek kinematográf (cinematograph) nevű találmánya sikeresen egyesítette minden korábbi gép hasznos tulajdonságát. 1895-ben Párizsban, a Grand Café India termében került sor az első nyilvános vetítésre (A munkaidő vége, Kisbaba reggelije, Megöntözött öntöző egyperces, néma és fekete-fehér filmek). Ezen a filmeken csak egy beállítást (nézőpontot) alkalmaztak, leghíresebb filmjük, a kiválóan komponált A vonat érkezése csak később került a műsorra. A mozgókép egy folyamat, jelentéshordozója a kép, ezért is fontos a kép természetét megvizsgálni.

Flusser szerint a fotó, amíg nem elektromágneses, addig összekötő elem a tárgyak és a tiszta információk között. Ahogy a papírképek helyét átveszik a digitális jelek formájában létező képek, az információ dologi alapja eltűnik, és az utóbbiakkal már tisztán úgy bánhatunk, mint információforrásokkal (Flusser, 1990, idézi Pusztai, 2019:14). Olyannyira információtermészetű a kép, hogy a mesterséges intelligenciával bármilyen kép vagy mozgókép pontos utasítások alapján, tárgyi referencia nélkül is létrehozható, és ez a képek új értelmezését teszi szükségessé. (Ez a kísérlet azonban nem képezi jelen tanulmány tárgyát.) az emberi kommunikáció és önkifejezés történetének alakulása során a technikai kép megjelenése mérföldkőnek számít. A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy a technikai kép megjelenésének hatásait tekintsük át.

3. A tanulmány célja, a kutatás módszerei

Az óvodai és az iskolai nevelés számára csak akkor tud a pedagógia megfelelő támpontokat adni, ha ismeri a képi közlés mód sajátosságait. Vizsgálódásom fókusz a képi kifejezőmód motivációjának feltárására, a képi megismerés természetének és a mozgóképi kifejezés eszközeinek megismerésére irányul. A vonatkozó magyar és idegen nyelvű szakirodalomból szakértői válogatással emeltem ki és szintetizáltam azokat, amelyekkel releváns választ tudunk megfogalmazni a kutatási kérdésekre:

- Ősi vágy vagy szükségszerűség a képi kifejezőmód?
- Miként támogathatja a megismerést a mozgókép?
- Melyek a mozgókép sajátosságai?
- Befogadható-e az óvodások számára a kép és a mozgókép?
- Hogyan segíthetjük az óvodáskorú gyermekek mozgóképi befogadását?

4. Eredmények

4.1. A képi kifejezőmód motivációja

Az információátadás, a világ megismerésének célja az ősi barlangrajzok esetében egyértelműen azonosítható. Nem esztétikai funkciója volt elsősorban azoknak a rajzoknak, amelyek fennmaradtak, hanem egy kollektív tudás lenyomataként, megőrzéseként, egy esemény megidézéseként funkcionáltak. Ezzel szemben a művészi önkifejezés során egy ún. lényeg-mozzanat kiemelése került a középpontba: a szépség, a hatalom, az erő stb. mintázataivá lettek a képek mint műalkotások (Gadamer, 1984:109). (A tanulmányban a művészi önkifejezőként készített képekkel nem kívánok foglalkozni.)

A fényképezés megjelenése a képek új korszakát jelentette, amikor a fényt megzabolázva, annak fizikai tulajdonságait rögzítve vált képessé az ember a valósághoz leginkább hasonló reprezentáció készítésére. A fényképben és a mozgóképben az információrögzítés és a művészi önkifejezés funkciója együtt is jelen van (különösen, ha az okostelefonok előtti időre gondolunk, amikor csak a fotózás vagy csak a filmkészítés eszközeivel rögzítették speciális helyen és

időben a képet). Képek nélkül mára az információrobbanás kezelhetetlen lenne, miközben maguk a képek is hozzájárulnak az információrobbanáshoz (Grau és Veigl, 2011). Amit lefényképeznek, az eleve egy információ-rendszer részévé válik, beillesztik különféle osztályozási és tárolási sémába (Sontag, 2023:201). A digitális képekről ma már mint dokumentumokról beszélünk. Az eredeti művében, amely 1977-ben keletkezett, Sontag még ezt írta: a fénykép bizonyíték, egy fotó megfellebbezhetetlen bizonyítéka annak, hogy egy bizonyos dolog megtörtént (Sontag, 2023:12). Mára a manipulációnak, a digitális technológiának és a mesterséges intelligenciának köszönhetően ez már nem ennyire egyértelmű. Robert Capa híres fotója (A milicista halála, Córdoba, 1936. szeptember 5.) körül is a mai napig sokféle vita zajlik, amelyek legtöbbje a kép fiktív jellegéhez kapcsolódik.

A digitális korszakban, amikor a képalkotás mindenki számára hozzáférhető, az ember birtoklási vágya fokozottan érvényesül: amennyiben megvan a telefonunkon a kép, már birtokoljuk, hatalmat gyakorolhatunk

fölötte, akár vissza is élhetünk ezzel a hatalommal, ahogy oly sokszor volt erre példa. A fénykép már nem „vallomás a világról, sokkal inkább a világ darabja, a valóságnak olyan kicsiny mása, amelyet bárki készíthet vagy szerezhet” (Sontag, 2023: 11). Napjainkban, amikor a digitális generáció minden tagja képeket készít és szerkeszt, föltevődhet a kérdés: a fénykép alakítja a fényképezés tárgyát, vagy fordítva? Ez különösen a szelfikultúra szempontjából lényeges kérdés: mit mutat a fotó, azt, amilyen vagyok, vagy amilyennek látszani szeretnék? Manapság, amikor egy-egy fiatal több órát tölt saját maga fotózásával, hogy végre elégedett legyen a képpel, amely elkészült, fölmerülhet, kihez, mihez szeretne hasonlítani, mit szeretne látni? Kit vagy mit szeretne birtokolni? Mi a valóság, amit a fotó mutat, vagy ő maga, aki többórás fotózás után már maga sem tudja, ki tekint vissza a képről? A digitális fényképezés és a mesterséges intelligencia korában az az állítás már megkérdőjeleződik, miszerint a fénykép nem függ a kép készítőjétől, mert ugyan a képalkotó rendszer objektív optikai és digitális képalkotási mechanizmusokon alapul, mégis a digitális technológia és a mesterséges intelligencia lehetővé teszi a kép teljes átalakítását. Vagyis az, hogy a fényképezés helyreállítja a legősbibb kapcsolatot, azaz a képnek és tárgyának a részleges azonosságát, nem érvényes, inkább a valóságos tárgyakat ruházzuk fel a kép tulajdonságaival. A digitális kép végtelen manipulációs lehetőségeket kínál; a képek interaktív módon, sőt akár önállóan is képesek változni. A digitális kép végtelen manipulációs lehetőségeket kínál; a képek interaktív módon változtathatók, változnak.

4.2. A kép mint megismerés

A szóbeliség, majd az írásbeliség megjelenésével, később a könyvnyomtatás felfedezésével az információörögzítés és -továbbítás egyre tökéletesebbé vált, ebbe a folyamatba illeszkedik a képekkel, mozgóképekkel való információátvitel és -közvetítés. A szövegekhez képest, amelyek elsősorban lineárisan és

A kép és a mozgókép készítése és megosztása ma már presztízskérdés, meghatározza, ki van jelen és hogyan van jelen az adott virtuális csoportban, státuszt kölcsönöz annak, akit ábrázol, azzal, ahogyan ábrázolja. Ezért válik szükségletté az éttermi vacsora, a játszótér házias élmények és a nyaralás fotózása, megosztása. A digitális újmédia korában mindenki képkészítővé válik, kétes minőségű tartalmi és formai megoldásokkal mintegy varázstalanítva a képet, a mozgóképet. Sontag még azt írta, hogy minden fénykép egy rabul ejtett élmény, a fényképezés élményekről tanúskodik, ugyanakkor el is utasítja őket, hiszen leszűkíti körüket a lencsevégre kívánczókra, és képpé, emléktárggyá alakítja át valamennyit (Sontag, 2023:10). Mára az emberek kényszeresen fotóznak, maga az élmény lesz a központi eleme a kamera látószögének, végül az élmény azonos lesz azzal, hogy lefényképezzük, levideózzuk, a valódi világot a képek világa pótolja, miközben a kép soha nem a valóság, csak hasonmás (Sontag, 2023:198–199).

Marshall McLuhan elhíresült anekdotája: „De szép gyerekek!” – mondják, mire a büszke anya: „Hát még ha látnák a fényképét!” – arra mutat rá, amikor a kép lényegi emberi szükségletként viselkedik, mintegy „valóságként” érvényesül, vagy részben átveszi a hatalmat a valóság felett. A (mozgó)képi ábrázolás és közlés határozza meg a társadalmunkat, amelyben szinte elvárás a valóság és az élmény kamera általi dokumentálása. Sokszor úgy is hivatkoznak a Z és az alfa generációkra, mint amelyek az egyre inkább képszerű emlékeiket kiszervezik a koponyaüregből a digitális tárhelyekre (Szőke-Milinte, 2020:27), élményeik egyre nagyobb részét a kamera számára tartalékolják vagy rendezik meg.

tulajdonképpen ezt a két folyamatot ismétli. A comeniusi fordulat a pedagógiában a képi megismerésre irányította a figyelmet. A szövegek magyarázatára épülő világfelfogással szemben Comenius a szemléltetést állította az oktatás korszerű tartalmi-módszertani megújításának középpontjába. Azt hangsúlyozta, hogy a tanuló közvetlenül a képek révén elsajátíthatja azt, amiről a tanításban szó esik (Nyíri, 2019:952).

Roland Barthes szerint a kép (image) szót az imitari szótöből kellene eredeztetnünk. Ezzel a legfontosabb probléma kellős közepén találjuk magunkat: az analogikus ábrázolás (a „kópia”) képes-e arra, hogy igazi jelrendszereket hozzon létre? – teszi fel a kérdést. Kétféle választ ad: egyesek szerint a kép kezdetleges rendszer a nyelvhez viszonyítva, a másik álláspont szerint a jelentés nem képes kimeríteni a kép kimondhatatlan gazdagságát (Barthes, 2010:109).

Mircea Eliade, amikor úgy fogalmaz, hogy a képek megmutatják mindazt, „ami a fogalmi gondolkodásnak ellenáll”, akkor a képek közvetlenebb tulajdonságára utal, arra, hogy a kép nem absztrakt fogalmakban ragadja meg a valóságot, hanem érzékletes formában, amely egyszerre érzelmi és spirituális hatású (1977:24). Ezzel magyarázható a képek vonzereje, könnyebben váltanak ki érzelmeket a befogadóból, mert a valósággal vagy egy ideával való analógiás viszony miatt a képen könnyebben felismerhető valamilyen jelentés, üzenet. A képek és szimbólumok az emberi tudatnak azt a területét érintik, amelyet a fogalmi-logikai gondolkodás nem vagy nem olyan minőségben képes megragadni.

A fényképezéssel az információ fogalma új értelmet nyert, a fényképezéssel minden határvonal, kivágás önkényesnek tetszik, akármi elszakítható akármitől vagy összekapcsolható akármivel. Ezért lehetséges, hogy ugyanaz az esemény különböző módon kerektezve más-más információt hordoz. A fényképezőgép felaprózta a valóságot, kezelhetővé, de egyúttal átláthatatlanná tette, és a képeken alapuló világszemlélet

tagadja az összefüggést és a folytonosságot (Sontag, 2023:34). Ennél sokkal komolyabb kritikát fogalmazott meg Sontag 1977-ben: a fénykép azt sugallja, „akkor tudunk a világról, ha olyannak fogadjuk el, amilyennek a fényképezőgép rögzíti”, miközben ez pontosan az ellentéte a megismerésnek, amely éppen abból indul ki, hogy nem fogadja el a világot olyannak, amilyennek látszik, hiszen a megismerés minden lehetősége abban a képességünkben gyökerezik, hogy tudunk nemet mondani (Sontag, 2023:34). Persze egy korabeli fénykép segíthet képet alkotni a 19. századi városok képéről, de nem ringathatja magát abban az illúzióban az ember, hogy megismerte a képen keresztül az adott korszakot, helyszínt vagy eseményt. Mégis, amikor fel tesszük a kérdést, hogy láttál-e már vulkánkitörtést, szinte mindenki, aki már mozgóképen vagy fotón látott, azt fogja válaszolni, hogy igen. Vagyis a képélményt azonosítja a valósággal. „A fénykép nyújtotta tudás mindig egyfajta szentimentalizmus, olcsón szerzett tudás, látszat tudás, látszat bölcsesség” (Sontag 2023:35). A fénykép értékét az adja, hogy információt nyújt, felvilágosít arról, ami van, ugyanakkor informatív értéke gyakran fiktív, tekintve azokat a körülményeket, amelyekhez nincs hozzáférése a befogadónak. A fényképet sokáig olyan tájékoztatási eszköznek tekintették, amely azokhoz szól, akik nem egykönnyen szánják magukat az olvasásra, írja Sontag, mára ez a jelenség a képekkel való kommunikáció és a képek befogadásának legfőbb motivációja (Sontag, 2023:33).

Nyíri (2003:266) A gondolkodás képelmélete című tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy maguk a mentális képek dinamikus természetűek, így a jelentésbővülés vagy -szűkülés nem kizárható a képi megismerés és kommunikáció folyamatából. A többértelműség okozhat problémát, de csak akkor, ha azzal az elvárással viszonyulunk a képekhez, hogy egy objektív, statikus információt közvetítsen. A befogadó ma már tudja, hogy nem lehet mindent elhinni a szemnek, vagyis nem minden média által közvetített kép egyértelmű, bár annak látszik. Nyíri csak a képeket tartja jelentéshiányosnak, a mozgóképet teljes értékű

jelentéshordozónak gondolja (2011:457,169), de ma már bizonyosak lehetünk, hogy a mozgóképre is igaz a jelentéstorzítás és a jelentéstöbbszörözés.

A képek, mozgóképek ún. külső, kollektív memóriaként viselkednek, Barthes írta, hogy „a Fotográfiát nézve soha nem tagadhatom le, hogy a dolog ott volt. Benne a valóság és a múlt együtt van jelen” (Barthes, 1985:80). Ez a tulajdonsága ma is érvényes a képeknek, különösen, ha arra gondolunk, hogy sok kép valóban azzal a céllal készül, hogy megörökítse az eseményt. A fényképek bizonyító és viszonyító erejét hangsúlyozza Kunt Ernő is, aki úgy fogalmaz, hogy „rögzíti, dokumentálja, tükrözi, deklarálja” a fénykép a társadalmi csoport kultúráját. Információforrás, amely alapján a kép és a valóság viszonya értelmezhető (Kunt, 2003:66–67). A mesterséges intelligencia és a digitális technológia

korában ezt a kijelentést is érdemes felülvizsgálnunk, hiszen a „fake”, a hamisítás jelensége gyakran átrendezi azt, ami a valóságban történt.

A kognitív pedagógia a pszichikus reprezentációk szemantikai összetevőiként a fogalmakat és a képeket nevezi meg, a megismerésben mindkét összetevőnek megvan a sajátos szerepe. A belső kognitív képi reprezentációk ökonomikusak, szimultán és struktúrába rendeződve tartalmaznak komplex, több érzékszervi csatorna által közvetített információkat (Szőke-Milinte, 2022:30–34). A megismerési folyamat támogatásában tehát a fogalmak mellett a képek alkalmazása kulcsfontosságú. Azoknak a növényeknek, állatoknak, jelenségeknek, amelyekről beszélgetnek az óvodában, a képi vagy mozgóképi bemutatása támogatja a megismerési folyamatát.

4.3. A mozgóképi közlésmód eszközei, avagy a mozgókép nyelve

„Balázs Béla, a neves filmesztéta említi a következő esetet:

Egy moszkvai barátom mesélte, hogy új háztartási alkalmazottjuk állt be, aki néhány napja érkezett csak valamelyik szibériai kolhozból. Okos, iskolát végzett fiatal lány volt, de hogy, hogy nem, sohase látott még filmet. (Persze régen volt ez.) Elküldték a moziba, ahol valami népszerű vígjátékot mutattak. Sápadtan, komor arccal jött haza. – Hogy tetszett? – kérdezték. Felelni sem akart, annyira megdermesztette a még mindig ható látvány.

– Szörnyű – mondta végül felháborodva. – Nem értem, hogy engedik meg ilyen borzalmak mutogatását Moszkvában.

– De hát mit látott?

– Embereket téptek darabokra. Külön volt a feje, külön a lába, külön a keze.

Tudtuk, hogy a hollywoodi moziban, amelyben Griffith először mutatta be premier plán közelképeit és az óriási 'levágott fej' mosolygott a közönségre, ott is pánik tört ki.” (Lotman, 1977:38–43).

A példa jól illusztrálja, hogy a mozgóképi közlésmódnak saját vizuális nyelve van, befogadása, értelmezése annak függvénye, mennyire ismerjük ezt a nyelvet. Susan Sontag 1977-ben hangsúlyozta már a fénykép kapcsán, hogy a fénykép új vizuális ábécéje átformálja és kiszélesíti fogalmainkat arról, mit érdemes megnézni. Megtévesztő ugyanakkor, hogy mivel a kép és a valóság között megfeleltethetőség, analógia van, úgy gondolhatja a befogadó, hogy akinek „van szeme, látja”, tehát felfogja, mit mutat. Mindeközben mindenki tapasztalhatta, hogy korántsem egyértelmű, amit a kép mutat, dekódolási képességekre van szüksége, amelyek birtokában valóban képet tud alkotni arról, amit a kép vagy mozgókép bemutat.

Érdekes magyarázatot fűz e bemutatott jelenséghez Lotman:

„Ez az eredménye annak, ha természetesként fogjuk fel a filmbeli teret. És az a lány, akiről Balázs Béla ír, valójában a saját szemével látta a levágott fejet, kezet, lábat. Mivel az ábrázolás ennyire hasonlít magára a tárgyra, logikus az a feltételezés, hogy mint az életben, itt is saját magát a dolgot jelenti annak képi formája. A vásznon premier plánban mutatott kéz a valóságban csak levágott kéz lehet. Ebből az az igen lényeges következtetés adódik, hogy amikor a végtelen teret filmképpé alakítjuk át, az ábrázolások jelekké válnak, jelenthetnek mást is, mint aminek közvetlen képi tükrözései.” (Lotman, 1977:38–43)

A kép egyik alapvető funkciója tehát a jelentés hordozása, és a befogadó jelentéstulajdonítóvá válik. Ahogyan az anyanyelv vagy egy idegen nyelv esetében a jelentéstulajdonítást tanulni kell, ugyanúgy a képi ábrázolás nyelvét is. A kép esetében a leg hangsúlyozottabb a szemantikai viszony, a jel és jelölt dolog viszonya.

A kép nem csak időben van elhatárolva, térben a kép határa az alkotó számára a filmszalag széle, a néző számára pedig a vászoné (papíré vagy más hordozóé). Mindaz, ami ezeken a kereteken kívül történik, mintegy nem is létezik, legalábbis nem a film, mozgókép, kép világában. A mozgókép esetében, amikor valami közeledik felénk, annak a vászon nem vágja le a felső szélét, a kogníció megtanulja, hogy a közelítéssel nem csonkítjuk meg a bemutatott tárgyat, személyt, és azt is megtanulja, hogy a felnagyított rész váltja fel az egészet. Tudja, egy közeli kép egy szájról nem azt jelenti, hogy levágta a fényképező a bemutatott száját, hanem arra figyel, miért lett kihangsúlyozva az a testrésze a szereplőnek.

Lotman hangsúlyozza, hogy a filmben (mozgóképen) a látótér nagysága konstans, ez nyelvének egyik alapvető sajátossága, tehát a vászon tere nem változik. „A közeli plánok jelentőségét éppen az adja meg,

hogy a kamera közeledésekor a részletek megnőnek a látótér változatlan nagyságához képest (egészen addig, hogy a tárgy egyes részeit levágja a filmkép széle). Ez mutatja, hogy mi a jelentősége a kép határának mint a film művészi tere egyik különleges konstruktív kategóriájának.” (Lotman, 1977:38–43)

A mozgóképek sajátos nyelvét a kameraállás (alsó, felső, normál), a képkivágás (premier, szuperközeli, szekond, szűkszekond, félalakos, amerikai, totál, kistotál, nagytotál), a montázs, a megvilágítás, az ismétlés, a tempó, a szín, a forma, a hang, a mozgás, a vágás, az események időbeli és oksági rendje, a cselekmény és a történet bemutatása alkotja. A montázsban, a képsor ritmusában és asszociációs folyamatában megmutatkozik a lényeg: a mű kompozíciója (teremtő erő). Ugyanakkor a montázs a manipuláció legfontosabb eszköze. Az elemek egymás mellé helyezése nyomán ugyanis azonnal kapcsolat létesül köztük, s ez az összefüggés lesz a két kép elsődleges jelentése. A mozgóképi beállításokra tekinthetünk úgy, mint szavakra, a montázsra mint mondatokra, a montázsszerkezetek egymásmellettiségére pedig mint egy folyamatosan olvasható, összefüggő szövegre (Rajnai, 2024).

Ahogyan a beszélt nyelvben a mondatok különféle jelentéssel rendelkezhetnek, ugyanezt mondhatjuk el a montázsról is. Amikor a kamera nagy méretben kiemel egy testrészt vagy egy tárgyat a környezetéből, akkor a kéz önmagában az embert jelenti, nem látjuk ugyan azt a teret, amelyben jelen van, de hozgondoljuk, különben az izolált közelkép értelmét és kifejezőerejét veszíti (Balázs, 1984:129–132). A fény alkotó felhasználása teszi a filmet a hetedik művészetté, miközben lételeme is egyben, hiszen fény nélkül nincs élet, nincs látás, nincsenek érzékelhető formák, kiterjedések, perspektívák és az életünket oly „színessé” tevő hideg-meleg színek, a szem fokozott csábításának eszközei. A szerep fény-árnyék művészi funkcióit Bíró Yvett három csoportba sorolja: hangulatteremtő, érzelemkifejező és értelmező funkció (Bíró, 1994:34).

4.4. A mozgókép kettős természete: reprezentáció és ábrázolás

Minden mozgókép és kép egy adott technológia korláta között reprodukálja a valóságot, ez a reprodukció egyben átalakítás is, hiszen a 3D-ből 2D-t hoz létre. A reprodukció olykor nagyon hasonlít a valóságra, mégsem a valóság maga, hiszen megszületését befolyásolta a kamera összes tulajdonsága, a hordozó felbontása és maga a kép készítője is, aki tudatosan vagy ösztönösen sajátos üzenetet hoz létre például azzal, milyen kameraállásból mutatja be a közlés alanyát.

Kérdés, hogy elhiszi-e a befogadó, hogy a valóságot látja a képernyőn? Elhiszi, mert látja, hogy bemutatták? Milyen képességekkel kell rendelkeznie a befogadónak, hogy eldönthesse, igaz vagy hamis, amit lát?

„A kisgyerekek úgy érzékelik a televíziót, mint az egyszerű, leplezetlen igazságot arról, ami a való világban történik. A médiakutatók kimutatták, hogy a nagyon kicsi (3 évesnél fiatalabb) gyerekek valóban mágikus ablaként kezelik a televíziót, de ahogy elkezdődik a kognitív fejlődés, egyre szkeptikusabbak lesznek a médiaüzenetek szó szerinti valóságával kapcsolatban, és már jobban meg tudják különböztetni a valóságot a képzelettől.” (Taylor és Howell, 1973, idézi Potter, 2015:165)

A mozgóképi közlésmód eszközeit még nem ismerve, és nem rendelkezve megfelelő valóságtapasztalattal,

világképpel, tudással, akár valóságosnak fogadnak el olyan kitalált szereplőket, akiktől megijednek, elmenekülnek. „A kutatók »felnőtt átértékelésnek« nevezték el az átállást a mágikus ablak képzetéről a konkrét valóságéra a médiaüzenetek értelmezésében. [...] Bizonyítást nyert azonban, hogy nem mindenki alkalmaz felnőtt átértékelést 12 éves korára. Van der Voort például (1986) kimutatta, hogy bár a 9–12 éves gyerekek egyre kevésbé érzékelik valóságként a kitalált történeteket megjelenítő műsorokat, az úgynevezett reality műsorok esetében azonban nem volt változás az észlelésükben” – vagyis valóságként észlelték (Potter, 2015:165).

Nemcsak a befogadó értelmi fejlettségétől és a mozgóképi közlésmód nyelvének ismeretétől, médiajáratasságától, hanem az ábrázolás minőségétől is függ a befogadó viszonyulása. Az ábrázolás a megjelenítés minősége, az, ahogyan a média ábrázolja azt, amit megjelenít (amilyen minősítésekkel és szövegkörnyezetben jelennek meg az ábrázolt dolgok). A mozgóképek és a média nemcsak reprezentál, hanem ábrázol is, pl. kameraállással lehet valakit gőgösnek (alsó kameraállás) vagy éppen ellenkezőleg, gyengének, kicsinek ábrázolni (felső kameraállás). Ugyanarról az eseményről készült mozgóképek a mozgóképes nyelvi eszközök segítségével teljesen más üzenetet hordozhatnak.

4.5. Az óvodáskorú gyermekek kognitív sajátosságai és a mozgóképek befogadása

A gyermek számára „a rajz a világ megismerésének eszköze”, ahogy ez Comenius Orbis Pictusából ismert a pedagógia számára (Nyíri, 2009). Az illusztráció, a szemléltetés alapvető pedagógiai módszer: amit egyszerre látunk és hallunk, mert magyarázattal egészíti ki a pedagógus, jobban megmarad, mint amiről csak beszélünk vagy amit olvasunk. Az óvodáskor kezdetére a gyermekek érzékszervei már hasonlatosak a felnőtt érzékszerveihez, de működésük még nem olyan kifinomult. Az érzékszervek használat közben fejlődnek, ha

a gyermek aktív megismerő tevékenységet végez, és a percepció képeit kontextusba tudja helyezni, és ezeket nyelvi eszközökkel meg tudja nevezni. Legnagyobb szerepe a látási észlelésnek van, amikor az alak- és formaészlelésben érzelmi alapon emeli ki a megismerés egyes elemeit, majd kisiskoláskorra ez átvált egy értelem által vezérelt, tudatos, célirányos, tervszerű megfigyelésbe. Míg kezdetben figyelme érzelmi alapon könnyen elterelhető, a kisiskoláskor kezdetére képessé válik annak szabályozására.

Színfelismerésre már háromévesen képes, de meg kell tanítani a színek megnevezését. A testsémája alakulással párhuzamosan alakul a térészlelése, az óvodáskor végére képessé válik térben és időben is alapszinten tájékozódni. A téri tájékozódása alapvetően a három dimenzió mentén és a saját testéhez (egocentrizmus) képest történik, ezért is nehéz az óvodásnak egy olyan kétdimenziós képet értelmezni, melyben ő maga nem kap helyet. Amíg nem ismeri saját testének határait, amíg nem tapasztalta meg, miként töltheti be a saját testével a teret, hogyan változtathat téri pozíciót, amíg a teste és a testrészei közötti relációkban bizonytalan, addig a perceptuális sémák kialakulása is bizonytalan, vagyis nézi, hallja, látszólag befogadja a külső ingereket, de nem tudja őket összerendezni. A papírlap két dimenziójában való tájékozódás is komoly kihívás elé állítja az óvodást. A két dimenzióban mozgóképi közlésmód eszközeivel megjelenített három dimenzió befogadása különösen nehéz megismerési terep az óvodás számára. Az időbeli orientáció stabilitása az előfeltétele annak, hogy a mozgóképi közlésmód során a történet időbeliségét, az okságot felismerje, megértse. Hosszú tanulási folyamat a vizuálisan és

kinesztetikusán tudatossá válás, mire képes lesz saját testével betölteni a teret, megtapasztalni a határait. A térészlelés minősége az iskolai olvasás- és írástanulásban meghatározó szerepet játszik, akárcsak a mozgóképi szövegek megértésében, feldolgozásában, befogadásában (József, 2009; Cole és Cole, 1998).

A bemutatott sajátosságok miatt az óvodás gyermek nem képes megfelelően értelmezni a perspektívákat (közeli, távoli), képtelen a szempontváltásra, nem tudja a másik helyébe képzelni magát (mit láthat ő abból a perspektívából). Ezért nehezen érti azt a montázs-technikát például, amelyik a két szereplőt felváltva, vágásokkal mutatja. Mivel nem rendelkezik tárgyalandóság-tudattal, a képen a méretét változtató tárgy vagy személy is nehezen értelmezhető számára (közeli, távoli). Nem ismeri fel a kauzalitást (ki mit, miért tesz?) és az időrendet (mi történt először, másodszor, harmadszor stb.), nem érti meg a párhuzamos narratívát (pl. párhuzamos montázs). Emellett a mágikus gondolkodásuk és hiányos valóságtapasztalatuk okán az óvodások a médiában megjelenő képekre valós félelemmel reagálhatnak.

4.6. A mozgóképi tartalomfogyasztás hatása az óvodások fejlődésére

A kisgyermek agya tanulás során egyszerre több folyamatot működtet: egyszerre működnek az érzékelés, észlelés folyamatai, a gondolkodás, az emlékezés, a képzelet és a beszéd kognitív folyamatai, továbbá az érzelmi, akarati folyamatok is egymással kölcsönhatásban. Az idegi plaszticitással kapcsolatos kutatások bizonyították, hogy a test és az elme összekapcsolódik. A kognitív tudósok gyakran hivatkoznak erre a megtestesült megismerés fogalmával (lásd pl. Lakoff és Johnson, 1999, idézi Caine és mtsai., 2016:73). Korábban a neurológusok a komplex neuronális hálózatokat, melyek a gondolkodást, az érzelmeket, a cselekvéseket irányítják, genetikailag programozottnak tartották. Ma már igazolták, hogy hosszú távon csak olyan kapcsolatok jönnek létre a gyermek agyában, amelyek a konkrét életvilágban is rendszeresen aktiválódnak (Szőke-Milinte, 2025). Csak az tudja kognitív képes-

ségeit kibontakoztatni, akiben kialakul a megfelelő testérintettség, ezért fontos kisgyermekkorban, hogy minél több érzékszervet és minél több mozgásos tevékenységet iktassunk a gyermek napirendjébe. A mozgóképi befogadás maximum kétcsatornás (látás, hallás), különösen, ha nincs jelen a szülő, aki mediálni tudná a látványt a gyermek számára (vö. a Szülői mediáció tanulmány). A neuronális hálók építésének vannak ún. kritikus periódusai, amelyeket ha nem használ ki megfelelően a nevelés, akkor a test szabályozásához szükséges fontos hálózatok csak gyéren alakultak ki, és a gyermek nem fog jó testérzéssel rendelkezni, és ennek a megkésett kognitív fejlődés lesz az eredménye.

Az agy fejlődésében kulcsszerepet játszik a környezeti kognitív és affektív stimuláció, ezt nevezte Gopnik, Meltzoff és Kuhl (1999) „kapcsolatteremtési készte-

tésnek” (idézi Caine, 2016:54). Gerald Hüther német neurobiológus szerint az agy egy „szociális szerv”, az idegsejtek közötti kapcsolódási minták a gyermeket körülvevő környezet feltételei szerint fejlődnek, az idegsejtek közötti kapcsolódási hálózatok a környezettel való kölcsönhatásban épülnek (Renz-Polster és Hüther, 2013, idézi Varga és mtsai., 2015:89).

Mivel a szociális interakciók valós időben zajlanak, a gyermekeknek folyamatosan alkalmazkodniuk kell a másiktól érkező jelzésekhez, és ennek megfelelően kell reagálniuk. Az orbitofrontális kéreg felelős azért, hogy a gyermekek helyesen értékeljék a külső eseményeket, és megfelelően reagáljanak, szociálisan adekvát viselkedést tanúsítsanak.

Feltehetőleg ez az agyterület felel a jutalmakkal kapcsolatos viselkedések kezdeményezéséért, ezért ezzel magyarázható a szociális kapcsolatok jutalmazó jellege. Ugyanakkor az orbitofrontális kéreg része annak a rendszernek, amely aktívan részt vesz a váratlan belső és külső körülmények kezelésében, és új és rugalmas viselkedési és kognitív válaszokat dolgoz ki az automatikus reflexviselkedés helyett (Siegel, 1999:140, idézi Caine és mtsai., 2016:58.). Az óvodások szülőkhöz és társakhoz való kapcsolódása, interakciója tehát segíti őket abban, hogy a reflexvezérelt (egy inger váltja ki) viselkedés helyett egyre tudatosabban és helyzethez illőbben legyenek képesek viselkedni. Ha elmarad a beszélgetés, a látottak megbeszélése, akkor óhatatlanul a gyermek befogadótevékenysége a mozgóképek által kondicionálttá válik, aminek súlyos következménye a valódi értelem nélküli, csak a formára figyelő, kontrollálatlan médiafogyasztás.

A mások ötleteivel és perspektívaival való munka, a közös problémamegoldás megköveteli a tanulóktól,

hogy használják és fejlesszék az agy azon területeit, amelyek a prefrontális kéregben helyezkednek el. A prefrontális kéreg a problémamegoldó gondolkodás és a szándékos cselekvés irányításának felelőse, hatéves korig kell kialakulnia, de ezután is intenzíven fejlődik (Csépe, idézi Szőke-Milinte, 2025). Több fontos kognitív funkcióban is szerepet játszik, többek között abban a képességben, hogy mások mentális állapotait, szándékait, hiedelmeit és érzelmeit megértsék. Továbbá abban, hogy képesek legyenek önmagukról gondolkodni, feldolgozni mások visszajelzéseit saját tevékenységükkel, viselkedésükkel kapcsolatban, és abban, hogy képessé váljanak komplex döntéseket meghozni és a viselkedési szabályokat követni (Amodio és Frith, 2006, idézi Steklács és mtsai., 2024).

Megállapítható, hogy a mozgóképek befogadása a bemutatott fejlődési folyamatok egyikét sem támogatja. Az óvodáskori fejlődéshez leginkább a gyermek aktivitásán és szociális kapcsolatain alapuló tevékenységekre van szükség. A túl sok külső reprezentáció (kép) korlátozza a belső kép készítését, a fantáziát: már nem képzei el a történetet (ezért nem szereti a meseolvasást), inkább a készen kapott képekhez ragaszkodik. Emellett a túl sok digitális reprezentáció akadályozhatja a gyermek saját ábrázolótevékenységét: soha nem tudja „elég tökéletesre” rajzolni, soha nem lesz elégedett a saját maga által létrehozott képpel.

Másrészt kliséket kezd követni: a királykisasszony csak olyan lehet, mint ahogy az éppen divatos rajzfilmen ábrázolták. Vagyis a gyermek ízlését, az általa követett normákat és értékeket a médiában ábrázolt tartalom fogja meghatározni (pl. A tehén lila). A szerepjátékok segítségével tapasztalhatja meg a gyermek a valóság és a képzelet határát, a valódi és a képzelt események megkülönböztetését.

5. Következtetések

5.1. A mozgóképi befogadás támogatása óvodáskorban

A szülői és óvodapedagógusi aktív mediáció elengedhetetlen ahhoz, hogy az óvodás gyermek képes legyen feldolgozni a mozgóképi tartalmakat. Ezek a mediációs tevékenységek oktató jellegű, pozitív alkalmak kell hogy legyenek, melyek segítenek a kép természetét megismerni és megérteni, valamint a mozgóképi közlést saját mindennapi élettapasztalatukkal összekötni. A gyermek kérdésére – Hogyan nőtt meg egy pillanat alatt az egyik szereplő szeme? – a legjobb válasz a konkrét tapasztalat: egy klasszikus kézikamera közelítő-távolító funkciójának a kipróbálása és az ezzel való játék (pl. Találd ki, mely testrészed növeltem meg?) vezeti be a gyermeket a kamerával való képalkotás sajátosságaiba. Közös megbeszéléssel, ismétlődő kérdések tisztázásával, előkészítő beszélgetésekkel, érdekes és

tartalmas tevékenységekkel a mozgókép érthetőbbé tehető az óvodások számára. Fontos, hogy a gyermeknek valóságtapasztalást biztosítsunk ahhoz, hogy felismerhesse a mozgóképi reprezentáció és a valóság közötti kapcsolatot. (Kusper Judit tanulmánya egy sor hasznos feladatot vonultat fel, amelyet az óvodában elvégezhetnek a gyermekek.) Már a hatéves óvodások is képesek stop motion technikával rövid történeteket alkotni, saját történeteket dolgoznak ki és hajtanak végre, miközben nemcsak a kamerával, hanem a valóság tereivel, tárgyaival is dolgoznak, és teljes narratívákat állítanak össze, megértve ezáltal az időbeli sorrendet, az ok-okozatiságot, a megjelenítés és a képekkel mesélés lehetőségeit.

5.2. Ajánlott médiatartalmak óvodáskorban

Óvodáskorú gyermekek számára az a mozgóképes tartalom (mese és animáció) befogadható, melyben az arányokat tiszteletben tartják, illetve kiemelt szempont a narratíva követhetősége, amely egy kameraállásból, a gyors vágásokat mellőzve, lineáris cselekményszerkezettel dolgozik.

Az animációs film a filmművészet birodalmának különleges tartománya: a rajzfilm, a bábfilm és az árnyékfilm közös neve, amelyben a mozgatás különféle technikai eljárásait alkalmazzák az alkotók. 1968-tól a sorozatok valóságos reneszánsza kezdődött és tartott az ezredfordulóig, ám ezek bár esztétikai és filmes szempontból jelentős alkotások, nem gyermekek befogadóképességéhez illeszkedő tartalmak (pl. Frakk, a macskák réme; Kukori és Kotkoda; Dr. Bubó, Kérem a következőt című sorozatok). 1978-ban Jankovics Marcell útjára indította a főként felnőtteknek szóló Magyar népmesék-sorozatot, melynek egyes részei óvodáskorban is megfelelő tartalmak (pl. A béka, a kolbász és az egér). A 80-as években több összefüggő történetű sorozat

és egész estés rajzfilm készült, amelyek főként az idősebb gyermekeket szólítják meg. Pl. Dargay Attila: Vuk, A nagy ho-ho-horgász; Tóth Pál: Mátyás, az igazságos; Jankovics Marcell: Mondák a magyar történelemből; ifj. Ujváry László: Mesék Mátyás királyról. A legtöbb animáció nem az óvodás korosztály számára készült, hanem felnőtteknek, ahogy nagyon sok egész estés hollywoodi rajzfilm sem a gyermekekhez szól.

Jól válogatva azonban találhat a szülő és az óvodapedagógus olyan művészileg is igényesen elkészült alkotásokat, amelyek az óvodások számára is befogadhatók: Szabó Szabolcs, Haui József: Vízipók-csodapók; Mirr-Murr, a kandúr; Mekk Elek, az ezermester; Kockásfülű nyúl (Lendvai, 1998; Margitházi, 2002). A legkülönbözőbb ábrázolási technikákkal való találkozás fontos része az óvodások esztétikai nevelésének (gyurma, tárgymozgatás, rajz). Az Óvodai nevelés alapprogramjába beilleszthető a gyermeki ábrázolás és önkifejezés egyik lehetséges eszközeként a közös mozgóképes tartalom készítése, pl. A gyurmafigura története.

Felhasznált szakirodalom

- Balázs, B. (1984). Az alkotó kamera. In *Film szelleme*. Gondolat. Budapest.
- Barthes, R. (1985). *Világoskamra. Jegyzetek a fotográfiáról*. Európa, Budapest. https://monoskop.org/images/a/ab/Barthes_Roland_Vilagokamra_Jegyzetek_a_fotografiarol.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Barthes, R. (2010). A kép retorikája. In Blaskó, Á. & Margitházi, B. (szerk.): *Vizuális kommunikáció. Szöveggyűjtemény*. Typotex.
- Bíró, Y. (1994). *A hetedik művészet*. Századvég. Budapest.
- Büvösvölgy Médiaértés-oktató Központ: A taumatróp <https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Taumotrop> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Büvösvölgy Médiaértés-oktató Központ: Camera Obscura https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Camera_obscura (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C. & Klimek, K. J. (2016). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action: Teach for the Development of Higher-Order Thinking and Executive Function*. Corwin Press. e-pub.
- Cole, M. & Cole, S. R. (1998). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 527–554. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.ps.30.020179.002523> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Eliade, M. (1977). *Képek és jelképek*. Európa Kiadó. Budapest.
- Flusser, V. (1990). *A fotográfia filozófiája*. Tartóshullám & Belvedere & ELTE BTK. Budapest.
- Gadamer, H. G. (1984). *Igazság és módszer*. Gondolat. Budapest.
- Grau, O. & Veigl, T. (eds.) (2011). *Imagery in the 21st Century*. MIT Press.
- Hartai, L. & Muhi, K. (1998). *Képkorszak – Mozgóképkultúra és médiaismeret I–II*. Korona. Budapest.
- József, I. (2009). *Fejlődépszichológia*. https://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Kunt, E. (2003). Az antropológia keresése. *Documentatio Ethnographica* 20. Budapest. 66–77.
- Lendvai, E. (1998). A magyar animációs film. *Filmkultúra*. <https://www.filmkultura.hu/regi/articles/essays/anim.hu.html> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Lotman, J. M. (1977). A filmkép. *Filmszemiotika és filmesztétika*. Gondolat. Budapest.
- Margitházi, O. (2002). A magyar rajzfilmművészet. In *Filmtett*. <https://filmtett.ro/cikk/az-animacios-film-tortenete-4-3> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Nemzeti Filmintézet. *Alapfilmek. Animáció* <https://nfi.hu/alapfilmek-1/alapfilmek-filmek/animacio> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Nyíri, K. (2003). A gondolkodás képelmélete. In Neumer Katalin (szerk.): *Kép, beszéd, írás*. Gondolat. Budapest.
- Nyíri, K. (2009). Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. In *Iskola – Informatika – Innováció* <https://ofioh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Nyíri, K. (2011). *Kép és idő*. Magyar Mercurius. Budapest.
- Potter, W. J. (2015). *Médiaműveltség*. Wolters Kluwer.
- Pusztai, V. (2019). A képekben rejlő kifejezési lehetőségek képfilozófiai reflexiói néhány újmédia-jelenség tükrében. In *Médiakutató* XX. 9–18.
- Rajnai, R. (2024). *Miért van szükség a médiaműveltség fejlesztésére?* Pécs: Lessz Média Kft. MTA Pécsi Akadémiai Bizottság Kommunikáció- és Médiatudományi Munkabizottság <https://www.kepagepben.hu/filmkultura/a-montazs-szerepe-a-mozgokepen/> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Sontag, S. (2023). *A fényképezésről*. Helikon. Budapest.
- Steklács, J., Bálint, Á., Csikos, Cs. & Zank, I. (2024). *Metakogníció, tudatelmélet, episztemológiai meggyőződések* https://mersz.hu/dokumentum/m1238mtem_2/#m1238mtem_0 (Utolsó letöltés: 2025. 01. 05.)
- Szöke-Milinte, E. (2020). *Információ – Médiatudatosság – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó. Budapest.
- Szöke-Milinte, E. (2022). *Óvodapedagógia. Kommunikáció és anyanyelvi nevelés az óvodában*. Szaktudás Kiadó. Budapest.
- Szöke-Milinte, E. (2025). A tanulástámogatás neuropedagógiája. In Kusper, J., Szöke-Milinte, E. & Szűts Novák, R. (szerk.): *Pedagógiai összhangzattan. Tanulmányok a 70 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Liceum Kiadó. https://real.mtak.hu/217433/1/355_Sz%C5%91ke.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Taylor, B. J. & Howell, R. J. (1973). The ability of three-, four-, and five-year-old children to distinguish fantasy from reality. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 122(2), 315–318.
- Varga, L., Detre, Zs. & Farnady-Landerl, V. (2015). A kisgyermekkor neuropedagógiai értelmezése. In *Képzés és Gyakorlat*, 13(3–4).

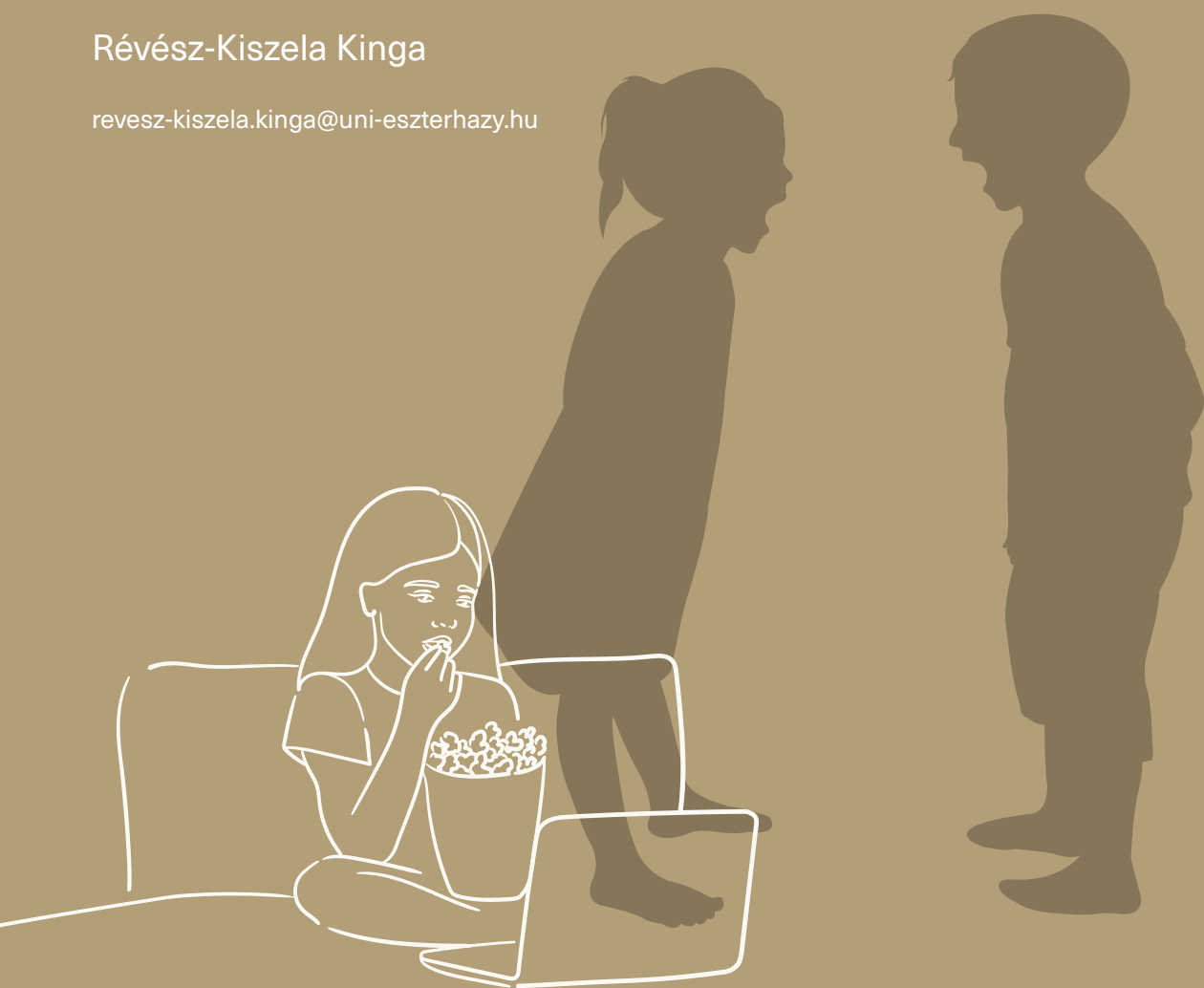


A médiafogyasztás hatása az óvodáskorú gyermekek proszocialitására

Az EKKE–NMHH közös projekt
fókuszcsoportos interjúinak tanulságai

Révész-Kiszela Kinga

revesz-kiszela.kinga@uni-eszterhazy.hu



1. Bevezetés

Az óvodáskorú gyermekek a primer szocializációs szakaszban utánzással sajátítják el a társadalmilag elfogadott értékeket és normákat. Ez lesz az alapja a későbbi, sikeres társadalmi integrációjuknak (Dancs, 2019).

A segítő vagy más néven altruisztikus magatartás megismerése az 1960-as években vált a szociálpszichológia, a személyiségpszichológia és az antropológia alapvető kutatási témájává (Hegedűs, 2016).

A pszichológiai hatások mellett a pedagógiai funkciója is fontos az altruisztikus magatartásnak. A hazai nevelési-oktatási intézményekben a pedagógiai tevékenységet és a tanulói sikerességet a kognitív és a kommunikatív képességek megfelelő színvonalával azonosítják, míg a szocioemocionális és az affektív összetevők fejlődéssegítése háttérbe szorul. Az új pedagógiai kultúra legnagyobb jövőbeni kihívásának azonban éppen a gyermekek proszocialitására nevelése tűnik (Hegedűs, 2016).

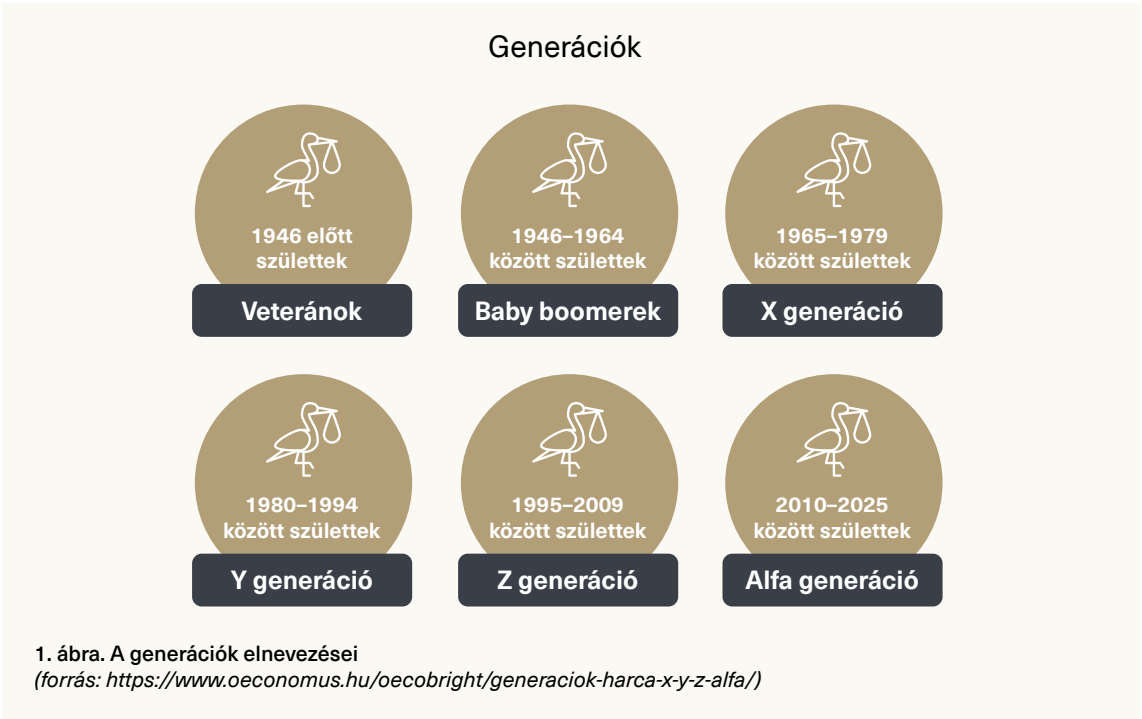
2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

Korábbi óvodapedagógusok körében – 199 fő neurotipikus óvodás gyermek bevonásával – végzett kutatásunk (Révész-Kiszela, 2023) azt az eredményt hozta, hogy a megkérdezett pedagógusok a viselkedéses mutatók esetében a proszocialitásban látják a gyermekek legnagyobb nehézségeit (a vizsgálatba bevont gyermekek 36,2%-a mutat veszélyeztetettséget ezen a területen), és a fiúk magasabb érintettsége a jellemző a vizsgált mintában. A kutatás eredményei alapján arra is fény derült, hogy ha egy gyermek veszélyeztetettnek minősül a viselkedésproblémákra, a leggyakrabban ez a proszocialitás gyengeségében érhető tetten (a viselkedésproblémákat mutató gyermekek 66,6%-ának gondja van a proszocialitással).

A proszociális magatartásformák, mint amilyen a segítségnyújtás, a megosztás, az együttműködés, a támogatás, a védelem, az aggódás stb., elsajátítása a kortárs csoportokban kezdődik. A proszociális ele-

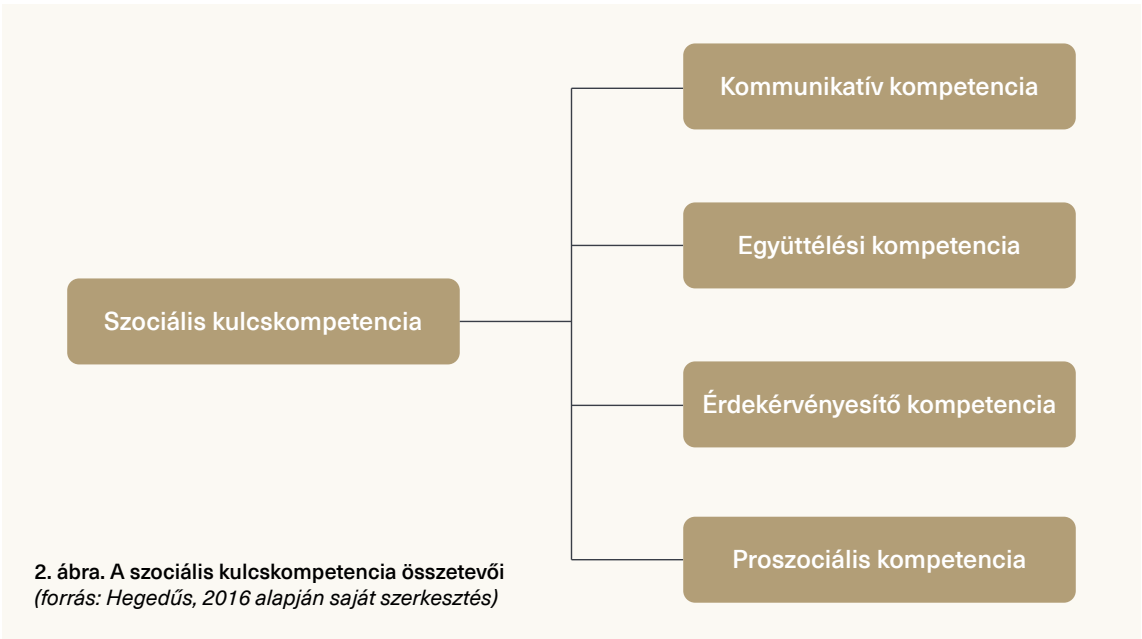
mek az óvodáskorban fokozatosan jelennek meg, és az életkor előrehaladtával – a szociális interakciókból származó tapasztalatok révén – megnő az ilyen jellegű viselkedések száma (Hegedűs, 2016).

Az alfa generáció szülőttei digitális bennszülöttként, az infokommunikációs eszközök túlsúlyával nevelkednek. Ők már olyan szülők gyermekei, akik maguk is aktívan használják ezeket a digitális eszközöket. A mai kor gyermeke más impulzusokat kap személyiségfejlődése alakításához, és ez kihat a szocioemocionális komponensre is (Wágner, 2015). Mind több tanulmány (Dancs, 2019; B. Németh és mtsai., 2020; Farkas és mtsai., 2021) igyekszik ezt a hatást annak pozitívumaival és negatívumaival együtt feltárni, hiszen – mint ahogyan arra korábbi kutatásunk is rávilágít – intenzív változások figyelhetők meg a gyermekpopulációban a proszocialitás tekintetében.



Tanulmányunkkal célunk, hogy rávilágítsunk a digitális-eszköz-használat és a proszociális viselkedés óvodáskori fejlődése közötti összefüggésekre, mindezt elméleti keretbe ágyazva. Arra törekszünk, hogy az óvodapedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz interjúk tanulságait

– a proszociális és a kihívást jelentő viselkedések mentén – feltárjuk az olvasó előtt, továbbá be kívánjuk mutatni azokat a fejlesztési lehetőségeket, amelyekkel az óvodáskorú gyermekek altruisztikus, proszociális viselkedése hatékonyan, pozitív irányban alakítható.



2.1. A szociális és érzelmi kompetencia meghatározása

A szociális kulcskompetenciának négy nagy területét különíthetjük el: a kommunikatív, az együttélési, az érdekérvényesítő és a proszociális kompetenciákat (4. ábra. Hegedűs, 2016).

„A szociális kompetencia öröklött és tanult elemek összessége, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban el tudjuk érni a kívánatos hatást. Jelzi a személy attitűdjeit, készségeit, képességeit, amelyek hozzájárulnak a harmonikus életvitelhez, és döntően meghatározzák közösségi beilleszkedését.” (Németh Gáborné doktor, 2008, 23. o.)

„Az elemi érzelmek mint a szociális viselkedés öröklött komponensei erős hatással vannak a társas helyzetek értelmezésére, meghatározzák a szituációban szereplő felek viselkedését, ítéletalkotását. Az érzelmek felismerése során olyan mechanizmusok aktiválódnak, amelyek révén a másik által közvetített érzelmek az egyénben is hasonlókat váltanak ki, ezáltal késztetve őt például a segítségnyújtásra (Nagy, 2002; Forgas, 2003).” (Hegedűs, 2016, 198–199. o.)

A szociális kompetencia meghatározása a mai napig nem egységes sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalmakban, tudományterületenként eltérő fókuszokat találhatunk annak ismertetésében. Argyle olyan

hajtóerőként, motívumként írja le, amely az egyén által meghatározott célok felé irányítja a személyt. Rose-Kasnor a szociális kompetenciát a szociális, az érzelmi és a kognitív képességek és motívumok összességéként definiálja (Hegedűs, 2016).

A szociális kompetencia szinonimájaként gyakran találkozhatunk a kommunikatív, az érzelmi, a társas interakciókat lehetővé tevő kompetencia és az érzelmi műveltség fogalmakkal is (Hegedűs, 2016).

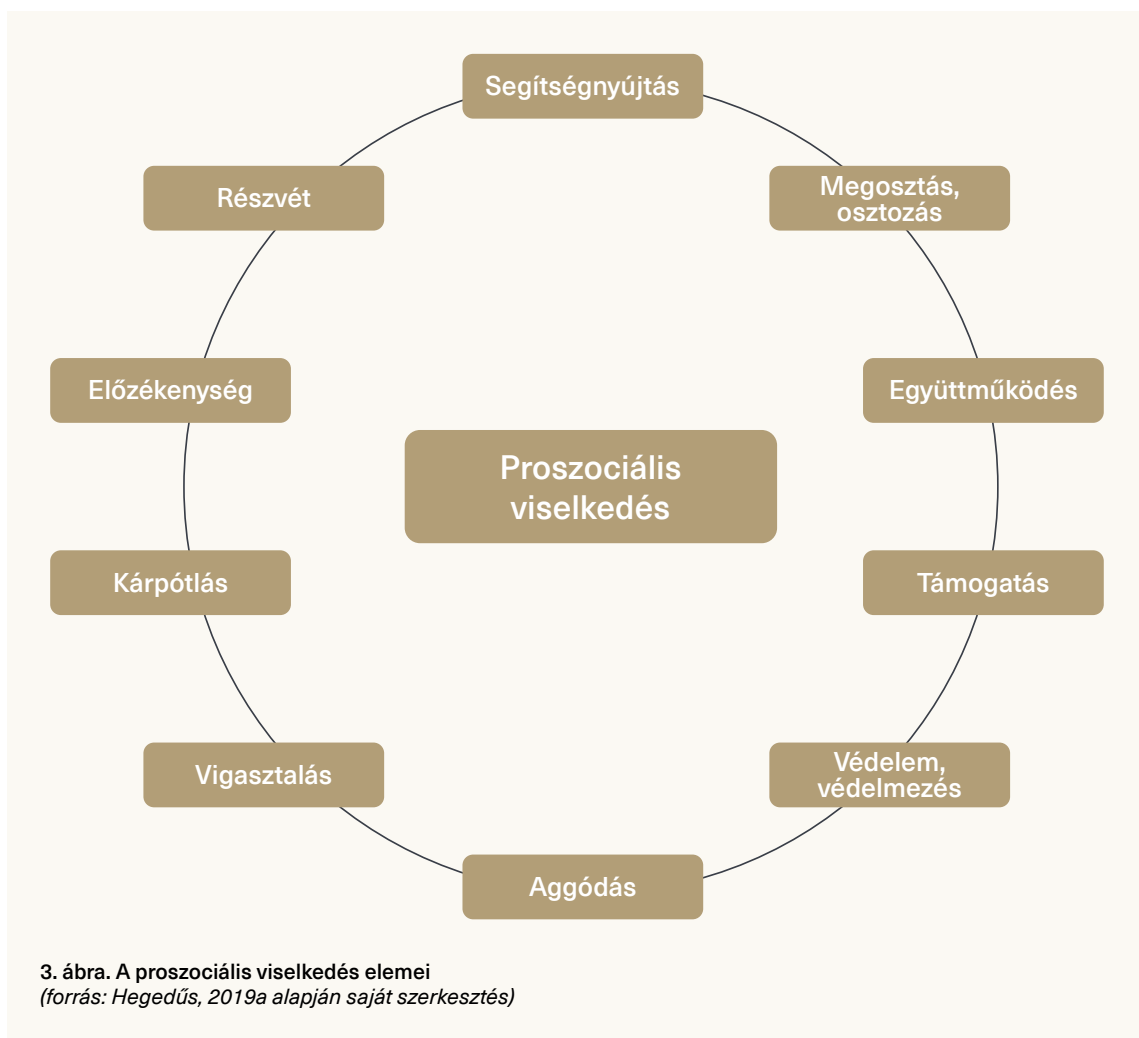
A szociális kompetencia fejlődésének több modellje is ismert. Saarni az érzelmi kompetencia kontextusfüggő voltát írja le, és így a szociális kompetenciát a társas interakciókban megjelenő érzelemfelismerés, érzelmi kommunikáció és az empatikus viselkedés kölcsönhatásaként értelmezi. Mayer és Salovey az érzelmi intelligenciát állították modelljük középpontjába mint az érzelmek észlelésének az a képessége, amely az életkor előrehaladtával és a tapasztalatok által fejlődik. Halberstadt, Denham és Dunsmore affektív szociális kompetenciáról kialakított modellje szerint az érzelmileg kompetens személy a szociális interakciói révén hatékonyan képes irányítani és mások felé közvetíteni az érzelmeit, továbbá megérteni, értelmezni és reagálni mások affektív megnyilvánulásaira (Hegedűs, 2016).

2.2. A proszocialitás fogalmi keretei

Mint ahogyan azt a 4. ábra is szemlélteti, a proszocialitás a szociális kulcskompetencia egyik összetevőjeként az egyének és a csoportok közötti interakciók minőségében játszik meghatározó szerepet. A proszociális viselkedések egyik megnyilvánulása az altruizmus, amely a másik jóllétét szolgáló, önkéntes viselkedésként értelmezhető. Az empátia pedig olyan érzelmi válasz, amelyben a másik személy distresszének reali-

zálása és az azzal való azonosulás a döntő momentum (Hegedűs, 2016).

„Az szakirodalom egységesnek tekinthető abban a tekintetben, hogy azokat a viselkedéseket sorolják a proszociális viselkedések közé, amelyek mások javát szolgálják, szándékuk alapján céljuk a másik jólétének megteremtése (Bierhoff, 2007; Eisenberg, 1982; Hasting és mtsai.,



2007; Thompson és Newton, 2013). Ugyanakkor többben is kiemelték, hogy ezek a viselkedések minden esetben önkéntesen valósulnak meg, az egyének szándékosan kivitelezik, külső jutalom előzetes ígérete nélkül is (Eisenberg, 1982; Eisenberg & Fabes, 1991).” (Hegedűs, 2019a, 39. o.)

A proszociális viselkedés körébe számos viselkedésforma sorolható. Ezeket az 3. ábrán szemléltetjük.

Bierhoff, a szociálpszichológia jeles képviselője egy 2007-es tanulmányában egymástól elkülönülő, mégis átfedéseket mutató viszonyfogalmak-

ként írja le a segítő és a proszociális viselkedést, valamint az altruizmust (4. ábra). A segítő viselkedés mint gyűjtőfogalom jelenik meg. A segítő és proszociális viselkedés közötti különbséget úgy jellemzi, hogy míg a proszociális megnyilvánulások intrinzik, azaz belső indíttatásúak, addig a segítő viselkedés általánosságban véve külső motivációjú. Az altruizmus mozgatórugója az empátia, valamint az egyéni érdekeket is szem előtt tartó távlati célok. Az altruisztikus viselkedés minden esetben a másik, interakcióban lévő személy jóllétét szolgálja anélkül, hogy azért bármilyen külső jutalom járna (Hegedűs, 2016; 2019b).



4. ábra. Bierhoffi hármastagolás
(forrás: Hegedűs, 2019b, 15. o.)

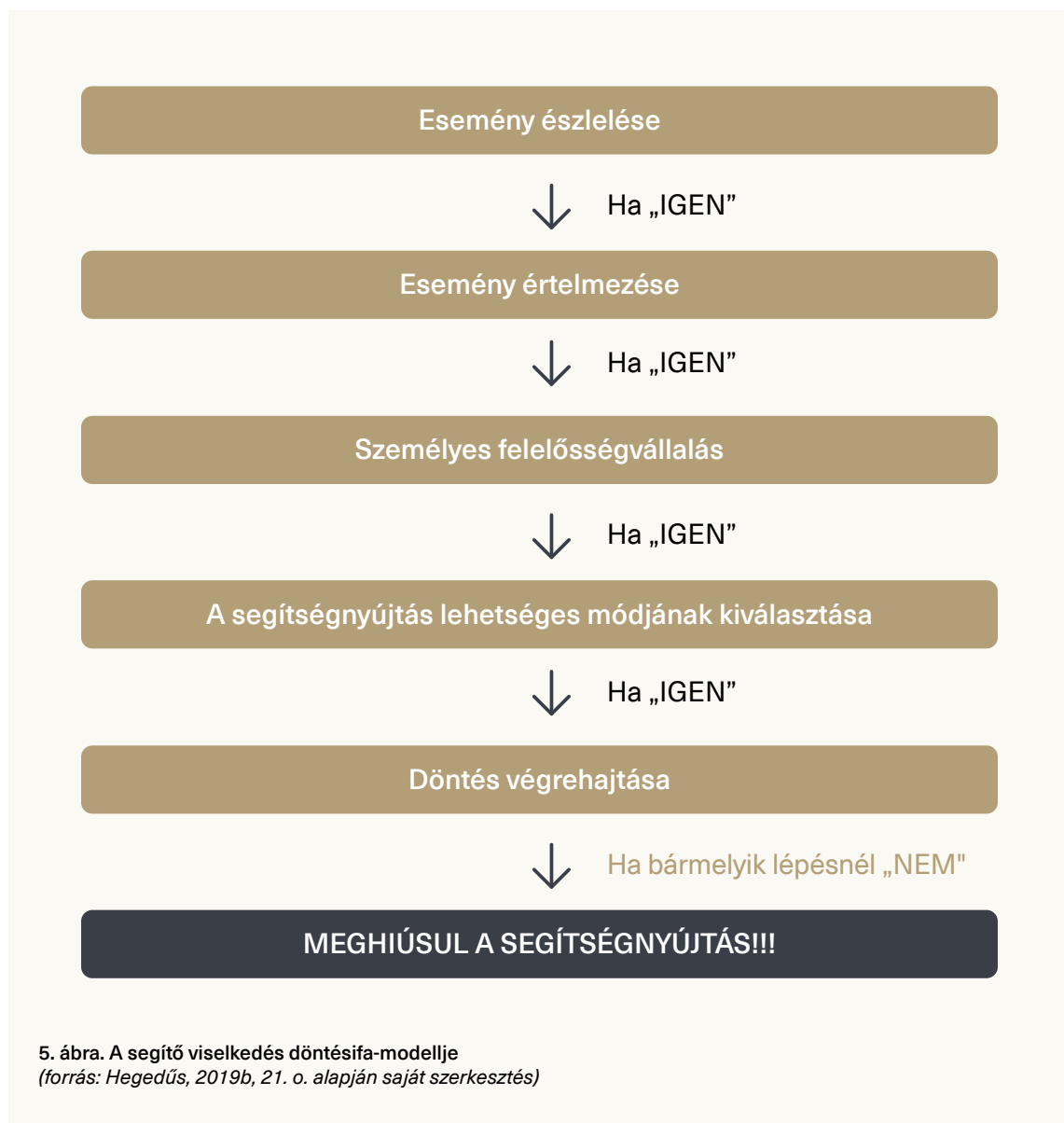
2.3. A proszocialitás fejlődése óvodáskorig

A proszociális viselkedést több tényező: az önérdek, egyes morális érdekek, a másik igényeinek figyelembevétele, a másik személyért való aggodalom, valamint olyan gyakorlati érdekek befolyásolják, mint például egy dolog sérülésének a megakadályozása. A proszociális viselkedés megvalósulását a szocializációs, a társadalmi, közösségi normákon kívül affektív tényezők is befolyásolják (Hegedűs, 2019b).

A segítő viselkedés megvalósulásának lépéseit Darley és Latané döntésifa-modellje ábrázolja (5. ábra). Ez a modell jól példázza, hogy a segítségnyújtást egymást követő döntési helyzetek alakítják (Hegedűs, 2019b).

A segítő viselkedés az életkor előrehaladtával fokozatosan fejlődik: megnő és meg is változik a proszociális aktivitások minősége, ezáltal a szociális kompetencia fejlődése biztosítottá válik (Hegedűs, 2019a).

Már egy- és kétéves kor között is fedezhetünk fel proszociális viselkedésmintákat a gyermekeknél, mint például segítést, nyugtatást, megosztást, együttműködést, valódi proszociális viselkedést azonban kétéves kor körül várhatunk. Ebben a korban a gyerekek már képesek elkülöníteni magukat a másik személytől, de még nem tudják teljesen megkülönböztetni saját belső állapotukat a másiktól. Ekkor még a gyermekek segítő viselkedésének motivációja háromfaktorú: instrumentális, azaz



tevékenységalapú, empátikus, vagyis érzelmalapú, és materiális, azaz megosztásalapú. Ezek alapján három fő tevékenység jellemzi a kisgyermekkori proszocialitást: segítés, vigasztalás és megosztás (Hegedűs, 2019a).

A harmadik életévre a gyerekek képessé válnak a másik személy és a saját belső állapotuk elkülönítésére. A harmadik-negyedik életévet követően a gyermekek különböző szituációkban elkülönítik indi-

viduális szükségleteiket, képesek lesznek megérteni másokat, így megértik az érzelmek összetettségét (Hegedűs, 2019a).

A közvetlen környezet is szerepet játszik a proszocialitás fejlődésében. Kutatások igazolják, hogy azok a gyermekek, akik stabil és biztonságos családi/testvéri kapcsolatokat élnek át, a proszocialitás terén is jobban teljesítenek (Hegedűs, 2019a).

2.4. Óvodások a média világában

A ma óvodásai, az alfa generáció szülöttei már digitális bennszülöttként, digitális eszközök jelenlétében nőnek fel. Az infokommunikációs technológia (IKT) használata a családi élet részévé, korunk meg- és kikerülhetetlen tényezőjévé vált. A mai kisgyermekes családokban a technológia „digitális cumiként”, „digitális bébiszitterként” van jelen a gyermek mindennapjaiban, a motiválás eszközeként funkcionál a családok életében (B. Németh és mtsai., 2020).

A digitális média fogyasztása átalakította a családok napi rutinját. A mai gyermekek már más forrásokból és másfajta megszerzett tudással rendelkeznek, mint amelyekkel a korábbi generációk gazdálkodhattak. Ezzel egy időben azonban ezek a gyermekek más készségek, képességek gyakorlásától fosztják meg magukat a digitálisújmédia-fogyasztás hatására. Ilyenek például a pszichomotoros képességek vagy éppen a szocioemocionális képességstruktúrák. Mindezeket túl a tanulás módszere is megváltozik: ezek a gyermekek főként a rövid, 2–7 perces időegységnyi információ befogadására képesek, az információszerzés pedig a vizuális közlések irányába tolódik el. az információk egyszerre képi-vizuálisak és hang-akusztikusak, és az információ a képernyő bármely részén megjelenhet, így a megismerésben is az egészes információfeldolgozás és az ingerek egyidejűsége dominál. Ez a „multitasking” a figyelemmegosztás képességében jelentkezik, de a mélyebb tudáselsajátításhoz a figyelemkoncentráció elengedhetetlen. Ez lehet az oka, hogy az elmúlt egy évtized alatt megsokszorozódott a beszédzavarral és specifikus tanulási zavarral küzdő gyermekek száma hazánkban (Wágner, 2015).

Meglepő módon a legnépszerűbb és legjövendősebb YouTube-csatornák a gyermekeket mint fogyasztókat célozzák meg. „2016-tól a YouTube megtekintések 10%-a gyermeki szórakoztatásnak minősített tartalomról származik, és egyes országokban a szám a teljes YouTube-platform összes megtekintésének felét jelenti.” (Farkas és mtsai., 2021, 356. o.)

Egyes kutatások szerint a gazdaságilag fejlett országokban a hatévesnél fiatalabb gyermekek többségének, de már a kétéveseknek is van digitális lábnyomuk, azaz digitális tevékenységüknek nyoma, jele van az online térben (B. Németh és mtsai., 2020). A legújabb kutatások pedig arról számolnak be, hogy a szülők közösségimédia-aktivitása okán már a hat hónapos csecsemőknek is van digitális lábnyomuk (Farkas és mtsai., 2021).

„A jóléti társadalmakban a 3–4 éves gyermekek 16%-nak van saját tabletje, de a többiek nagy része is rendszeresen megkapja szülei digitális eszközeit. A 6–7 évesek 71%-a használja a YouTube-ot szülői kontroll nélkül.” (Farkas és mtsai., 2021, 356. o.)

Az óvodásokra vonatkozó vizsgálatok arra az eredményre jutottak, hogy a digitális eszköz-használatnak és -tartalomfogyasztásnak nincsen kialakult szokásrendszere, illetlana a családok mindennapjaiban (Farkas és mtsai., 2021).

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) egy 2013-ban végzett felmérése, amely a 0–6 éves korosztály médiafogyasztási szokásait vizsgálta, arra az eredményre jutott, hogy ez a fiatal korosztály is már aktív médiafogyasztóként éli mindennapjait. Óvodáskorban is napi 1–3 órát töltenek digitális eszköz előtt (Wágner, 2015).

A szülők legnagyobb félelmei az IKT-eszköz-használatra vonatkozóan: a gyermeki személyiségfejlődés változásai, a szülő-gyermek kapcsolat nehézségei, a tartalomfogyasztás és a képernyőidő kontrollja, a szülők büntudata, hogy a személyes jelenlétet digitális eszközökkel helyettesítik. Ezek a nehézségek kihívások elé állítják nemcsak az elsődleges, de a másodlagos szocializációs színterek szereplőit is (B. Németh és mtsai., 2020). Azonban a gyermekek IKT-eszköz-használati szokásait a szülők személyes példaadása, az úgynevezett digitális nevelési stílus

képes befolyásolni (pozitív és negatív irányban egyaránt) (Farkas és mtsai., 2021).

Konok és munkatársai (2020) az ELTE Alfa Generáció Labor keretében végzett kutatásukban 2010 után született gyermekek digitális-eszköz-használati szokásait, az eszközhasználat gyermeki személyiségfejlődésre gyakorolt hatásait vették górcső alá. A több mint ezer szülő megkérdezésével készült felmérés tanulsága szerint a vizsgált gyermekek 44%-a rendszeresen használ – napi fél órában – mobilt vagy tabletet, a kétevesek fele pedig már „kütyüzik”. A gyerekek személyiségfejlődésére vonatkozóan azt a következtetést vonták le a kapott eredmények alapján, hogy a digitális-eszköz-használat, főként az érintőképernyős eszközök

zök a kognitív és önkontrollfolyamatokra, a figyelmi funkciókra, valamint a társas kompetenciákra nézve számottevő (Konok és mtsai., 2020).

Tsouklidis és munkatársai 2020-ban végzett vizsgálatukban az elektronikus eszközök alvásra gyakorolt hatását elemezték, és arra a megállapításra jutottak, hogy összefüggés lehet a technológia nem megfelelő használata és az előforduló gyors szemmozgás (REM), a testtömegindex (BMI) szintjének változásai, az elhízás és egyéb neurológiai problémák között (Farkas és mtsai., 2021). A Digitális Jólét Program (Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája, 2016) is a tudatosság fontosságára figyelmeztet a digitális-eszköz-használat során.

2.5. A problémás viselkedés és az újmédia-fogyasztás kapcsolata óvodáskorban

Megdöbbenő az az adat, amely szerint a gyermek-tartalmak, pontosabban a rajz- és bábfilmek 71%-a tartalmaz erőszakos jeleneteket, amelyek a teljes vetítési idő közel egytizedét teszik ki, többet, mint bármely más, erőszakot megjelenítő film esetében. Az agresszív műsorok 28,5%-a kifejezetten gyerekeknek készül, amelyekben – a műfaj jellegéből fakadóan – az agresszív megnyilvánulásoknak nincs közvetlen következményük, az ábrázolás elszakad a valóságtól, a valós következményektől, ráadásul az agresszort általában pozitív tulajdonsággal, az esetek több mint 50%-ában főhősi szereppel ruházzák fel (Dancs, 2019).

A televízió képernyőjén látott erőszak mennyiségét és annak közvetlenül a gyermek viselkedésére gyakorolt hatását vizsgáló kutatások tanulsága szerint a tévében látott erőszak érvényesülése három módon érhető tetten: pszichológiailag, azaz félelmet keltő módon, morálisan, azaz a szenvedés látványára érzéketlen-né tevő formában, továbbá társadalmi szinten, hiszen az mint mintaadó szociális tevékenység jelenhet meg, amelyben a gyermek maga is agresszorral válik (Dancs, 2019). Egy 1972-es kutatásban 136 fő 5–9 év közötti gyermeket vizsgálva nézettek a kísérleti csoporttal három és fél percnyi erőszakos (üldözés, ökölharc,

lövöldözés, késharc – kísérleti csoport), a kontrollcsoporttal pedig 3,5 percnyi sportműsort, majd a műsoridőt követően megkérték a gyermekeket, hogy válasszanak: a szomszédban játszó gyerekeknek segítenének, vagy inkább bántanák őket. Az erőszakos tartalmakat néző gyermekek szignifikánsan többször választották a „bántani” lehetőséget, mint a kontrollcsoport tagjai. Azt azonban fontos leszögeznünk, hogy az agresszív viselkedés és az erőszakos médiatartalmak fogyasztása közötti ok-okozati összefüggést még a mai napig sem sikerült minden kétséget kizáróan bizonyítani, abban olyan elemek, mint a nevelés, a család szocioökonómiai státusza is szerepet játszhatnak (Dancs, 2019).

Az erőszakos műsortartalmak pszichoszomatikus hatásai: az erős izgalmi állapot, a gyorsuló szívritmus és a vérnyomás-emelkedés, amely azonban az ismétlődő hatásokra egyre csökken, azaz habituálódik, hozzászokik, alkalmazkodik az erőszakhoz a gyermek.

Amikor egy gyermek erőszakélményt él át, az amigdala működése fokozódik, míg a prefrontális és a temporális kérgi aktivitás csökken. Az említett agyterületeknek bizonyítottan szerepük van az agresszió megjelené-

sében (a magatartás-viselkedésszabályozás zavarával élő gyermekek esetében ezek az agyterületek mutatnak sérülést) (Dancs, 2019). Németh és munkatársai egy 2020-as kutatásukban közel 4000 szülő bevonásával végezték el vizsgálatukat, amelyben az IKT-eszköz-használat hatásaira kérdeztek rá óvodáskorú gyermekek vonatkozásában. Pozitív hatást megfogalmazó válaszokat 1507 esetben, negatív hatótényezőt pedig 1545 esetben fejtettek ki a vizsgálatba bevont szülők.

Az IKT-eszköz-használat pozitív hatótényezői: tudásátadás eszköze (86,79%), fejlődést-tanulást támogató eszköz (32,91%), információhordozó (15,79%), szórakoztató eszköz (5,37%). Az IKT-eszköz-használat rizikótényezői: problémás viselkedés (függőség, agresszió) lép fel (63,24%), valós, szociális interakciókban megvalósuló tevékenységek (mozgás, közös játék, kapcsolatok beszűkülése) elutasítása (33%), személyiségfejlődésben jelentkező zavarok (pszichoszomatikus, kognitív, szocioemocionális területeken) (31,65%).

3. Fő kutatási célok/kérdések megfogalmazása

Ahogy az a bevezető gondolatban megfogalmazódott, a kutatás fő célja, hogy feltárja az óvodapedagógusok tapasztalatait, esetlegesen megjelenő problémáit, kérdéseit az óvodáskorú gyermekek digitális-eszköz-használatával és annak következményeivel kapcsolatban elősorban a szociális képességek, szűkebben a proszocialitás területén.

A szakirodalom tanulmányozásával célunk volt, hogy a szűkebb terület legfontosabb ismereteit összegyűjtsük, ezzel alátámasztva a téma relevanciáját. Mint ahogy azt egy korábbi kutatásunk (Révész-Kiszela, 2023) is igazolta, az óvodapedagógusok véleménye szerint – a viselkedéses mutatók tekintetében

– a gyermekek proszociális képességei a leggyengébbek. Az EKKE–NMHH közös projektje keretében megvalósított workshopok alkalmával ezért a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk és a workshop tartalmak között is igyekeztünk a vélemények megismerésére és praktikus ismeretek átadására törekedni a témát illetően.

Jelen tanulmányban a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk azon válaszait gyűjtöttük össze, amelyekben a pedagógusok azt fejtették ki, hogy milyen hatással van a digitális-média-használat a gyermekek fejlődésére – főként a koncentráció, az érzelmszabályozás és a szociális készségek alakulására.

3.1. A kutatás fő kérdésfelvetései

Az óvodáskorú gyermekek személyiségfejlődésére, azon belül a szocioemocionális és figyelmi funkciók nehézségeire vonatkozóan a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Vajon milyen problématerületeket azonosítanak az óvodapedagógusok a gyermekek személyiségfejlődésében, amelyek összefüggésbe hozhatók a digitális-média-fogyasztással?
- Jellemző-e, hogy az óvodapedagógusok problémáknak tekintik a gyermekek szocioemocionális

és figyelmi funkcióit a digitális-média-fogyasztás függvényeként?

- Van-e igény az óvodapedagógusok és a szülők részéről információkra az óvodáskorú gyermek(ek) médiafogyasztásának következményeivel kapcsolatban?
- A workshop tananyaga milyen mértékben tér ki a digitális-média-fogyasztás és a problémás viselkedés értelmezésére, magyarázatára?

4. Módszerek

Vizsgálati módszerként strukturált interjút alkalmaztunk 11 kérdés mentén, a workshopok részeként megvalósuló fókuszcsoporthoz beszélgetések keretében, átlagosan 30 perc időintervallumban (Vicsek, 2006).

Az előre összeállított interjúkérdések a következők voltak (a jelen tanulmány alapjául szolgáló kérdéseket dőlt betűvel szedtük):

1. Tapasztalatuk szerint mennyi és milyen médiatermékeket fogyasztanak az óvodáskorú gyermekek manapság (milyen eszközről, milyen időtartam jellemzi a médiafogyasztásukat, mit fogyasztanak)?
2. Milyen területen használnak digitális újmédiát óvodai tevékenységekkel összefüggésben? Hozzanak példákat!
3. Milyen elveket követ, ha digitális újmédiát használ az óvodai tevékenységeivel összefüggésben?
4. Tapasztalatuk szerint hogyan viszonyulnak a szülők az óvodáskorú gyermekük médiafogyasztásához?
5. *Tapasztalatuk szerint mi jelenti a szülők számára a legnagyobb nehézséget Az óvodáskorú gyermekük médiafogyasztásával kapcsolatban?*
6. *Tapasztalnak-e a gyermekek fejlődésében olyan sajátosságokat, amelyeket a digitális eszközök korai és túlzott használatával, valamint az újmédia-fogyasztással hoznak összefüggésbe? Melyek ezek?*
7. Volt-e rá példa, hogy figyelmeztette a szülőket a digitálisújmédia-fogyasztás veszélyeire a korai gyermekkorban?

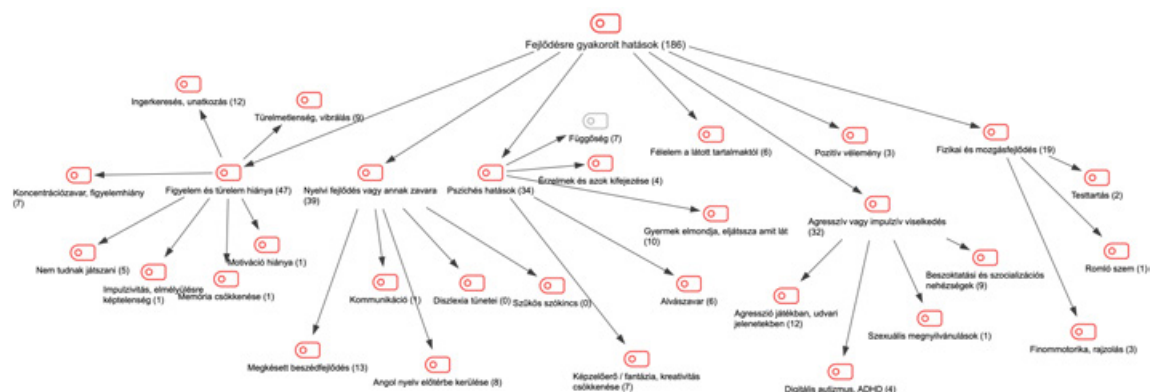
8. Volt rá példa, hogy egy szülő Önhöz fordult a gyermeke digitális eszköz-használatával összefüggő kérdésben?
9. Ön szerint milyen szerepük lehet/legyen a digitális eszközöknek az óvodáskorú gyermekek életében?
10. Az Ön óvodájában hogyan viszonyulnak a digitális eszközök használatához? Van-e erre vonatkozó szabályozás, irányelv? Ha van ilyen, akkor ez kikre nézve, milyen esetekre tartalmaz rendelkezéseket?
11. Osszon meg egy történetet röviden, melyben sajátos módon jelent meg a gyermek és az újmédia kapcsolata!

A mintavétel során a rétegzett mintavételt alkalmaztuk, amelyben a regionális eloszlás volt a fő rétegzéspont, a minta alanyainak kiválasztásánál a kvalitatív kutatásokban gyakori, könnyen elérhető alanyok módszerét választottuk, így a nyolc helyszínen (Budapest, Debrecen, Eger, Balatonfüred, Csörög, Sopron, Pécs) megvalósult workshopokra jelentkezők képezték a fókuszcsoporthoz résztvevőit (2025. február–május közötti időintervallumokban), jellemzően két csoportban, 10-10 fő részvételével.

A kvalitatív adatkörpuszok alapját az interjúk TurboScribe szoftverrel készült leírataiból szerkesztett átiratok adják, amelyben az alanyokat anonimizáltuk, „Válaszadó” megnevezéssel tüntettük fel őket az átiratban. Egy átirat elkészítése átlagosan hat órát vett igénybe.

Az első ciklusban a nyers szöveg kezdeti megértése és kódolása valósult meg, ennek eredményeképpen egy strukturált kódolási szempontrendszer alakí-

új kódokat emelve be az egyes interjúk során kapott válaszok alapján. Ezt követte a második ciklus, amely során a korábbi kódok újragondolása, újrastrukturálása és elméleti keretbe illesztése történt meg.



5. Eredmények

gusok a fókuszba. Többen említették a szocializációs nehézségeket is. Jellemzőek a negatív hatások között a pszichés tényezők is (34 említés), mint a függőség reális veszélye, az alvászavar problematikája vagy az érzelemkifejezés nehézségei.

Az agresszív vagy impulzív viselkedés is gyakran jelent meg problématerületként a fókuszcsoportos interjúk során, összesen 32 említés volt azonosítható ebben a témakörben. Az agresszív, erőszakos játéktevékenység, a beszoktatási és szocializációs nehézségek, az extrém szexuális megnyilvánulások és az ADHD (figyelemhiányos hiperaktivitás zavar)

és a „digitális” vagy „virtuális” autizmus (a jelenség a mai napig nem tisztázott és igazolt, és nem egyezik meg az autizmus spektrumzavar jelenségével) fogalma merült fel ebben a témakörben a leggyakrabban (Liszkai és mtsai., 2024).

A jelen tanulmány tárgyát képező szociális képességek, azon belül pedig a proszocialitás a „figyelem és türelem hiánya”, a „pszichés hatások” és az „agresszív vagy impluzív viselkedés” szegmensekben érhető tetten. Így összességében a 198 bekódolt szövegrészből 113 (az összes gyermeki személyiségfejlődésre vonatkozó problématerület 57%-a), még ha tágabb értelemben is, de kapcsolódik a szocializáció, az empátia és a proszocialitás nehézségeihez a vizsgált minta válaszai alapján.

Álljon itt néhány példa a témához kapcsolódóan Az óvodapedagógusok beszámolóiból a fókuszcsoportos interjúkról:

- „Amit a képernyőn lát, azt átveszi a játékába. Tehát hogy beleragad abba az egészbe, és akkor ezt tudja kijátszani magából.”
- „A kiscsoportosok: mindig van olyan, hogy nehezebb szeptembertől. Minden évben egyre nehezebb a beszoktatás.”
- „A mesét nem tudják végighallgatni. És igazából a képzeletvilágukat öli meg a médiahasználat, mert hogy amikor ő nézi, akkor kap egy képet róla. Viszont ha olvasunk, vagy fejből mesélünk neki, akkor ő nem tudja azt elképzelni, mert várja hozzá a képet, amit ugye mi nem tudunk nyújtani, azt az ő kis fejcskéjének kellene kitalálni, és nem, az nincs. Nincs képzelőereje, nincsen fantáziája hozzá, tehát ezt kiöli a média.”
- „Ők rögtön akarnak mindent, és ettől zizegnek, feszültek állandóan.”
- „Agresszívan reagál kicsi dolgokra is a gyerek.”
- „Olyan vibrálásba vannak, hogy nagyon nehéz lenyugtatni őket.”
- „Türelmetlenek a gyerekek, mivel az internetnek köszönhetően mindent fénysebesség gyorsasággal kapnak meg, ezért a frusztrációs toleranciájuk nagymértékben csökkent.”
- „Annyira szorongóak lettek, befeszültek, agresszívak a társaik felé.”
- „Én nagyon sokat beszélgetek a gyerekekkel arról, hogy hogyan néz ki egy napjuk, és tényleg, a 80-100%-a azt mondja, hogy nekik az esti mese az, hogy anya engedi, hogy a különféle új modern meséket nézzék tíz percre vagy fél óráig, és utána pedig alvás van.”
- „Folyamatosan egymást bántják. Ez a durvaság, és annyira figyelmetlenek egymás iránt, hogy rátapos, fellök és tovább megy, tehát hogy nincs az, hogy egymásra figyelünk. Semmi empátia nincsen.”
- „Szülői elmondásból tudom, hogy amikor otthon elvették a nagycsoportos gyermektől az eszközt, akkor rohamot kapott, tehát agresszív volt otthon.”
- „A gyerekek játékból jövünk rá nagyon sok mindenre. Játsszanak, és akkor megöltek, kinyírtak, meghaltál, és akkor kérdezzük... dehát hogyha meghalt valaki... semmi baj. Olyan szinten kezelik, hogy nem érzik a súlyát, a jelentőségét az egésznek, magát az értelmét, hogy mi az, hogy meghal.”
- „Amikor egy 5-6 éves gyerek vagy egy kisebb gyerek úgy megy neki a másiknak, hogy megöllek... azért, mert ezt látta előzőleg. Tehát valahol frusztrálja... tehát ezek a nem értések... és akkor valahol le kell ezt játszani.”

- „Nagyon agresszívek lettek a gyerekek. Tehát ahogy megyelőre az idő, az agresszivitás egyre fokozódik. És ez rögtön megjelenik abban, hogy rúgnak azonnal, ütnek és harapnak, és olyan hangokat adnak ki, amit én idáig nem tapasztaltam, bevallom őszintén, mert én már jó pár éve pályán vagyok...”
- „Indulatkezelés... tehát hogy egy pici akadályba ütközik, a pici akadály az, hogy oda tette a játékot, de éppen eltűnt, vagy valaki elvette, hisztérikus roham jön rá... sokkal szorongóbbak. Tehát

vagy az, hogy nagyon agresszívak, vagy az, hogy nagyon sok a félelem, mert hogy ismeretlen neki az a helyzet.”

- „Vannak gyerekek, ha megkérdezzük, hogy otthon mit szoktál játszani: és nem azt mondják, hogy legóból építetek, vagy bármilyen egyéb játékot, vagy, hogy anyukám mesél. Olyat még nem hallottunk, hogy anya mesét mondott. Hanem hogy a tévében mesét nézünk, vagy éppen este anyákkal horrorfilmet, ez is előfordult.”

6. Következtetések

Az óvodás gyermekek viselkedésében bekövetkező változások az elmúlt két évtized vonatkozásában erősödni látszanak, amelyben a szocioemocionális képességek és a figyelemszabályozás területén jelentkeznek a legmarkánsabb eltérések az ezzel foglalkozó kutatások tapasztalatai és a pedagógusok megfigyelései alapján is.

Az empirikus vizsgálatokat és a gyakorlati tapasztalatokat is figyelembe véve „kongatni kell azokat a vészhangokat”, és felhívni a figyelmet a változásra, továbbá keresni a változás okait is.

Habár a digitálisújmédia-fogyasztás és a gyermekek személyiségfejlődésében bekövetkező negatív változások közötti kapcsolat kézenfekvő lehetne, mégsem állíthatjuk biztosan, hogy a két változó között oksági összefüggés van. Érdemes azonban ezt a kapcsolatot is kiterjedten, akár akciókutatás-jelleggel, nagymintás vizsgálatok keretében tovább vizsgálni, hiszen a digitálisújmédia-fogyasztás mennyiségi és minőségi változásai, a mind korábban kezdődő újmédia-fogyasztás és a negatív személyiségfejlődésbeli tünetek egyidejűsége intő jel lehet mindannyiunk számára, legyünk akár kisgyermeket nevelő szülők, pedagógusok vagy kutatók a témában.

Az EKKE–NMHH 2025-ös közös projektjének eredménytermékeként a fókuszcsoporthoz tartozó óvodapedagógusi válaszait elemeztük a digitálisújmédia-fogyasztás, a személyiségfejlődésben jelentkező változások mentén – jelen tanulmányban kifejezetten – a szocioemocionális, még szűkebben a proszocialitás szempontjából, és azt tapasztaltuk, hogy a fejlődésre gyakorolt hatások közel 60%-ában a válaszok érintették a kutatott témakört. Tehát ezeknek a területeknek – ti. a szocioemocionális és a figyelemi-kognitív funkciók – a nehézségeiben látják a megkérdőjelezett óvodapedagógusok a digitálisújmédia-fogyasztás legnagyobb veszélyeit a mai kor gyermekére nézve.

A szocioemocionális területen a fejlesztés azonban csakis az elsődleges és a másodlagos szocializációs szinteken, a család és az óvoda-iskola szoros együttműködésében valósulhat meg, így a pedagógusi mellett a szülői edukáció is kiemelten fontos feladat kell hogy legyen a preventív szemlélet megvalósulása érdekében.

A szülőedukációban a pedagógusoknak kiemelt szerepük van, ezért a projekt markáns vállalása volt olyan „oktatókártyák” elkészítése (7. ábra), amelyek

segíthetik az óvodapedagógusok munkáját azáltal, hogy segítenek releváns ismeretekhez jutni az őket érintő és érdeklő témákban, továbbá mankót adhatnak a szülők támogatásában kérés, kérdés esetén. Így

készült el az „Óvodások a média világában” kártyacsomag, amelynek tíz kártyájából öt kifejezetten a médiafogyasztás veszélyeire hívja fel a figyelmet (vö. Hanák Zsuzsa tanulmánya, Zárszó).



MÉDIAPEDAGÓGIA AZ ÓVODÁBAN

Gyermeki agresszió háttértényezői

- A gyermeki agresszivitás egy összetett viselkedésbeli probléma.
- A gyermeki agresszív magatartásnak mindig oka van.
- A gyermeknek nemcsak a saját indulataival, hanem az adott helyzet kezelésével is nehézségei vannak.
- Az agressziót gyakran a frusztráció, azaz a sikertelenség érzelmi vetülete idézi elő.
- Az agresszió kialakulásában szerepet játszhatnak az alkati tényezők, a nevelés, a környezeti hatások, melyek együttesen hatnak a gyermek viselkedésére.
- A virtuális világában történő agresszív megnyilvánulások gyakran következmények nélküliek, a valóságban a gyermeket a saját negatív indulatai szabadabb kiélésre csábíthatják.
- A gyermekek agresszív megnyilvánulásait főleg egy frusztrációs helyzet megélése után tapasztaljuk.

Forrás: Vekerdy, T. (2011). *Érzelmi biztonság. Mit kellene tudnunk a gyerekekről és magunkról?* Budapest, Kulcslyuk Kiadó.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem és a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság közös projektje.

7. ábra. Oktatókártyák

A tanulmány zárásaként bemutatjuk azokat a módszereket és elméleteket, amelyeket a proszociális készségek fejlesztése kapcsán hatékony megoldásnak tartanak az ezzel foglalkozó szakemberek.

A leggyakrabban alkalmazott szociáliskészség-fejlesztő módszerek a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a történetek megbeszélése, a szerepjátékok és – óvodáskorban – a mesék és a drámajátékok (Hegedűs, 2016).

A szülők nevelési gyakorlatának fontosságára is több szerző igyekszik felhívni a figyelmet, ugyanis kísérleteik során azt tapasztalták, hogy a szociális készségek fejlesztésében a szülőknek is nagy szerepet kell vállalniuk, ugyanakkor ennek hatékony megvalósításához a szülők nevelési gyakorlatának fejlesztése is szükségessé válhat (Hegedűs, 2016).

„A szociális és érzelmi készségeket fejlesztő programok közül a nemzetközi gyakorlatban már intézményes

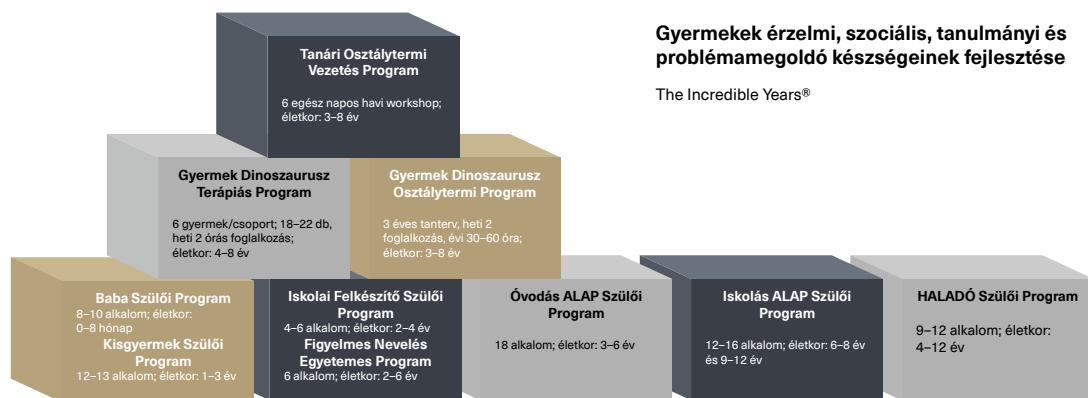
környezetben alkalmazott programokat találunk, melyek az óvodai program menetébe szervesen beilleszthetők. A *Committee for Children* (2014) gondozásában jelent meg a Second Step program, mely a szociális és érzelmi készségek fejlesztését hivatott segíteni óvodáskortól serdülőkorig. A programcsomag korai fejlesztést segítő része az óvodai környezetbe is beilleszthető játékokat, dalokat, bábokat tartalmazó rövid tevékenységekkel valósítja meg az önszabályozás és a végrehajtó funkciók, képességek fejlesztését.” (Hegedűs, 2016, 210)



8. ábra. A „Second Step” program logója
(forrás: <https://www.cfchildren.org/programs/>)

Az Incredible Years programcsomag a 0–12 éves korú gyermekek érzelmi és szociális kompetenciájának fejlesztését tűzi ki célul egy, a szülők és tanárok számára kidolgozott programcsomag segítségével. A cél a problémás viselkedés csökkentése, a szocioemoci-

onális tanulás és az önszabályozás képességének fejlesztése. A programot számos országban (pl. Kanada, Skócia, Portugália, Svédország, Finnország, Norvégia, Új-Zéland) alkalmazzák gyermekközpontúságának és hatékonyságának köszönhetően (Hegedűs, 2016).



9. ábra. Az „Incredible Years” programcsomag elemei 0–12 éves kor között
(forrás: <https://incredibleyearsblog.wordpress.com/about/>)

A PATHS- (Promoting Alternative Thinking Strategies) program egy bizonyítékokon alapuló, általános szociális-érzelmi tanulási (SEL) intézményi program, amelyet az óvodás és általános iskolás gyermekek számára fejlesztettek ki a szociális kompetenciák, az érzelmi tudatosság, az önkontroll és az interperszonális problémamegoldó készségek fejlesztésére. A program célja az agresszió és a viselkedési problémák csökkentése,

miközben a diákok önértékelése, viselkedése és magatartása is javul a társas közegben (Hegedűs, 2016).

10. ábra. A PATHS-program logója
(forrás: <https://www.pathseducation.co.uk>)



Felhasznált szakirodalom

- B. Németh, Má., Hódi, Á., Juhász F., Sárk, A. & Tóth, E. (2020). Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 8–38.
- Dancs, N. (2019). A médiaerőszak, annak megjelenése a kisgyermekeknek szóló televíziós műsorokban. In Fehér, Ágota & Megyeriné Runyó, A. (szerk.): *A digitális világ hatása a gyermekekre. Brunszvik Teréz Szakmai Napok keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. 73–79.
- Farkas, P., Schreindorfer, L. A., Szabó, G., Varga, Gy. & Rausch, A. (2021). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 354–377.
- Hegedűs, Sz. (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197–218.
- Hegedűs, Sz. (2019a). A proszociális viselkedés egyes altípusainak megjelenése kiscsoportos óvodás gyermekek viselkedésében. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 39–56.
- Hegedűs, Sz. (2019b). *A proszociális viselkedések egyes altípusainak vizsgálata és fejlesztése intézményes környezetben kiscsoportosok körében* PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelélmélet Doktori Program, Szeged.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families, *Journal of Children and Media*, 14:1, 91–109.
- Liszkaï-Peres, K., Budai, Z., Kocsis, A., Jurányi, Z., Pogány, Á., Kampis, G., Miklósi, Á. & Konok, V. (2024). Association between the use of mobile touchscreen devices and the quality of parent-child interaction in preschoolers. *Front. Child Adolesc. Psychiatry* 3:1330243. doi: 10.3389/frcha.2024.1330243
- Németh Gáborné Doktor, A. (2008). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei iskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle* 58(1), 23–34.
- Révész-Kiszela, K. (2023). School readiness in the aspects of movement, learning and behaviour. *Journal Of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. 230–241., 12 p.
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport*. Osiris, 2006, Budapest.
- Wágner, É. (2015). Mai gyerek és az iskola. *Gyermekevelés*, 3(1), 54–59.
- 1488/2016. (IX. 2.) Korm. határozat a Gyermekek Számára Biztonságos Internetszolgáltatás megteremtéséről, a tudatos és értékteremtő internethasználatról és Magyarország Digitális Gyermekevédelmi Stratégiájáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1488.KOR&xtreferer=00> (Utolsó letöltés: 2025. 08. 29.)

Kérdésfelvetések a média világának hatásairól az óvodáskorú gyermekek szocializációjára, valamint a tanuláshoz szükséges részképességek fejlődésére és az iskolaérettségre

Hanák Zsuzsanna

hanak.zsuzsanna@uni-eszterhazy.hu



1. Bevezetés

Napjainkban felvetődik a kérdés, hogy van-e veszélye a média világának az azt használó óvodáskorú gyermekek fejlődésére. E kérdés éles vitákat indít el úgy a szülők, mint a kutatók körében egyaránt. Jelen publikáció célja, hogy feltárja az óvodapedagógusok tapasztalatait, esetlegesen megjelenő problémáit, felmerülő kérdéseit az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatával és annak következményeivel

kapcsolatban. Bemutatásra kerül továbbá a felvetődő kérdések szakirodalmi alapokon és a gyakorló óvodapedagógusok tapasztalatai alapján történő átgondolása, elsősorban a gyermekek szocializációjára és a tanuláshoz szükséges részképességek alakulására vonatkozóan, melyek az óvodáskor végén kiemelt jelentőséggel bírnak az iskolaérettség, -készültség terén.

2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

Az óvodáskorú gyermekek szocializációja a családban mint elsődleges nevelési színtérben kezdődik meg, és a család, a szülők jelentősége a későbbi életkori periódusokban sem vitatható. Az óvodások megismerőfunkcióinak, kognitív képességeinek, érési folyamatainak fejlődéslélektani jellemzőit a gyakorló óvodapedagógusok jól ismerik, tanulmányaik során részletes képzésben részesültek e témákban az egyetemeken. Napjainkban azonban a média világa előtérbe került, annak minden pozitív és negatív hatásával együtt. Ez valószínűleg hatással van a családon belüli szocializáció folyamatára és az óvodások fejlődéslélektani jellemzőire is. Ezért lényeges e téma kutatása napjainkban. A pszichológiai kutatások mind arra utalnak, hogy a gyermekek már nagyon

korai életkortól kezdve aktívan felfedezik a világot a megszokott és a megszokottól eltérő módon egyaránt, egyes vélemények szerint korábban jutnak bizonyos kognitív képességek birtokába. Ezért felvetődik a kérdés, hogy napjaink digitális világa hatással van-e például a gyermeki szocializációra és az iskolaérettség eddig használatos kritériumrendszerére. Ezért a jelen tanulmány kutatási háttere két fő témával foglalkozik, az első a családi és óvodai szocializáció, a második a tanuláshoz szükséges részképességek és az iskolaérettség, -készültség kérdésköre, melyekkel kapcsolatban számtalan kérdés vetődik fel, a válaszokat azonban valószínűleg évtizedek múlva tudjuk majd megadni, ha felnő több „digitális generáció”.

2.1. A szocializáció

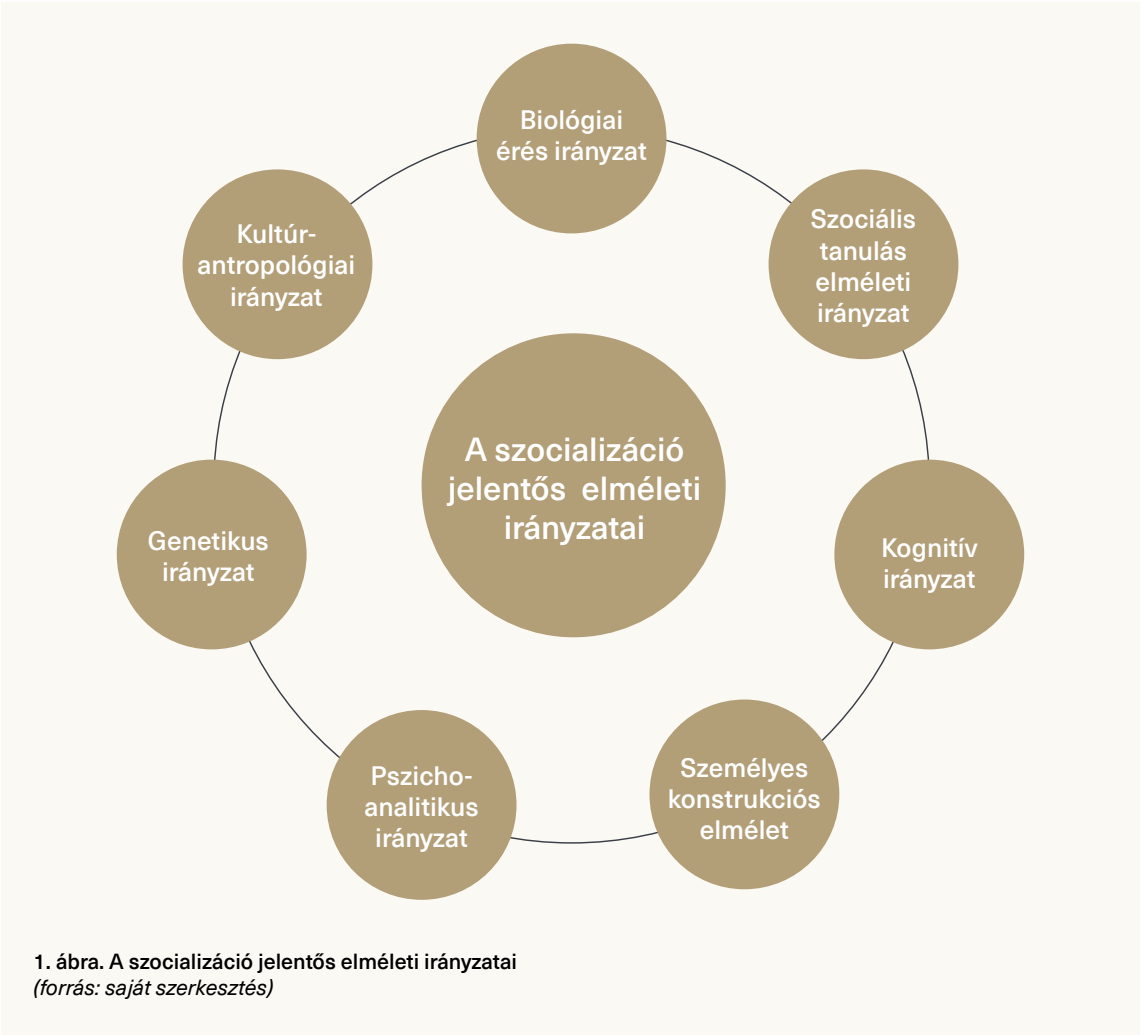
A szocializáció folyamatának hosszú ideje alatt az egyén megismeri önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a csoport értékeit, normáit, viselkedése olyanná alakul, hogy megfeleljen

a vele szemben támasztott követelményeknek. Speciális tanulási folyamat a szociális tanulás, ezt nem könyvekből tanuljuk, hanem a környezetünkkel, a környezetünkben élő emberekkel folytatott kapcsolatok

során alakul (Cole és Cole, 2004). Kérdés, hogy ezt a folyamatot óvodáskorban a médiahasználat, esetenként a túlzott médiahasználat hogyan befolyásolja.

A szocializáció társakhoz kötött, primer vagy elsődleges szocializációs közege a család. A szociális tér növeke-

désével a másodlagos vagy intézményi szocializációs közegek a korai időszakban az óvoda mint intézmény és a kortársak. A szakirodalmakban olvasható szocializációs elméleti irányzatok között a klasszikus irányzatokat tekintjük kiindulási alapnak (Hanák és Mészáros, 2025). Ezen alapokat foglalja össze az 1. számú ábra.



2.1.1. Biológiai érés irányzat

Az első kutatók közül jelentős Arnold Gesell (1880–1961) munkássága, aki amerikai pedagógus és pszichológus volt. Főleg a gyermeki magatartás terén végzett megfigyeléseket és tette közzé eredményeit, így a biológiai

érés irányzatának alapítója és képviselője lett. Fejlődési tesztjei a hasonló európai tesztek konstrukciójának mintaképeivé váltak.

Kérdésként vetődik fel, hogy az óvodások médiahasználata, esetlegesen a túlzott médiahasználat milyen mértékű és irányú változásokat okoz a gyermekek szocializációs folyamatában, milyen módszerekkel mérhetők ezen változások, illetve a mai gyakorlatban

használatos mérési módszerek, tesztek alkalmasak-e ezen változások mérésére. Kutatásunkban ezért a gyakorló óvodapedagógusok mindennapos tapasztalatai alapján vizsgálódunk.

2.1.2. Szociális tanulás elméleti irányzat

Albert Bandura (1925–2021) kanadai származású amerikai pszichológus volt, aki a „szociális tanuláselmélet” megalapítója, amely az emberi viselkedést főleg a mintaként szolgáló szociális környezetben vizsgálta (Bandura, 1975). Az 1980-as évek közepére Bandura kísérlete holisztikusabb fordulatot vett, és vizsgálatai átfogóbb ráhatást mutattak a szociális tanúlással kapcsolatban. Az elmélet, amelyet a szociális tanulás elméletéből dolgozott ki, szociális kognitív elméletként vált ismertté.

Jelen kutatásunkkal kapcsolatban ezen elmélet hozza magával azt a kérdést, hogy az óvodások médiahasználatának igénye a mintaként szolgáló szociális környezettől milyen mértékben függ. Feltételezzük, hogy azok az óvodások, akik túlzott médiahasználatot tapasztalnak a szociális környezetükben, maguk is ezt a mintát fogják követni, tehát a családi szocializáció, a szülői minta elsődleges.

2.1.3. Kognitív irányzat

Piaget (1896–1980) svájci pszichológus volt. Elmélete szerint a pszichés fejlődés a világ megismerő ábrázolásának és szemléltetésének (kognitív reprezentációjának, illetve rekonstrukciójának) folyamatos differenciálódásán keresztül valósul meg. A folyamatot az asszimiláció (a környezetből származó tapasztalatok már meglévő sémákba való beillesztése) és az akkomodáció (a sémáknak a környezethez való igazítása) egyensúlyának fokozatos megjelenése jellemzi (Piaget–Inhelder, 1999).

solja, mivel nem a való világban, hanem a mediális eszközökön keresztül zajlik nagyrészt az asszimiláció és az akkomodáció folyamata. Az asszimiláció folyamatában a gyermek befogadja a környezetből származó tapasztalatait, például az okostelefonon látottakat, hallottakat a meglévő sémáiba, de kérdés, hogy ezek a sémák hogyan alakultak/alakulnak. Az akkomodáció által a meglévő sémákat igazítja a környezethez, de itt is kérdés, hogy a való világ vagy a média világának környezete-e maga a környezet.

Véleményünk szerint az óvodások túlzott médiahasználata a körülöttük lévő világ megismerését befolyá-

2.1.4. Személyes konstrukciós elmélet

Kelly (1905–1967) amerikai pszichológus, a kognitív pszichológia megalapítója. Személyes konstrukciós elméletének lényege, hogy az emberek személyes elképzeléseket alkotnak a világ működéséről (Kelly, 1955). Ez azt jelenti, hogy a konstrukciók révén érzékelnek, amelyeket megfigyelnek és tapasztalnak.

Kelly elmélete is fontos kiinduló alap az óvodások médiahasználatának tanulmányozásában. Ez alapján a gyerekek egyéni elképzeléseket alkotnak a világ működéséről, ebben lényeges, amit megfigyelnek és tapasztalnak, de mi történik, ha ez a világ nem a valódi világ, hanem a média által közvetített „valamilyen” médiavilág?

2.1.5. Pszichoanalitikus irányzat

Freud (1856–1939) osztrák orvos volt, a pszichoanalízis megalapítója. Szerinte a szocializáció feladata és jelentősége lefaragni a gyerek elfogadhatatlan törekvéseit, hogy ösztönlényből társadalmi lénygé váljon.

Kérdés, hogy a gyermekek szocializációjára, az elfogadhatatlan törekvések „lefaragására” alkalmasak-e a média által közvetített tartalmak. Kérdés továbbá, hogy a társadalmi lénygé válás folyamatában a média milyen irányokat generál.

2.1.6. Genetikus irányzat

Raymond Bernard Cattell (1905–1998) brit–amerikai pszichológus volt, aki az intraperszonális pszichológiai struktúrával kapcsolatos pszichometriai kutatásairól ismert. Szerinte mindannyian ugyanazokkal a vonásokkal rendelkezünk, csak különböző mértékben. A szocializáció genetikailag determinált, az, hogy ebből mi

valósul meg, a környezettől függ (Cattell, 1943). Ezért itt is felvetődik a kérdés, hogy a túlzott médiahasználat hogyan befolyásolja az óvodáskorú gyermekek szocializációjának „eredményeit”. Ugyanannál a gyermeknél egészen más eredmény lesz-e, ha a környezetében erőteljesen megjelenik a digitális világ, vagy mégsem?

2.1.7. Kultúrantropológiai irányzat

Margaret Mead (1901–1978) elmélete szerint a fiatalok a társadalom idősebb tagjaitól tanulják meg szerepüket a világban. Az idősebb generáció hiánya vagy inkompetenciája miatt a fiatalok egymástól tanulják meg az adott helyzetekre adandó helyes válaszokat. Emiatt a szerepek felcserélődnek, a fiatalok adják át tudásukat az idősebbeknek, a szocializáción alapuló kultúrákat (Mead, 2006).

például a szülői tekintély, tudás, képesség, attitűdök, kompetenciák kérdéskörére vonatkozóan.

Margaret Mead gondolatait teljes mértékben át tudjuk fordítani napjaink digitális világára. Mindennapi tapasztalat, hogy a gyermekek és az unokák tanítják a szülőket, nagyszülőket a média használatára, tehát valóban megfigyelhető egyfajta szerepcsere, melynek következménye a szocializáció folyamatára pedagógiai és pszichológiai szempontból kérdéses. Valóban a gyerekek/fiatalok egymástól tanulnak a média eszközeit felhasználva, és gyakran tanítják a szüleiket, nagyszüleiket, akik számára az okoseszközök használata bizonytalan lehet. Mindez további kérdéseket vet fel,

Összefoglalva tehát, a szocializáció folyamatának hosszú ideje alatt az egyén valóban megismeri önmagát és környezetét, valóban elsajátítja az együttélés szabályait, a csoport értékeit, normáit, és a viselkedése olyanná alakul, hogy megfeleljen a vele szemben támasztott követelményeknek. Mindez a környezettel, a környezetben élő emberekkel folytatott kapcsolatok során alakul, mint például a szülők vagy az óvodapedagógusok, akik jelentős szerepet töltenek be ebben a folyamatban. A szocializációs folyamat megtörténik médiahasználat nélkül és médiahasználat mellett is. Kérdések sora vetődik fel az óvodáskorú gyermekek médiahasználatával kapcsolatban, főleg a túlzott, ellenőrizetlen használattal kapcsolatban, amennyiben átgondoljuk a szakirodalmakban már megjelent és elfogadott, az előzőekben leírt szocializációval összefüggő gondolatokat.

2.2. A tanuláshoz szükséges részképességek fejlődése óvodáskorban

Széles körű hazai és nemzetközi szakirodalom foglalkozik a tanuláshoz szükséges részképességek fejlődésével óvodáskorban, valamint az iskolaérettséggel vagy más néven az iskolakészültséggel. Az óvodás gyermekek esetében gyakran megfogalmazzák az óvodapedagógusok: „ezek teljesen másak, mint a pár évvel ezelőtti gyerekek”. Ezért felvetődik a kérdés: valóban van-e változás az iskolai tanulást meghatározó pszichikus funkciók fejlettségi mutatói között a különböző generációkat vizsgálva, és ebben van-e szerepe az óvodások médiahasználatának?

Az iskolaérettség, -készültség a hat év körüli, tipikus fejlettségű gyermek olyan komplex, szomatopszichés

állapota, amely lehetővé teszi a gyermek számára, hogy átlagos energia befektetése mellett az általános iskola első osztályában a vele szemben támasztott követelményrendszernek optimálisan megfeleljen, és az iskolai életmódhoz eredményesen alkalmazkodni tudjon. Az iskolaérettség nem csupán az értelmi képességek szintjét jelenti, hanem egy sokkal összetettebb készség. A gyermeknek testileg, pszichés (lelki), valamint szociális szempontból és a munkaelettség tekintetében is egyaránt alkalmasnak kell lennie az iskolai élet megkezdésére. A megfelelő fejlettség eléréshez részben spontán, természetes érés, részben pozitív családi és óvodai háttér szükséges (Hanák, 2015).

2.2.1. A tanuláshoz szükséges részképességek

A testi fejlettséget hatéves korra általában 120-130 cm-es magasság és 20-22 kg-os testsúly jellemzi. A tipikus fejlettségű óvodás szeret mozogni, futkározni, játszani, rajzolgatni, mondókázni stb. (Mönks és Knoers, 1993). Az egészséges, ép érzékszervek az írás, olvasás tanulásához elengedhetetlenek, érzékszervi akadályozottság esetén sokkal nehezebb a tanulás, sőt speciális segítségnyújtásra is szüksége lehet a gyermeknek. Az elemi mozgások összerendezettsége lényeges, a nagymozgások és a finommotorika egyaránt. Az eszközkezelés, a helyes ceruzafogás segíti a vonalvezetést, helytelen ceruzafogással sokkal nagyobb erőfeszítést jelent az írás. A testséma kialakulása szükséges, a bizonytalan testséma a világban való tájékozódást is bizonytalanná teszi. A dominancia (jobb oldali, bal oldali, azaz jobbkezesesség, balkezesesség) fontos szempont az iskolakezdés időszakában, lényeges, hogy az iskolába kerülő gyermek kialakult dominanciával rendelkezzen. A „Gestalt” (egészle-gesség) látásmódja az olvasástanuláshoz szüksé-

ges képesség. Ettől függ, hogy a gyermek tudja-e a részeket egésként értelmezni, a betűsort szóként felfogni, ennek fejletlensége okozza az összeolvasás nehézségét. Az alak-, forma-, szín- és nagyságállandóság a betűfelismeréshez, olvasáshoz szükséges képesség, fejletlensége okozza, hogy a gyermek nem tudja megkülönböztetni, megfeleltetni a kis- és nagybetűket. Az auditív megkülönböztetés, azaz az egyes hangok elkülönítésének képessége, szintén lényeges a gyermeknél. Az analízis-szintetizálás előfeltétele az olvasás, írás megtanulásának, azt jelenti, képes-e a gyermek hangokra bontani a szavakat, és a hangokból képes-e szavakat összeállítani. Az átfordítási képesség az a képesség, amikor az egyik érzékelési síkon szerzett ismeretet egy másik érzékelési síkon reprodukáljuk. Az általános tájékozottság is állandó szempont az iskolaérettség megítélésében. A feladattudat, feladattartás az iskolai munka elengedhetetlen része, a frusztrációtűrési képesség nélkülözhetetlen a tanuláshoz. Mindezekon kívül

a felnőttekhez való viszony, valamint a társakhoz való viszony szintén hagyományosan iskolaérettséggel összefüggő szempontok (Balázsné, Porkolábné és Szaitzné, 2009).

2.2.2. Az iskolaérettség

Az iskolaérettség, mint már azt az előzőkben jeleztük, a gyermek azon képességét jelenti, hogy képes megbirkózni az iskola által támasztott követelményekkel. Az iskolaérettségi, -készültségi vizsgálatot a szakember minden alkalommal a szülővel elvégzett anamnézissel vezeti be. Ez egy beszélgetés, egy interjú, melynek célja a gyermek addigi szociális és fejlődéslelektani jellemzőinek feltárása, mely tipikus vagy atipikus lehet. Ezen interjú alapján eldönthető, hogy van-e rizikófaktor (amennyiben igen, mely életkori övezethez köthető[k]), van-e korai szocializációs ártalmakra utaló jel, és van-e MCD-re utaló jel (Zsoldos és Sarkady, 2001). A gyermekkel speciális szűrővizsgálatot és kiegészítő vizsgálatokat végeznek el a szakemberek egyénileg, illetve kis csoportos vizsgálatok során.

A főbb szempontok a következők Porkolábné Balogh Katalin (1999) után:



Testi érettség

- hatéves kora körül az első alakváltozás megtörténik,
- megkezdődik a fogváltás,
- a test arányosan fejlett, teherbíró,
- a mozgás összerendezett, harmonikus finommozgás jellemzi,
- mozgását, viselkedését, testi szükségletei kielégítését szándékosan irányítani tudja,
- érzékelése, észlelése tovább differenciálódik,
- különös jelentősége van a téri észlelés fejlettségének, a vizuális és az akusztikus differenciációnak, a téri tájékozottságnak, a térbeli mozgásfejlettségnek, a testséma kialakulásának.



Lelki érettség

- gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában kifejezi,
- különböző mondatszerkezeteket, mondatfajtákat alkot,
- végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét,
- elemi ismeretekkel rendelkezik önmagáról és környezetéről;
- ismeri szűkebb lakóhelyét, a környezetében élő növényeket, állatokat, azok gondozását és védelmét,
- ismeri a viselkedés alapvető szabályait,
- a tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége megfelel az iskolai tanulás megkezdéséhez.



Szociális érettség

- egyre több szabályhoz tud alkalmazkodni,
- késleltetni tudja szükségletei kielégítését,
- feladattudata kialakulóban van, s ez a feladat megértésében, a feladattartásban, a feladatok egyre eredményesebb elvégzésében nyilvánul meg,
- kitartásának, munkatempójának, önállóságának, önfegyelmének alakulása biztosítja ezt a sikeres iskolai tevékenységet.

Kérdésként vetődik fel, hogy mindezt a bonyolult fejlődési, egymással összefüggésben lévő fejlődési ívet, illetve annak komponenseit hogyan befolyásolja a digitális eszközök használata óvodáskorban. Továbbá kérdés, hogy szükséges-e a mérések szempontrendszerét módosítani, illetve kiegészíteni napjainkban.

3. Fő kutatási célok, kérdések megfogalmazása

Ahogy az a bevezető gondolatban megfogalmazódott, a kutatás fő célja, hogy feltárja az óvodapedagógusok tapasztalatait, esetlegesen megjelenő problémáit, felmerülő kérdéseit az óvodáskorú gyermekek digitális eszköz-használatával és annak következményeivel kapcsolatban. További cél, hogy a felmerülő kérdésekre az eddigi megjelent kutatások eredményeire és

az óvodapedagógusok tapasztalataira építve átgondolandó, ugyanakkor lehetséges válaszokat adjunk egy speciális workshop tartalom kidolgozásával, melynek tartalmával nemcsak az óvodapedagógusok gazdagodhatnak, hanem a szülők felé is közvetíteni tudják azt, akik az óvodások elsődleges szocializációs színterét adják.

3.1. A kutatás fő kérdésfelvetései

Az óvodáskorú gyermekek esetlegesen megváltozó szocializációs jellemzőire és a tanuláshoz szükséges részképességek fejlődésére vonatkozóan a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Változnak-e a gyermekek családi szocializációs jellemzői, illetve annak eredményei a digitális világunkban az óvodapedagógusok tapasztalatai alapján?
- Látják-e a szülők mint elsődleges szocializációs háttér és mint követendő minta a digitális újszövetség veszélyeit gyermekeikre vonatkoztatva?
- Tapasztalnak-e az óvodapedagógusok a gyerme-

kek fejlődésében olyan sajátosságokat, amelyek a digitális eszközök korai és túlzott használatával, valamint az újszövetség-fogyasztással hozhatók összefüggésbe?

- Iskolaérettség, -készültség vonatkozásában tapasztalhatóak-e elmozdulások a tanuláshoz szükséges részképességek fejlettsége terén a digitális világunkban?
- Van-e igény az óvodapedagógusok és a szülők részéről információkra az óvodáskorú gyermek(ek) újszövetség-fogyasztásának következményeivel kapcsolatban?

4. Módszerek

Kvalitatív, feltáró kutatást végeztünk, mely a gazdag, részletes adatokra helyezi a hangsúlyt, amelyek betekintést nyújthatnak a résztvevők tapasztalataiba és nézőpontjaiba. Mintavételünk célirányos volt, a kérdezett személyek egy csoportba tartoztak, valamennyien óvodapedagógusként dolgoznak, és a vizsgálatban aktívan közreműködtek. Célunk az óvodapedagógusok gondolatainak, tapasztalatainak feltárása, amelyek a témával összefüggő, felvetődő kérdések megválaszolásában felhasználhatók. A fókuszcsoportos interjú módszerével dolgoztunk, melyet kis csoportos formában, előre megszerve-

zett időpontokban vettünk fel 2025. március, április, május hónapokban. A mintavétel során a rétegzett mintavételt alkalmaztuk, amelyben a regionális eloszlás a fő rétegtípus szempont volt, a minta alanyainak kiválasztásánál a kvalitatív kutatásokban gyakori, könnyen elérhető alanyok módszerét választottuk, így a nyolc helyszínen (Budapesten két helyszínen, Debrecen, Eger, Balatonfüred, Máltai intézményfenntartó, Sopron, Pécs) megvalósult workshopokra jelentkező képzett fókuszcsoportok résztvevőit, jellemzően két csoportban 10-10 fő részvételével.

Az előre összeállított interjúkérdések a következők voltak:

1. Tapasztalatuk szerint mennyi és milyen médiatermékeket fogyasztanak az óvodáskorú gyermekek manapság (milyen eszközről, milyen időtartam jellemzi a médiafogyasztásukat, mit fogyasztanak)?
2. Milyen területen használnak digitális újmédiát óvodai tevékenységekkel összefüggésben? Hozzanak példákat!
3. Milyen elveket követ, ha digitális újmédiát használ az óvodai tevékenységeivel összefüggésben?
4. Tapasztalatuk szerint hogyan viszonyulnak a szülők az óvodáskorú gyermekük médiafogyasztásához?
5. Tapasztalatuk szerint mi jelenti a szülők számára a legnagyobb nehézséget az óvodáskorú gyermekük médiafogyasztásával kapcsolatban?
6. Tapasztalnak-e a gyermekek fejlődésében olyan sajátosságokat, amelyeket a digitális eszközök korai és túlzott használatával, valamint az újmédia-fogyasztással hoznak összefüggésbe? Melyek ezek?
7. Volt-e rá példa, hogy figyelmeztette a szülőket a digitálisújmédia-fogyasztás veszélyeire a korai gyermekkorban?
8. Volt rá példa, hogy egy szülő Önhöz fordult a gyermeke digitális eszköz-használatával összefüggő kérdésben?
9. Ön szerint milyen szerepe lehet/legyen a digitális eszközöknek az óvodáskorú gyermekek életében?
10. Az Ön óvodájában hogyan viszonyulnak a digitális eszközök használatához? Van-e erre vonatkozó szabályozás, irányelv? Ha van ilyen, akkor ez kikre nézve, milyen esetekre tartalmaz rendelkezéseket?
11. Osszon meg egy történetet röviden, melyben sajátos módon jelent meg a gyermek és az újmédia kapcsolata!
12. Mit szeretne még elmondani a témával kapcsolatban?

5. Eredmények

Mivel kvalitatív, feltáró kutatást folytattunk, ezért induktív következtetést végeztünk, olyan logikai eljárást követve, amely során az egyedi esetekből általánosabb jellemzőket, következtetéseket vontunk le. Ez a fajta következtetés ugyan nem garantálja a konklúzió teljes igazságát, de a premisszákat valószínűsítik azt. Így az eredményeink alapján általánosításokat teszünk a témánkkal kapcsolatban, melyek tendenciajellegűek, egy bizonyos irányba mutatnak, ezek részben pozitívak, de főleg negatívak. (A tendencia fogalma arra utal, hogy a dolgok valamilyen irányba haladnak, alakulnak, fejlődnek, de nem feltétlenül jelenti azt, hogy ez a tendencia meg is fog valósulni.) Az eredmények az óvodások médiahasználatának tanulmányozásában a kezdeti megértés kimunkálását szolgálják. Eredményeinket a következő lépések után foglaltuk meg:

1. Az óvónői válaszok összegyűjtése.
2. Közös vélemények meghatározása, kivételek keresése.
3. Általánosítás megfogalmazása.
4. Továbblepés, a következtetések, további gondolatok megfogalmazása.

Az interjúk a következő eredményeket hozták:

Az óvodapedagógusok tapasztalata szerint az óvodások többsége médiatermékeket fogyaszt, gyakran előfordul, hogy saját okostelefonnal, illetve e-paddal rendelkeznek. A szülők többsége engedi az eszközök önálló használatát, az óvodások rendszerint mesefilmeket néznek, illetve animációkat. Az időtartamról megoszlának a tapasztalatok, de jellemzően több óráról esett szó.

Az óvodákban nem jellemző a digitális újmédia használata az óvodások tevékenységében. A hagyományos, pl. diafilmek vetítése figyelhető meg. Televíziót használnak, de csak akkor, ha egy tevékenységhez kapcsolható jelenség a közvetlen környezetben nem megfigyelhető. Mesefilmek vetítését ritkán használják a megkérdezett óvodapedagógusok, ez akkor történik meg, ha például rossz az időjárás, nem tudnak kimenni az udvarra, vagy ha a szülő nem jelenik meg időben a gyermeke hazavételére. Elsősorban a közvetlen megfigyelhetőség hiánya okozhat újmédia-használatot, de amikor ez a megfigyelhetőség lehetővé válik, pótolják azt a való világban. Elv továbbá, hogy a használat néhány perces legyen csak, előtte és utána is megbeszélés követi azt.

A szülők örömmel, sőt büszkén beszélnek gyermekük médiahasználatáról. Főleg a nagyszülők kifejezett tehetségként értékelik az unokát, mivel ügyesebb az eszközhasználatban, mint ők maguk. Már nagyon korai időszakban „divat” olyan babakocsit, babaetetőt venni, melyben a telefontartó már be van építve, így a gyermek séta és evés közben is használhatja az eszközt. A szülő azt a programot nyitja meg gyermeke előtt, amelyet az szeretne, de együttes élmény nincs, a szülő nem nézi az adott programot. Gyakran elhangzik a szülő részéről: „amíg a gyerek a telefonjával van elfoglalva, az az én énidőm”.

A szülők akkor fordulnak a gyermekük túlzott médiahasználatával kapcsolatban kérdésekkel az óvodapedagógusok felé, amikor a gyermek már nem tud az eszköz nélkül „meglenni”. Nem eszik, csak akkor, ha a kedvenc program megy előtte, vagy ha nem alszik el, túlságosan ragaszkodik az eszközhöz, hatalmas a hiszt, ha megvonják tőle azt. Amennyiben a szülő még nem tapasztal negatív hatást gyermeke médiafogyasztásával kapcsolatban, addig nem nyitott

az óvodapedagógus jelzéseire. Elmondásuk szerint a szülők nem értették a jelzést, ők teljesen elégedettek a saját nevelési módszereikkel, modern világra nevelik gyermekeiket. Mivel a szülők maguk is eszközhasználók, nem látnak problémahelyzetet abban, ha gyermekeik elé állandóan újmédiát adnak. Néhány óvodapedagógus beszámolt arról, hogy volt szülő, aki kérte azt, hogy az óvodában is engedjék meg a gyermekének a digitális eszköz használatát, mert rengeteg előnyét látja annak.

Az óvodapedagógusok egyre inkább azt tapasztalják, hogy nagyon gyenge a gyermekek szókinccse, nehezen beszélnek egymással (az életkornak megfelelően), kevésbé kommunikálnak. A mozgásuk szegényes, a finommotoros tevékenységek nagyon bizonytalanok, jóval az életkori elvárások alattiak. Nem énekelnek, nem szívesen táncolnak, nem szeretnek mondókázni, nem kívánnak szerepelni. A túlzó médiafogyasztás zavarja a mozgásfejlődést, a társakkal végzett közös tevékenységeket. Jellemző a zárkózottság. Az ilyen gyermek nem eszik, nem alszik, a szülő elmondja, ott hon is csak akkor, ha az eszköz előtte van.

Az óvodapedagógusok döntő többsége ellenzi a digitális eszközök használatát óvodáskorban. Általánosan jellemző, hogy az óvodába nem vihető be saját eszköz. Az óvodai programokban kerülnek ennek a használatát, nagyon kevés óvodapedagógus jelezte, hogy használ digitális eszközt, de azt is nagyon ritkán, rövid időre, pl. zene hallgatására.

Az óvodapedagógusok néhány negatív történetről számoltak be, de ugyanakkor egyetértettek abban, hogy előnye is lehet a médiahasználatnak, de ellenőrzött körülmények között, nagyon átgondolva azt. Mivel a pozitív és negatív hatásokat nem látják világosan, ezért a tiltás jellemző a véleményükre.

6. Következtetések

A kutatás főbb kérdésfelvetéseire a következő választ adhatjuk meg:

A gyermekek családi szocializációs jellemzői változnak a digitális világunkban. Amely családban a szülők-re jellemző a túlzó újmédia-fogyasztás, a gyermekek már nagyon korán az eszközhasználat birtokába jutnak. Már a korai időszakban is a gyerekek nem kizárólag a szülőkkel vannak szocializációs kapcsolatban, hanem a média által közvetített tartalmakkal, melyek gyakran ellenőrizetlenül kerülnek a gyermekek elé. A későbbi életkorokban a gyermekek és az unokák tanítják a szülőket, nagyszülőket a média használatára, tehát valóban megfigyelhető egyfajta szerepcseré. Jellemző továbbá, hogy a gyerekek/fiatalok egymástól tanulnak a média eszközeit felhasználva, és a „hagyományos” szocializációs színterek, szereplők háttérbe szorulnak.

A szülők a digitálisújmédia-fogyasztás veszélyeit gyermekeikre vonatkoztatva nem látják, sőt büszkék arra, hogy például olyan babakocsit tudnak venni, amelyen beépített e-pad-tartó van, ezzel is kifejezve a „trendi” jelleget. Örülnek a szülők, hogy például evés közben le tudják az eszközzel kötni a gyermek figyelmét, „szépen eszik az okoseszköze előtt”. Szintén a médiafogyasztás előnyét látják abban, hogy „elvan a gyerek magában”, és így énidőhöz jut az anyuka vagy az apuka. A gyermekekről kikerülő posztok mögött általában semmilyen problémát, veszélyt nem látnak.

Az óvodapedagógusok a gyermekek fejlődésében látnak olyan sajátosságokat, amelyek a digitális eszközök korai és túlzott használatával, valamint az újmédia-fogyasztással hozhatók összefüggésbe. Az iskolaérettség, -készültség vonatkozásában tapasztalnak elmozdulásokat a tanuláshoz szükséges részképességek fejlődése terén. A mozgásfejlődés, a beszédfejlődés és a szociális kapcsolatok terén látnak az óvodapedagógusok egyértelmű változást a digitálisújmédia-fogyasztó óvodásaik körében. Nehézséges a mozgáskoordináció, nem szívesen mozognak, rajzolnak, alkotnak, visszafogott a kommunikáció (verbális és nonverbális egyaránt), nem igényelnek társas kapcsolatokat ezen óvodások.

Az óvodapedagógusok általában szeretnék többet megtudni a túlzó médiahasználat, az esetenként kialakult függőség kezeléséről. A szülők részéről információkra az óvodáskorú gyermek(ek) médiafogyasztásának következményeivel kapcsolatban akkor van szükség, ha már megjelennek olyan problémák, melyeket a függőség okoz.

Mivel a médiahasználat előnyeinek és hátrányainak ismerete lényeges, ezért tekintsük át a gyermekek családi szocializációs funkciói alapján (melyek: az érzelmi biztonság megteremtése, a modellnyújtás, a beszéd megtanítása, a család mint első szociális interakciós tér biztosítása, a gyermeki éntudat és énídentitás megszilárdítása és az általános társadalmi normák és értékek közvetítése) mindezt.

Előny

- Közösén átélt pozitív élmény, pl. mesenézés, majd annak megbeszélése
- Nem szükséges mások bevonása, támogatása, kérése

Hátrány

- Az eszköz „ad” biztonságot a gyermeknek, nem a szülő, amennyiben kontrollálatlan a médiahasználat
- Elszigetelődést okozhat

1. Az érzelmi biztonság megteremtése

Előny

- Változatos, a lehetséges modellek sokfélesége
- A családban megjelenő negatív modellek kompenzálása

Hátrány

- Pozitív, követendő szülői minta háttérbe kerülése
- Nem a reális világ és az abban élők követése

2. Modellnyújtás

Előny

- Nyelvtanilag helyes szerkezeteket hall a gyermek
- Idegen nyelv esetében nincs akcentus

Hátrány

- Nincs személyes kapcsolat, nem alakul ki a családon belüli kötődés
- Nincs együttes élmény a szülővel, a gyermek figyelme a gép felé fordul

3. A beszéd megtanítása

Előny

- Közösén átélt pozitív élmény, pl. mesenézés, majd annak megbeszélése
- Nem szükséges mások bevonása, támogatása, kérése

Hátrány

- A pozitív szülő-gyermek interakció háttérbe kerül
- Nem a való világ veszi körül

4. Első szociális interakciós tér

Előny

- Pozitív minták előtérbe kerülhetnek
- Sokféle minta megjelenhet

Hátrány

- Nem valós tartalmak szolgálnak mintául
- Nem reális éntudat, éniidentitás alakul ki

5. Az éntudat és éniidentitás megszilárdítása

Előny

- Szabályok, normák megmagyarázása szerencsés, látványos, érthető lehet
- Általánosan elfogadott értékeket közvetít jó esetben

Hátrány

- Eltérhet a család vagy a szűkebb környezet értékrendszerétől, ez nehezítheti a gyerek beilleszkedését a közösségébe

6. Általános társadalmi normák és értékek közvetítése

A tanuláshoz szükséges részképességek és az iskolaérettség főbb szempontjait vizsgálva a médiahasználat előnyei, illetve hátrányai a következők:

Előny

- Pozitív, követendő minta
- Motiváló hatás

Hátrány

- Aktív mozgás hiánya
- A megismerő tevékenység nem többcsatornás

7. Testi érettség

Előny

- Ismeretátadás
- Figyelemfejlesztő hatás

Hátrány

- Gátolhatja a nyitottságot
- Korlátozza a valódi emberi kapcsolatokat

8. Pszichés érettség

Előny

- Bemutathat jó közösségi életet
- Rituálékát tanít

Hátrány

- Nincs emberi, közvetlen szociális kapcsolat
- Nem a való világ az alapja

9. Szociális érettség



Következtetésként leírható, hogy a médiahasználatnak előnyei és hátrányai is vannak. Hangsúlyozni kell azonban, hogy ez nem a túlzott médiahasználatot jelenti, mert annak kizárólag negatív hatása van nem csak óvodáskorban. Az óvodáskorban nem javasol-

ható a digitális eszközök korai és túlzott használata, valamint az újmédia-fogyasztás, mivel a gyermekek szocializációjára és a tanuláshoz szükséges részképességek fejlődésére még nem ismert hatásuk lehet. Szükséges ez irányú kutatásokat folytatni a jövőben.

7. Zár szó

Az óvodapedagógusok számára kidolgozott továbbképzési projektünk lényeges eredmény. Zárásként bemutatásra kerül az a workshoptartalom, mely a jelen tanulmány két vizsgált kérdéskörét érinti. A workshopokra összesen 4×10 kérdésből és lehetséges válaszból álló oktatókártya-csomagot dolgoztunk ki,

melynek megbeszélése és a tartalmak átadása segítheti az óvodapedagógusok munkáját.

Az első megbeszélendő és egyben új ismereteket átadó témakör kérdésfelvetése az, hogy van-e veszélye a média világának az óvodáskorú gyermekekre.



2. ábra. 1. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

E kérdés kapcsán a digitális függőségről mint valós veszélyről hallanak és látnak prezentációt az óvodapedagógusok. Elsősorban a játék- és videójáték-függőségre, a képernyőfüggőségre, az egyéb zavarokra

(pl. étkezési zavar, alvászavar), valamint a neuroadaptációs problémákra hívjuk fel a figyelmet, mely utóbbi azt jelenti, hogy az agy idővel alkalmazkodik és hozzászokik új ingerekhez vagy körülményekhez.



3. ábra. 1. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

A második témakör folytatja az első gondolatmenetet, összefoglalja, hogy a pszichoszomatikus zavarok

tüneteit hogyan tudja felismerni az óvodapedagógus, melyet a médiatúlfogyasztás okoz.



4. ábra. 2. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

A csecsemő- és kisgyermekkori pszichés vagy pszichoszomatikus fejlődés zavarai közül a leggyakrabban előforduló problémák kerülnek feldolgozásra. Ezek az indokolatlan düh és agresszió, a táplálkozási zavarok, az alvászavarok és a krónikus nyugtalanság.

ság. Természetesen az óvodáskori tipikus fejlődéssel összefüggő jelenségek elkülönítése is szóba kerül a téma ismertetése és megbeszélése során, például a dackorszak.



5. ábra. 2. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

Az első két témakör után felvetődik a kérdés, hogy mi a különbség a valódi és a virtuális autizmus spektrum-zavar között. Lényeges, hogy ezt

az óvodapedagógusok tudják, ezen információk megtanulása az alapképzésekben kevésbé jellemző.



6. ábra. 3. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

A statisztikai adatokból kiindulva, melyek azt jelzik, hogy 2001 és 2024 között az autizmuspektrum-zavarral diagnosztizált gyermekek száma 30-ról 11 685-re

nőtt, kellően felhívjuk a figyelmet a témára. Bemutatásra kerül a részletes adatváltozás, valamint a valódi és a virtuális autizmuspektrum-zavar jellemzői.



7. ábra. 3. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

Az óvodapedagógusok érdeklődési körébe tartozik, hogy van-e az ADHD és a digitális újmédia használata között összefüggés.



8. ábra. 4. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

Fontos tudni, hogy törvényi előírások határozzák meg azt, hogy mely gyermek sorolható a különböző „kategóriák”-ba. A diagnosztizálást mindig az adott területen képzett szakember végzi el. Leírható, hogy a diagnózissal rendelkező gyermekek száma növekszik, de azt is

látni kell, hogy ma már jóval több gyermeket vizsgálnak meg a szakemberek, mint évekkel ezelőtt. Az ADHD és a „kütyüzés” közötti kapcsolat további kutatásokat igényel, jelenleg „a tyúk vagy a tojás volt-e előbb” a nagy kérdés.



9. ábra. 4. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

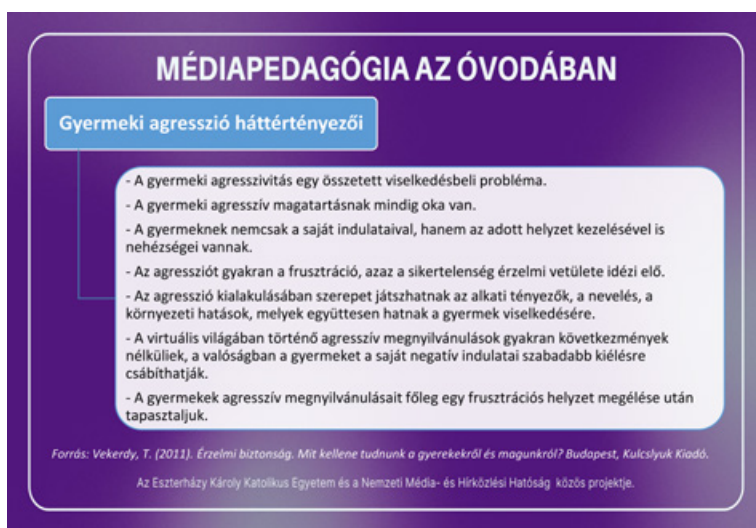
Szintén izgalmas téma, hogy a túlzott gyermekkori médiahasználat és a gyermeki agresszió között létezik-e összefüggés.



10. ábra. 5. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

Az agresszió kapcsán a gyermeki agresszió háttértényezőinek megbeszélésére kerül sor. Egyértelmű, hogy a gyermekek agresszív megnyilvánulásai főleg frusztrációs

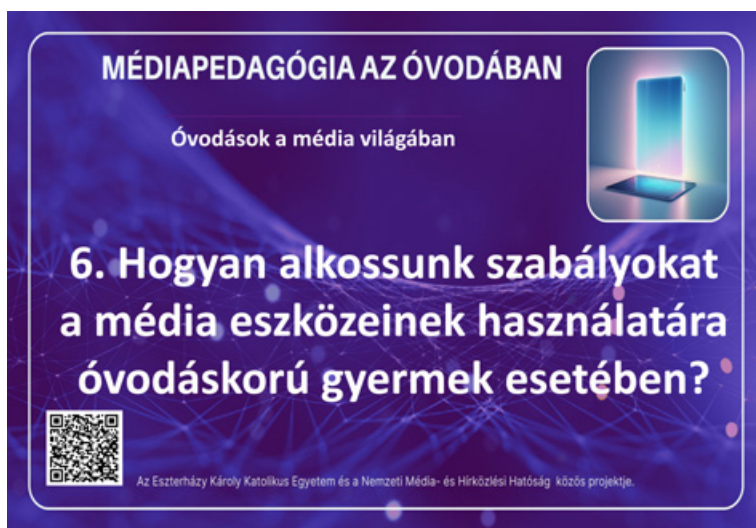
helyzet után alakulnak ki, és ez az agresszió gyakran követi a médiában látott agresszív mintákat.



11. ábra. 5. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

Jelen tanulmány egyik kulcskérdése, hogy a gyermeki szocializáció folyamatában milyen módszereket ajánlhatunk a média eszközeinek korlátozására, főleg abban az esetben, ha az óvodapedagógus és

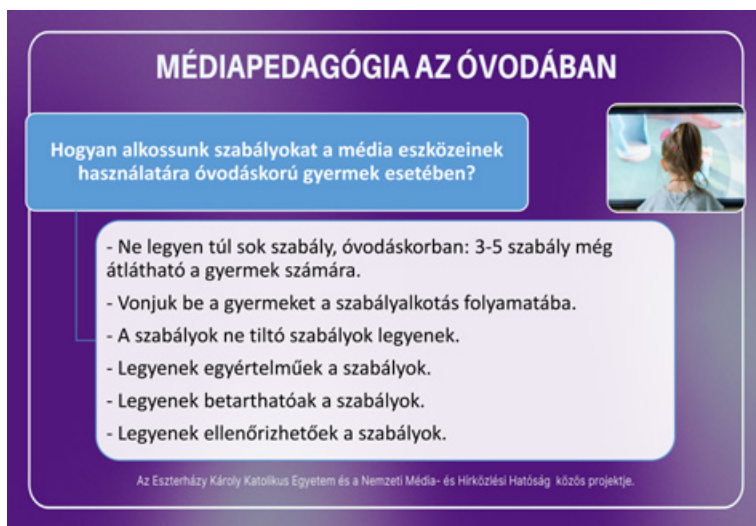
a szülő között nincs egyetértés e témában. Természetesen előfordulhat az az eset is, amikor a szülő kér segítséget, tanácsot az óvodapedagógustól ez ügyben.



12. ábra. 6. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

A szabályalkotás kulcskérdés. Amennyiben sikerül a gyermekkel közösen szabályokat kialakítani, az már a gyermek szabálya is, így valószínűbb annak betartá-

sa a részéről. A kizárólag külső, azaz a felnőttek által meghatározott szabályokat jóval nehezebb betartani az óvodásnak.



13. ábra. 6. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

Szintén a szocializáció támogatására alakítottuk ki a következő kártyát, melynek témája, hogy lehet-e jutalom az óvodásnak a médiaeszköz használata,

mikor erősítheti a gyermek fejlődését mindez, valamint hogyan jelezzünk vissza probléma esetén, illetve az, hogy helyes-e az egyértelmű tiltás.



14. ábra. 7. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

Az eszközök, illetve az eszközhasználat lehet jutalom, azaz a gyermek jutalomként élheti meg azt. A felnőttek azonban nagyon átgondoltan kell cselekednie, az eszközhasználat minden lehetséges előnyével és

hátrányával tisztában kell lennie. A tiltás, főleg, ha a szülő erőteljes médiafogyasztó, nagyon nehéz. Tiltás esetében a pszichológia vonatkozó szakirodalmában leírtakat szem előtt kell tartani.



15. ábra. 7. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

A túlzott médiafogyasztás káros hatásai már érezhetőek napjaink óvodáiban egyes gyermekeknél. Ezért ad

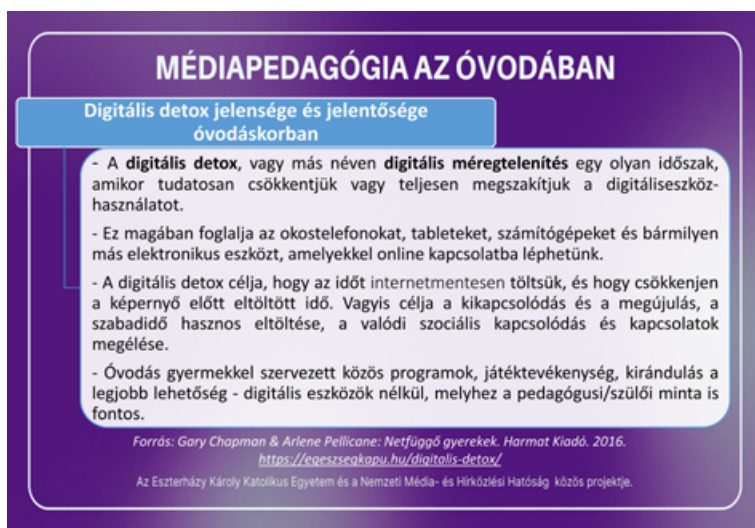
segítséget a következő témakör, mely megismerteti az óvodapedagógusokat a „digitális detox” fogalmával.



16. ábra. 8. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

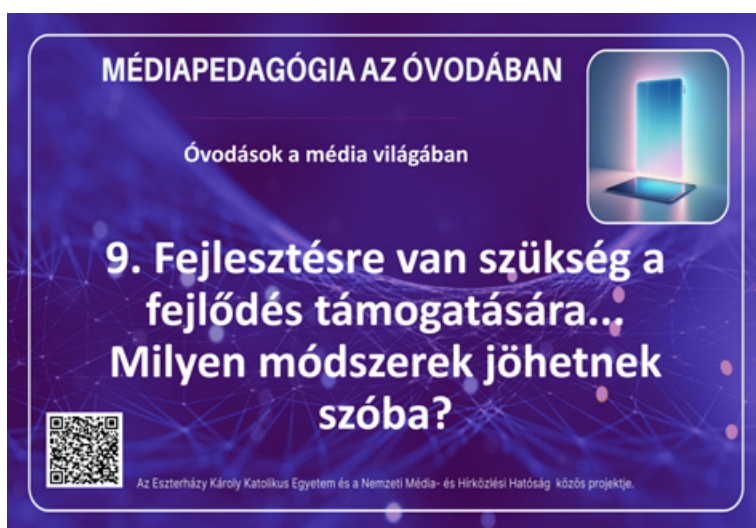
A digitális méregtelenítés alatt az eszközhasználat csökkenjen az óvodásnál, de helyette újabb, érdekes, izgalmas tevékenységet nyújtunk felnőttként a gyer-

mek számára, például kirándulás a természetben, közös játéktevékenység stb.



17. ábra. 8. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

És végül két kártya is foglalkozik azzal, hogy lehet-e előnye a média használatának.



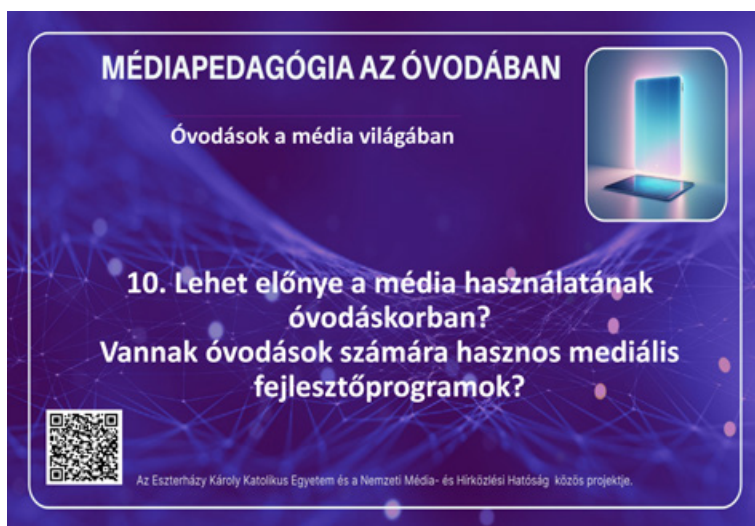
18. ábra. 9. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

Fejlesztő és terápiás eljárásban a szakemberek használhatnak mediális eszközöket különböző, módszerspecifikus eljárásokban.



19. ábra. 9. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

Ezek a programok komoly szakmai alapokon állnak, képzett szakemberek vezetik.



20. ábra. 10. számú kártya kérdésfelvetése
(forrás: saját szerkesztés)

Kizárólag komoly, szakmai háttérrel rendelkező, bemért programok ajánlhatók, szakember vezetésével.



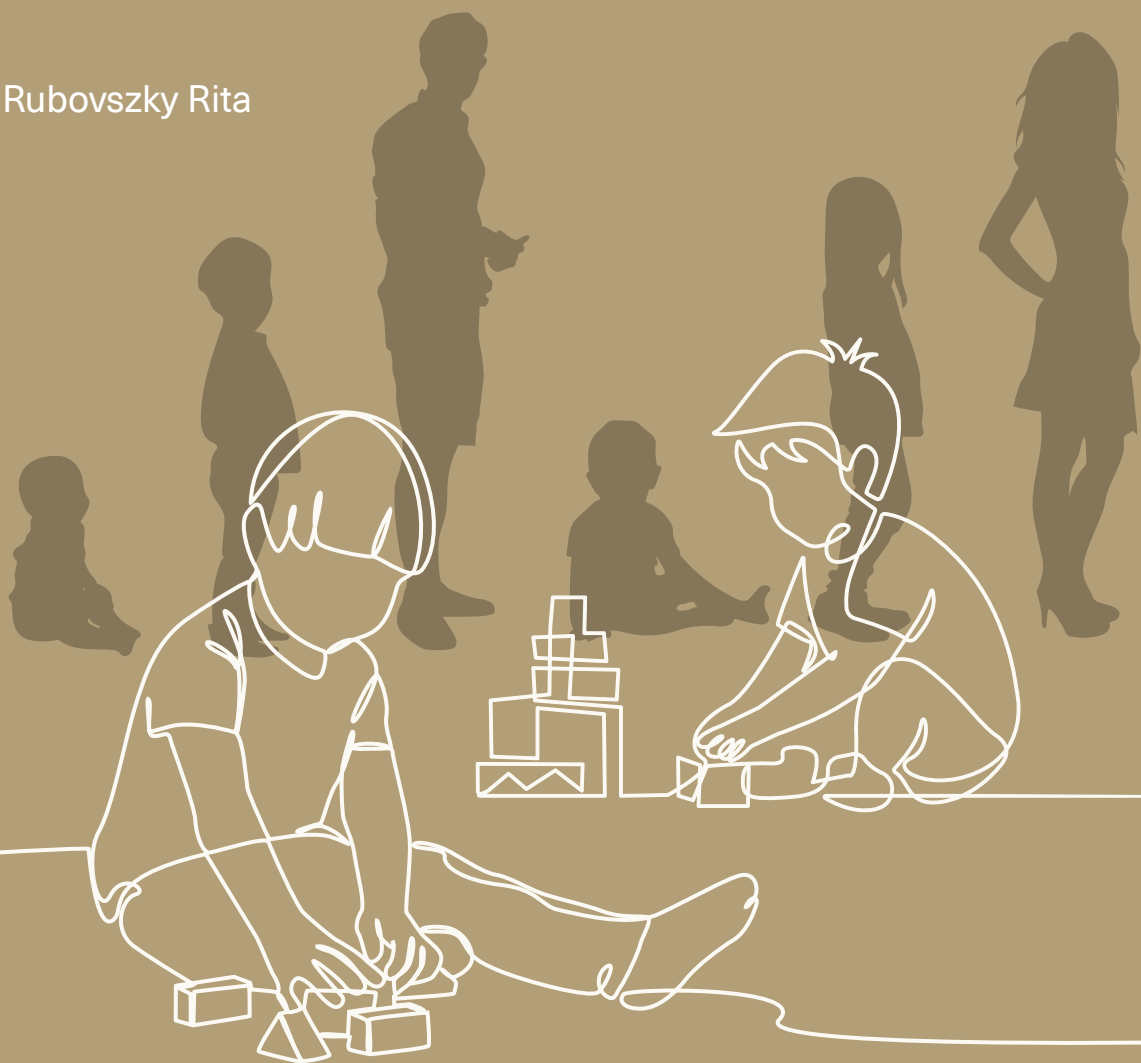
21. ábra. 10. számú kártya hátoldala
(forrás: saját szerkesztés)

Felhasznált szakirodalom

- Balázsnné Szűcs, J., Porkolábné Balogh, K. & Szaitzné Gregorits, A. (2009). *Komplex prevenció óvodai program – Kudarc nélkül az iskolában*. Trefort Kiadó.
- Bandura, A. (1975). A társadalmi modellkövetés a szocializációban. *Szociológiai füzetek*, 9, 121–155.
- Batz, E. (2020). A kutyafüggő: virtuális autizmus (?) kisiskoláskorban. In Kotta, I. (szerk.): *Fészkelődők: érdekességek a kisiskoláskor pszichológiájából*. Kolozsvár, Románia: Presa Universitară Clujeană.
- Cattell, R. B. (1943). A személyiség leírása: Alapvető vonások csoportokba sorolva. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 476–506.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Csépe, V. (2005). *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat. Budapest. ISBN 9789639567788
- Christakis D. & Hale, L. (2025). Handbook of Children and Screens Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence (Editors Dimitri A. Christakis Seattle Children's Research Institute University of Washington Seattle, WA, USA ISBN 978-3-031-69361-8 Lauren Hale School of Medicine Stony Brook University Stony Brook, NY, USA) ISBN 978-3-031-69361-8 Lauren Hale School of Medicine Stony Brook University Stony Brook, NY, USA ISBN 978-3-031-69362-5 (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5>
- Freud, S. (1986). *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat. Budapest.
- Hanák, Zs. (2015). Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében. In *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2). <https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice/article/view/5054/5201> (Utolsó letöltés: 2025. 08. 10.)
- Hanák, Zs. & Mészáros, A. (2025). A családi és az iskolai szocializáció jelentősége a pályaválasztásban. In *Kezdő lépések a tudományos karrier felé*. 63–72. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8328/1/63_Han%C3%A1k.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 08. 10.)
- Hewstone, M. & Stroebe, W. (2007). *Szociálpszichológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Holló, Cs. (2023). A túlzott digitális eszközhasználat fontosabb jellemzői és oktatási vonatkozásai. In Szlávi, P. & Zsakó, L. (szerk.): *INFODIDACT'2023* Budapest. Magyarország, pp. 45–63., 19 p.
- Kelly, G. (1955). *A személyes konstrukciók pszichológiája*. I., II. kötet. Norton, New York. (2. nyomtatás: 1991, Routledge, London, New York)
- Konok, V. & Szőke, R. (2022). Longitudinal Associations of Children's Hyperactivity/ Inattention, Peer Relationship Problems and Mobile Device Use. *Sustainability*, 14(14).
- Mead, M. (2006). *Kultúra és elkötelezettség: a generációk közti új viszonyok a hetvenes években – részletek*. In *Ifjúságszociológia: szemelvények*. pp. 19–44. https://acta.bibl.u-szeged.hu/68131/1/2006_ifjusagszociologia_019-044.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 08. 10.)
- Mönks, F. J. & Knoers, A. M. P. (1993). *Ontwikkelings-psychologie/Fejlődéslélektan*. Szentendre: FITT IMAGE – Ego School.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1999). *Gyermekek lélektan*, Budapest. Osiris Kiadó
- Porkolábné Balogh, K. (1999). *Komplex prevenció óvodai programok*. Budapest. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt.
- Porkolábné Balogh, K., Balázsnné Szűcs J. & Szaitzné Gregorits A. (2014). *Komplex prevenció óvodai program, Kudarc nélkül az iskolában (óvodai fejlesztő program a tanulási zavarok megelőzésére)*. Budapest. Flaccus Kiadó.
- Zsidó, N. A. (2022). *A figyelem kognitív pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. ISBN:9789634547839
- Zsoldos, M. & Sarkady, K. (2001). Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálata: MSSST. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar

A katolikus óvoda/iskola és a szülői közösség lehetséges válaszai az alfa generáció eszközhasználatának kihívásaira egy országos felmérés tükrében

Rubovszky Rita



1. Bevezetés

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem és a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság közös kutatásának keretében fókuszcsoportos interjúkat készítettünk óvodapedagógusokkal az óvodáskorú gyermekek médiahasználati szokásairól és a szülői attitűdökről. A mintavétel során a rétegzett mintavételt alkalmaztuk, amelyben a regionális eloszlás a fő rétegtképző szempont volt, a minta alanyainak kiválasztásánál a kvalitatív kutatásokban gyakori, könnyen elérhető alanyok módszerét választottuk, így a nyolc helyszínen (Budapesten két helyszínen, Debrecen, Eger, Balatonfüred, Máltai intézményfenntartó, Sopron, Pécs) megvalósult workshopokra jelentkezők képezték a fókuszcsoportok résztvevőit, jellemzően két csoportban 10-10 fő részvételével.

Ebben a tanulmányban az óvodapedagógusok fókuszcsoportos interjúi alapján a szülői szerep válságjeleiből azonosítom be azokat, amelyek nevelésmódszertani, teológiai és pasztorális kihívások elé állítják a gyermekekkel foglalkozó felnőtteket. A szülőket mint a katolikus tanítás szerint elsődleges nevelőket (Gravissimus Educationis, 1965) és a pedagógusokat, akiknek a katolikus iskola elvárásai szerint egyszerre kell összehangolniuk a teljesítmény- és kompetenciaelvű állami elvárásrendszert azzal, hogy bevezessék az emberi személyt az igazság teljességébe (Ferenc pápa). A katolikus tanítás tekintetében elsősorban a vonatkozó pápai enciklikákból, különösen Ferenc pápa írásaiból, a Nevelésügyi Dikasztérium tanításaiból, Philippe Bordeyne és Julie Hanlon Rubio professzorok munkáiból merítetek. A szülői hivatás újraértelmezése során érintem a katolikus egyház és a modernitás kérdését a szabadságra nevelés pedagógiai hagyományai tekintetében.

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy a katolikus egyház milyen teológiai és nevelésfilozófiai alapelveket kínál a 21. századi katolikus iskolák nevelési és társadalmi kihívásaira válaszul, továbbá hogy a különböző iskolatípusok milyen strukturális és pedagógiai adaptációs lehetőségeket tudnak érvényesíteni. A fókuszcsoportos interjúk elemzése során *hipotézisünk szerint a mai szülő és óvodapedagógus bizonytalanul, gyakran ambivalens érzésekkel viszonyul a kisgyermek digitális eszköz-használatához, ami félelmet és szorongást is kiválthat.* A kulcsszavak kvalitatív elemzése során arra kerestük a választ, hogy feltárhatók-e olyan elvi és gyakorlati támpontok, amelyek hozzájárulhatnak az etikus és a gyermek fejlődését nem veszélyeztető digitális eszköz-használat edukációjához. Kutatásunk során elemeztünk néhány olyan meghatározó egyházi dokumentumot és apostoli buzdítást, amelyek a katolikus nevelési gyakorlat elvi megalapozását szolgálhatják. Fontos megállapítani, hogy a katolikus egyház által fenntartott óvodák egy része többcélú köznevelési intézményként működik. Ez a szervezeti forma jelentősen eltér az állami struktúráktól, különösen a nevelési folyamat időbeli folytonosságát tekintve. Ezekben az intézményekben a kisgyermekkori nevelési módszerek és a szülővel való kapcsolat nem korlátozódik az óvodai évekre, hanem hosszabb távú, rendszerszintű kapcsolatra ad lehetőséget. Ez azzal is jár, hogy a lelkiségi-filozófiai háttér szerepe jelentősen felértékelődik, mivel sok esetben az intézmény 12 éves időtartamra köt megállapodást a családdal. A többcélú köznevelési intézmény olyan komplex szervezeti egységet jelöl, amely egyazon fenntartási és irányítási kereten belül több nevelési-oktatási feladatot is ellát: ilyen lehet az óvoda, az általános iskola, a középiskola, a kollégium vagy az alapfokú művészetoktatás. Ezekre az intézmények-

re gyakran magas tanulólétszám jellemző. A modell népszerűsége a szülők körében többek között annak köszönhető, hogy egy teljes nevelési-oktatási életutat biztosít, gyakran a gyermekek hároméves korától tizenhét éves koráig. Ez a hosszú távú jelenlét erős szülői kötődést eredményezhet az intézmény pedagógiai és vallási értékrendje iránt, ami fontos eleme a szülők aktív bevonásának. Kutatásom rávilágít arra, hogy a többcélú intézményi modell egyedülálló lehetőséget kínál a szülői edukáció számára, mivel a hosszú távú, partnerségen alapuló nevelési környezet teret nyit a szülők aktív, célzott bevonására az intézményi nevelési és hittel kapcsolatos célok megvalósításában. Ilyen többcélú nevelési intézmény például a pécsi Ciszterci Szent Margit Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium, a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium, Kollégium és Óvoda, amely a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk egyik helyszíne volt, a győri Apor Vilmos Római Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Gimnázium és Kollégium, a kőszegi Árpád-házi Szent Margit Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, az esztergomi Árpád-házi Szent Erzsébet Gimnázium, Óvoda

és Általános Iskola, a hajdúdorogi Nagy Szent Bazil Görögkatolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium, a győri Péterfy Sándor Evangélikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium, a kecskeméti Piarista Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Óvoda, a debreceni Svetits Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, illetve a soproni Szent Orsolya Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola és Óvoda-Bölcsőde. Jelenleg nem áll rendelkezésünkre felmérés, amely megmutatná, hogy pontosan hány gyermek nő fel többcélú oktatási intézményben, hiszen a KSH adataiban ez a fogalom nem különül el élesen a többi iskolától, óvodától, középiskolától.

A tanulmány célja annak feltárása, hogy a mai rendkívül médiaközpontú világ hatására milyen mértékű és milyen eredetű elbizonytalanodás, félelem jelentkezik a szülőknél. Továbbá, ezen tendenciák tekintetében annak feltárása, hogy a többcélú oktatási intézmények milyen válaszokat adhatnak úgy, hogy tulajdonképpen a szülővel szoros együttműködésben nevelik a gyereket.

2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

A kutatás hátterében az a fokozódó társadalmi aggodalom áll, mely szerint a kiskorú gyerekek egyre korábban, gyakorlatilag már a bölcsődében kezdenek el digitális eszközöket használni (Farkas, Schreindorfer, Szabó, Varga és Rausch, 2021). A legtöbb gyermek olyan családban nő fel, ahol a szülők napi szinten használják ezeket az eszközöket a gyerekek szeme láttára, ami befolyásolja a fejlődésüket, szocializációjukat, figyelmüket és viselkedésmintáikat (Selak, Merkaš és Ivankovic, 2024). Az óvodapedagógusok beszámolóiból kirajzolódik, hogy a korai eszközhasználat sok esetben már óvodáskorban függőségi tüneteket vagy fejlődési visszamaradásokat eredményez. Számos

kutatás kimutatta már azt, hogy ezek a negatív hatások egyébként jelentősen csökkenthetők, ha a gyermek tudatosan és felkészülten van jelen az interneten (Aniot, Nagy, Popol és Varga, 2024). A pedagógusok ezért sürgetőnek érzik, hogy érdemi válaszokat és támogatást nyújtsanak a szülőknek, különösen az edukáció és a kontrollált eszközhasználat területén.

Fontos megemlíteni a korábbi releváns kutatásokat, amelyek szintén hozzájárultak tanulmányom kontextusához. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság két hullámban készített egy felmérést, először 2017-ben, majd 2020-ban 7–16 éves magyarországi gyerekek

médiahasználatát és a szülők ezzel kapcsolatos attitűdjét vizsgálták (NMHH 2021). Az NMHH megbízásából mindkét alkalommal a nagymintás empirikus adatfelvételt a Psyma Hungary Kft. bonyolította le. A kutatásban nagyjából egyenlő arányban vettek részt lányok és fiúk, illetve a koreloszlás is arányos volt. Emellett kutatásom szempontjából elengedhetetlenül fontos adat, hogy a megkérdezettek közül minden második gyermek olyan családban él, ahol rajtuk kívül nincs más kiskorú gyermek (2017: 47%, 2020: 52%). Ez a fajta demográfiai karakter alapján történő csoportosítás a fókuszcsoporthoz tartozók során is előfordul, ezért is érdemes már most előrevetíteni ezt az alaphelyzetet. A két periódus közötti legjelentősebb különbséget a Covid-19-világjárvány jelentette, amely alapjaiban formálta át a digitális eszköz-használat intenzitását. A távmunka és távoktatás következtében szinte minden gyermek napi szinten használt digitális eszközöket, és sokan első alkalommal regisztráltak közösségi platformokra, vagy kaptak saját okoseszközt. Egy másik, szintén az NMHH-hoz köthető kutatásban a 8–15 évesek körében végeztek felmérést a digitális eszköz-használatról (DIGIKID 2023). A tanulmányban felmérték, hogy a telefonok aktív képernyőidejének 60%-át a közösségi média és az egyéb kommunikációs alkalmazások teszik ki. A legnépszerűbb közösségi média-platformok az alkalmazásindítások felét (49%) teszik ki. A teljes adatbázisra kiszámolva a gyerekek telefonjukkal eltöltött összidejének 18%-a a TikTokon zajlik, további 12% pedig a YouTube-on. A Messenger és a Snapchat 8%, illetve 7%, míg a két Meta-platform (Instagram és Facebook) összesen a teljes képernyőidő 10%-át teszi ki. Ezekből az adatokból az látszik, hogy a fiatalok számára leginkább a rövid videótartalmak az izgalmasak és érdekesek. A fókuszcsoporthoz tartozók hasonló tendenciákról számoltak be az óvodások körében is, a különbség csupán az életkor.

Éppen ezért lesz fontos a pedagógusok véleménye, hiszen rámutatnak arra, hogy amennyiben már óvodában aktívan fogyasztja a gyermek ezeket a rövid videókat, nagyobb eséllyel fogja az iskolában is ezzel

tölteni az idejét tanulás és közösségi programok helyett. Az NMHH kutatásai mellett még szólni kell a Bethesda Gyermekkórház Képernyőidő-csökkentő programjáról (Aktív Magyarországért Felelős Államtitkárság 2025. 05. 27., <https://drive.google.com/file/d/1y9-RhmvuZmRXDcztP1D7RpatbkXKn-KK/view?usp=sharing>). Ez a kezdeményezés szintén fontos válaszreakcióként értelmezhető: szakemberek közreműködésével egy szülőknek szóló e-bookot dolgoztak ki, amely segíti a családokat a képernyőidő csökkentésében, a tudatos médiahasználat kialakításában, valamint az aktívabb és kiegyensúlyozottabb családi élet megteremtésében. A fenti kutatások szerint a középiskolás tanulók több mint fele napi 3–5 órát tölt digitális eszközök használatával, ami a napjuk akár ötödét is kiteheti.

A saját kutatásom tehát ezen kutatások eredményeibe és a fókuszcsoporthoz tartozók körvonalazott alaphelyzetbe érkezik. Az interjúk során az óvodások médiahasználati szokásaira voltunk kíváncsiak, illetve az ezzel kapcsolatos szülői attitűdre. A vizsgálat módszertani sajátossága, hogy az adatokat közvetve, az óvodapedagógusok beszámolóinak alapján gyűjtöttük, így az elemzés az ő reflexióikon keresztül tükrözi a szülői attitűdöket és a gyermekek médiahasználatát. Óvodások felmérésében értelemszerűen mindig az a nehézség, hogy tőlük csak közvetetten kaphatunk adatokat. A szülők attitűdjéről pedig az óvónők nyilatkoznak, felsorolnak pozitív gyakorlatokat, illetve negatív technikákat. Kitérnek arra is, hogy mekkora szerepe van a szülői kontrollnak, a biztonságos internethasználatnak és a szülői edukációnak. Többek között azért tartom ezt jelentősnek, mert az általános iskola végén, illetve a középiskola elején már egyértelműen kimutatható a fiataloknál a képernyőidő és a mentális egészség közötti összefüggés (Santos és mtsai., 2023). A közösségi média használata negatívan befolyásolja a mentális jóllétet, és a lányok esetében a depresszió magasabb kockázatával hozható összefüggésbe (Azem és mtsai., 2023, da Mata és mtsai., 2023, Vidal és mtsai., 2020). Az általános iskolákban és

a középiskolákban régóta szorgalmazott a strukturális váltás (Rubovszky, 2022), azonban az óvoda felépítése, légköre és mindennapi küzdelmeinek tanulmányozása elengedhetetlen a gyermek fiatal korára való tekintettel. Mindezek alapján az óvodapedagógusok szerepe

kulcsfontosságú: ők nemcsak a gyermekek fejlődését figyelik, hanem hidat képeznek a szülők edukációja felé is, amely a digitális túlhasználat megelőzésének egyik legfontosabb eszköze (Németh-Szekszárdi, 2020; Szirmai, 2016).

3. A tanulmány kutatási kérdései a fókuszcsoportos interjúk és a katolikus nevelési hagyomány és modernitás tükrében

A fókuszcsoportos interjúk tanulságai három fő téma kör mentén kerülnek bemutatásra ebben a fejezetben.

1. Elsőként az óvodapedagógusok által megfogalmazott megállapításokat és aggodalmakat tárgyaljuk a gyermekek viselkedésével kapcsolatban.
2. Másodsorban az eszközhasználati szokásokat és azok tendenciáit tárjuk fel, különös tekintettel arra, hogy a szülők milyen arányban lépnek
3. Harmadrészt azokat a részleteket és idézeteket elemezzük, amelyek az óvodapedagógusok beszámolóí alapján árnyaltabb képet adnak a szülők viselkedéséről és a kialakult helyzettel való megküzdésük módjáról.

4. Módszerek

A kutatás kvalitatív megközelítésre épült, középpontjában fókuszcsoportos interjúkkal. Az adatfelvétel országos szinten, több településtípusban zajlott (nagyvárosokban, kisebb településeken és falvakban), összesen 203 óvodapedagógus bevonásával Budapesten, Csörögön, Debrecenben, Egerben, Pécsen és Sopronban. A résztvevők önkormányzati, egyházi és civil fenntartású intézményekből érkeztek, ami sokszínű mintát biztosított. Az óvodás korosztály vizsgálatának sajátosságai miatt közvetett adatgyűjtést alkalmaztunk: a gyermekek médiahasználati szokásait és a szülői attitűdöket az óvodapedagógusok beszámolóin keresztül térképeztük fel. Ez a megközelítés lehetővé tette, hogy a kutatás közvetlen nevelési tapasztalatokra és pedagógusi reflexiókra épüljön, miközben árnyalt képet nyújtott a családok digitális-eszköz-használattal kapcsolatos gyakorlatáról és dilemmáiról. Az interjúkat kvalitatív tartalomelemzés-

sel és kulcsszókódolással dolgoztuk fel, így nem kizárólag tartalmi adatgyűjtést tudtunk végezni, hanem gyakoriságit is. A kódolás során induktív és deduktív kategóriákat egyaránt alkalmaztunk, így feltárhatóvá váltak a félelmek, bizonytalanságok és szülői mintázatok, valamint kirajzolódta a diskurzus meghatározó tendenciái. Az interjúk feldolgozásához a TurboScribe programot használtuk átíratkészítésre, a kereshetőség és a kódolás pedig a MAXQDA szoftver segítségével valósult meg. A diagramok a kódolás alapján készültek, különös tekintettel a kedvező és elutasító attitűdök arányára, valamint a félelemmel kapcsolatos diskurzus megnyilvánulásaira. Jelen tanulmány mintáját három főbb település fókuszcsoportos interjúi képezik, mind a három településen különböző fenntartású óvodákat kérdeztünk meg a kutatás során, így különösen érdekesnek és relevánsnak tartottuk Budapestet, Pécsen és Csörögöt összevetni.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat egy kiegészítő kérdőív kísérte, amelyet szintén az óvodapedagógusok töltöttek ki. E kérdőívben az életkori eloszlásra vonatkozó

adatokat használtuk fel, amelyek a kutatás értelmezéséhez és a tézisek alátámasztásához nélkülözhetetlen kontextust biztosítottak.

5. Eredmények

5.1. Változások a gyermekek viselkedésében

Általános tapasztalatként elmondható, hogy az óvodákban fokozott aggodalom tapasztalható a gyermekek fejlődésével kapcsolatban. A pedagógusok az óvodai foglalkozások során számos fejlődési hátrányt és változást észlelnek, amelyek a médiafogyasztás hatására alakultak ki. A legaggasztóbbnak azt tartják, hogy a mesemondás és a mondókázás fokozatos háttérbe szorulásával a gyerekek inkább tévét néznek vagy digitális eszközöket használnak. Ez sok esetben megkésett beszédfejlődéshez vezet. Nem ritka jelenség, hogy a gyermek háromévesen úgy érkezik az óvodába, hogy még nem beszél. Ez komoly kihívás elé állítja a pedagógusokat: teljesen új rendszerben kell gondolkodniuk az óvodai nevelés során, hiszen a megszokott fejlődési szakaszok jelentős késéssel indulnak el. A pedagógusok beszámolóiban szerint a koncentrációs képesség is drasztikusan csökkent. Mivel a gyerekek rendszerint rövid meséket, videókat néznek, nehezebben tudják fenntartani a figyelmüket a valódi játék során. Ezáltal a türelem, a várakozás és az odafigyelés is gyakorlást igényel számukra. Ennek következtében a kooperációs képességük is gyengült: gyakran nem tudnak egymással játszani, mivel nem szoktak hozzá az ilyen típusú közös tevékenységekhez. Érdekes kivételt képeznek az egyházi fenntartású intézmények, ahol általában több testvérrel rendelkező gyermekek nevelkednek. Ezekben az esetekben a közösen eltöltött idő természetesebbnek tűnik, valamint a digitális eszközök használata is ritkábban fordul elő. Ennek megfelelően ezekben az intézményekben a gyerekek viselkedése, társas kapcsolatai és fejlődése is kedvezőbb képet mutat. Természetesen az egyházi fenntartású intézményekben is van ellenpélda, rend-

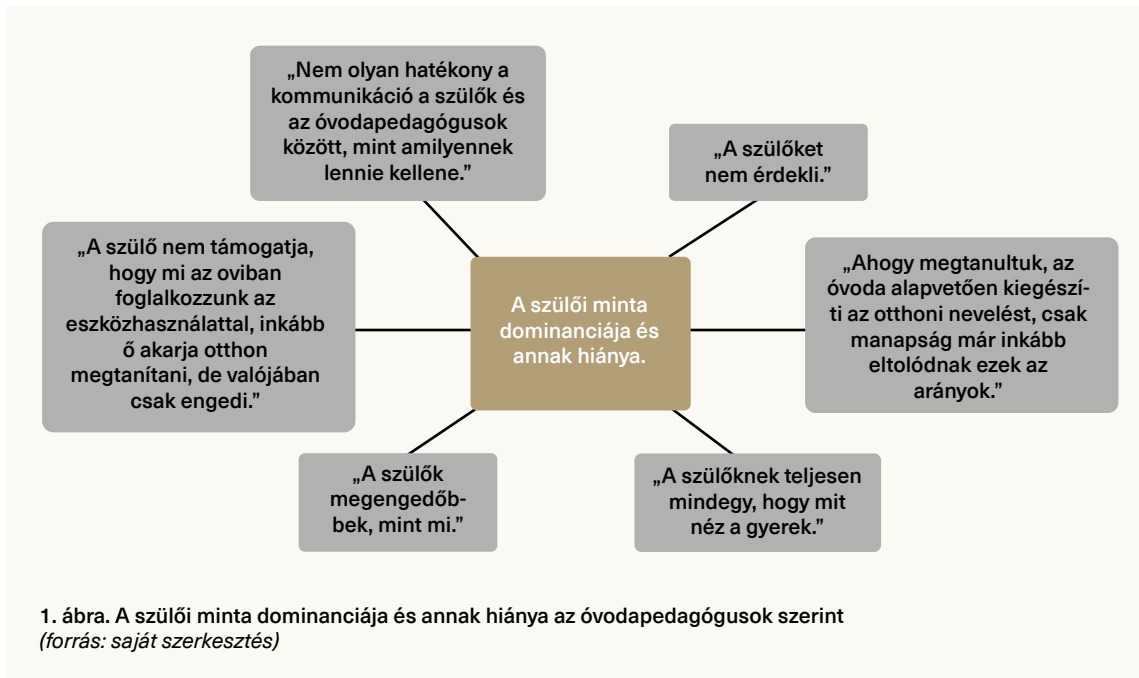
külül összetett a kép, de mégis ezekről a tendenciákról számoltak be a pedagógusok.

Az interjúban felhívták a pedagógusok a figyelmet arra is, hogy nemcsak az eszközhasználat időbeliségről kell beszélni, ennél is nagyobb probléma, hogy a gyermek nem a korosztályának megfelelő tartalmakat fogyaszt: Bogyó és Babóca helyett horrorfilmeket és felnőtteknek szóló tartalmakat néznek. Elmondásuk szerint a fokozódó félelem és szorongás érzésével már a filmekben keresztül is nagyon korán találkozhatnak. Az óvodapedagógusok visszajelzései szerint több esetben fordult elő, hogy a gyermek alvászavarokról számolt be a korábban látott tartalmak hatására. Előremutató lehet az Európai Unió által 2022. július 14-én közzétett Digital Services Act (DSA), amely szabályozási keretet nyújt a gyermekeket érintő digitális tartalmak ellenőrzésére és korlátozására. Az óvónők szerint az óvodáskorú gyermekek figyelmi kapacitása jellemzően 10–15 perces egységekben mérhető, ezért a hosszabb, egész estés filmek jelentős idegrendszeri terhelést jelenthetnek, és hátrányosan befolyásolhatják a kognitív fejlődést.

Az óvodapedagógusok tapasztalatai azt mutatják, hogy csakúgy, mint a szülők körében, rajtuk is bizonytalanság, tehetetlenség vesz erőt. Bár felismerik a jelenséghez kapcsolódó viselkedésmintákat és tüneteket, úgy vélik, hogy ezek kezelése túllépi az óvodai nevelés hatáskörét. Az óvodapedagógusok eszköztára nem terjed ki a probléma gyökerének kezelésére, mivel annak megoldása elsősorban a szülővel való együttműködést igényelne. Az inter-

júk alapján a pedagógusok egyöntetűen úgy vélik, hogy a szülői minta dominánsabb hatást gyakorol a gyermek fejlődésére, mint az intézményi nevelés, ezért kiemelten fontosnak tartják a szülőkkel foly-

tatott közös gondolkodást. Fő kérdésként merül fel, hogy képes-e az óvoda olyan együttműködési modellt kialakítani, amely a szülőket aktív partnerként vonja be a nevelési folyamatba.



5.2. Az eszközhasználati szokások változása

A digitális eszköz-használat kapcsán a pedagógusok körében egységes álláspont alakult ki. Tapasztalataik szerint a legtöbb családban az eszközhasználat szabályozása hiányos vagy minimális mértékű. Kiemelték, hogy egyre gyakoribb jelenség a „digitális cumi”, tehát a szülő arra használja a mobiltelefont vagy tabletet, hogy lekösse a gyermekét, megnyugtassa őt, ha fél, akár elaltassa, ha nem tud magától. Ebből is látszik, hogy a szülő szinte észrevétlenül, tudattalanul adja át ezeket a feladatokat a digitális eszközöknek. E jelenség káros következményei már a televízió

megjelenésétől dokumentáltak, és a fejlődéslélektan területén széles körben ismert tényként kezeltek (Kósa, 2013). Az interjúk során gyakran felmerült az a nevelési gyakorlat, miszerint a digitális eszközök jutalomként jelennek meg: ami korábban a csokoládé vagy a zsebpénz volt, ma azt a képernyőidő váltotta fel. Ez a gyakorlat azonban nehézségeket okoz az óvodai fegyelmezésben, mivel az intézményi környezet nem biztosít hasonló motivációs eszközöket, így a gyermekek kevésbé együttműködőek a csoportos tevékenységek során.



2. ábra. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú részletei a digitális cumi témájában
(forrás: saját szerkesztés)

5.3. A szülői viselkedésformák vizsgálata

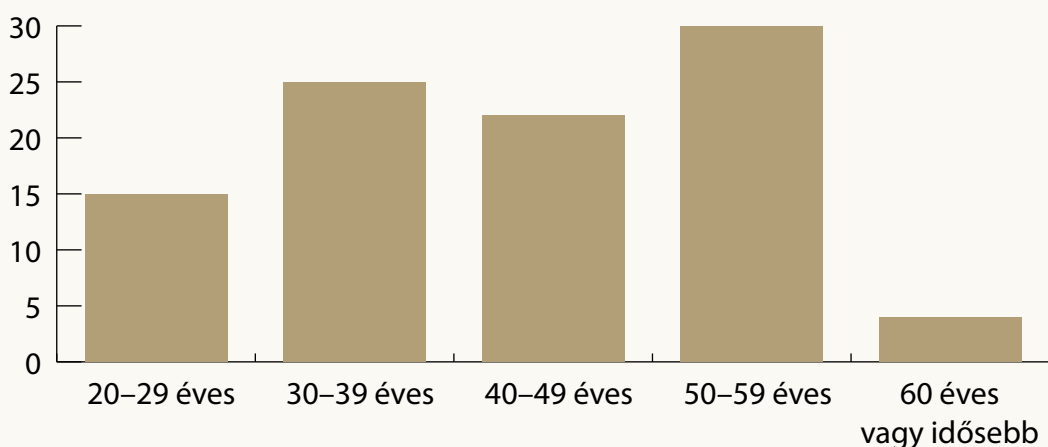
A tanulmány tekintetében a legjelentősebb elemzés minden bizonnyal a szülői viselkedésformák vizsgálata és annak tipikus tünetei, melyeket már részben előrebocsátottam. Az óvónői leírásokból és beszámolókból egy vegyes, de inkább negatív kép rajzolódik ki. Fontos hangsúlyozni, hogy a mai óvodás gyermekek szüleinek az átlagéletkora 30–40 év közé esik. A televíziókészülékek eladási száma 1980-ban már 316 000 volt, az előfizetők száma pedig 276 000 a Magyar Televízió online kiadványa szerint, ezek a számok rohamosan nőttek azóta is. A KSH adatai szerint 2005-ben már a háztartások 40,7%-ában volt asztali számítógép, és a felhasználók 22,1%-a az internetet is beköttette az otthonába. Mobiltelefonja pedig a háztartások 79,9%-ának volt. A mostani szülők tehát már ezekkel az eszközökkel

nőttek fel, része volt az életüknek, természetesen nem olyan intenzitással, mint a mostani gyerekeknek. Mindenesetre ezen adatokból egyértelműen kirajzolódik az, hogy a félelmet a szülők esetében nem az okozza, hogy nem ismerik ezeket a digitális eszközöket, hanem az, hogy nem tudják őket kontroll alatt tartani. Az óvodapedagógusok kitértek arra a jellemző szülői magatartásra, amellyel nap mint nap szembesülnek: gyermekük mellett a szülő telefonját nyomkodva vagy éppen telefonálva van jelen. Ezt a jelenséget a szakirodalom *technoference*-nek hívja, ez pontosan azt jelenti, hogy a digitális eszköz-használat csökkenti a szülők érzékenységét és válasz készségét (McDaniel, 2020). A saját életükből sem tudják kizárni a digitális világot, hiszen itt dolgoznak, itt tartják a kapcsolatot

a barátaikkal, itt intézik a pénzügyeiket, sok esetben a bevásárlásaikat is. Így esélyük sincs a gyermek számára egy digitális világtól mentes illúziót felépíteni, ez egyértelmű. Abban tudnának segíteni, hogy határozott döntéssel a saját életükben – és ezzel hatva a gyermek életére is – erős korlátok közé szorítják a telefonozást

és számítógépezést. Ez az, amiben a leginkább bizonytalanok a szülők, és ez az, amitől a legjobban félnek. A korlátozás és szabályozás egyértelműen a szülő feladata, de sok konfrontációval jár, amit a legtöbb esetben a szülők nem vállalnak fel, és ezt a feltevést minden óvodapedagógus visszaigazolta.

Óvodapedagógusok életkori megoszlása



3. ábra. A mérésben részt vevő óvónők életkori megoszlása

A közös edukáció kérdése az interjúk során is számtalanszor előkerült, az óvónők kifejezetten szorgalmazták ennek a gyakorlatát. Az azonban az óvónői beszámolókból is kiderül, hogy hiába van pozitív példa, számtalanszor fullad kudarcba az edukációs kezdeményezés. Erre vonatkozó kommenteket láthatnak a 4. ábrán. A közös edukáció azért is kihívásokkal teli, mert a három generáció, amely ebben a kérdésben találkozódik, nemcsak korban van messze egymástól,

hanem médiafogyasztási szokásaik is jelentős eltéréseket mutatnak. A mai szülők teljesen máshogy kezelik ezeket az eszközöket, mint az óvónők nagy része, abszolút más a tájékozódási bázisuk. Ahogy az ötödik ábrán látható, az óvónők nagy része 50–59 éves, míg a mai óvodások szülei általában 30–40 év körül vannak. Tehát közöttük is van egy jelentős generációs szakadék, ami minden bizonnyal médiafogyasztási szokásaikra is hatással van.

5.4. A szülők és az óvodapedagógusok félelme

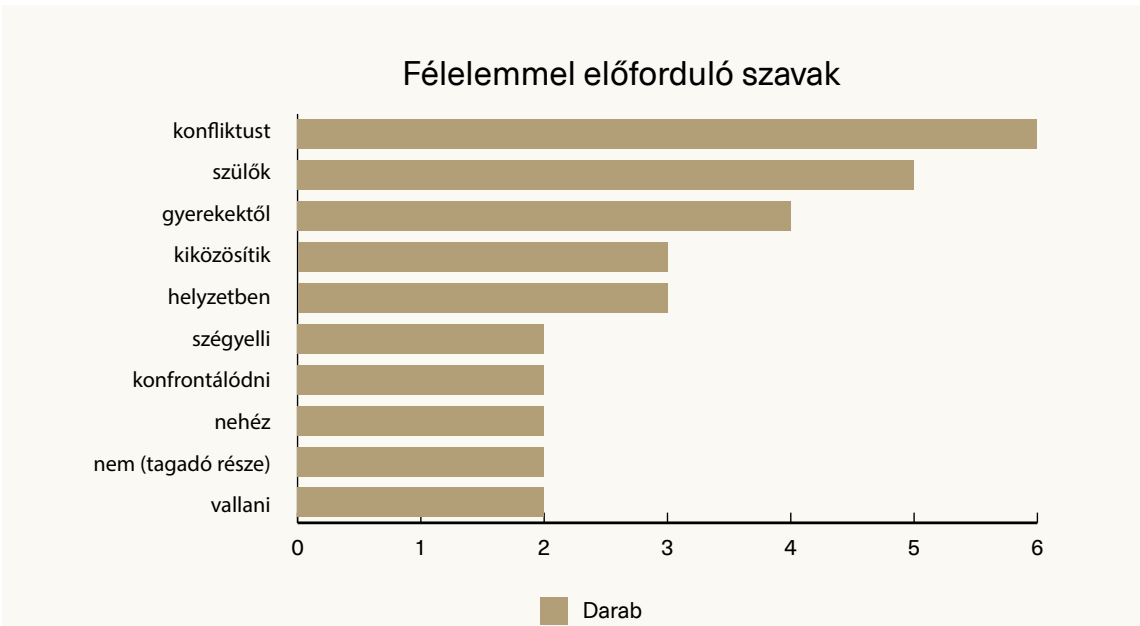
Az interjúk egészében azt érzékeltük, hogy erősen dominált a félelem és aggodalom által alakított diskurzus. Ezek alapján négy implicit tagadó csoportot tudtunk létrehozni a kódolt szavak segítségével.

Elsősorban meghatározó volt a keretek felőli bizonytalanság, hiszen az általános szabályok hiánya folyamatosan előkerült („hiányzik a szabály”, „nem figyelik”). Másrészt az ismerethiányból fakadó

aggodalmat detektáltuk. Rengeteg olyan megszólalás került elő, amely a szülői döntésképtelenséget éppen ebből az ismerethiányból eredezteti („nem tudják eldönteni”). Továbbá az óvónők számos direkt félelemvallomást mondtak el a szülők oldaláról („félnek a gyerekektől”), így a harmadik csoportunk a konfliktusfélelem lett. Utolsósorban pedig a jellemző identitásválságot kell említenem, állandó bizonytalanság lengi körül a szülőket a saját szerepükkel kapcsolatban (1. táblázat).

Kulcsszócsoport	Mit jelez?	Implicit félelem-, bizonytalanságtípus
„nem” & „nincs” magas	Általános tagadás, hiányérzet („nincs szabály”, „nem figyelik...”)	Bizonytalanság a keretek felől
„nem tud”	Szülői döntésképtelenség („nem tudják eldönteni...”)	Ismerethiány miatti aggodalom
„fél”/„félnek”	Direkt félelemvallomások („félnek a gyerektől”, „szégyellik...”)	Konfliktus- és következményfélelem
„bizonytalan”	Kifejezett bizonytalanság („bizonytalan digitális séma...”)	Identitásbizonytalanság a szülői szerepben

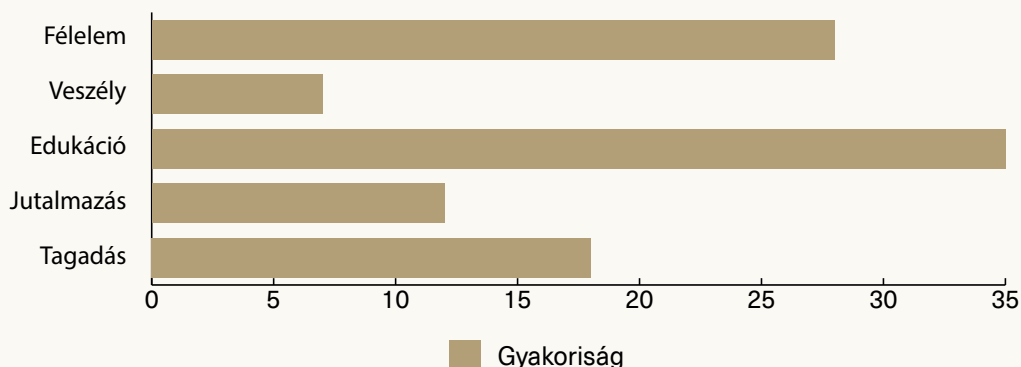
1. táblázat. Félelemhez kötődő kulcsszavak



4. ábra. Félelemmel előforduló szavak gyakorisága

Ezt visszaigazolja a 4. ábránk, amely azt mutatja, hogy a félelem szó milyen más szavakkal fordul elő a legtöbbször. Itt láthatjuk, hogy legnagyobb mértékben valóban a konfliktustól és annak felvállalásától tartanak a szülők. Érdekes, hogy a „gyerekektől” is magas előfordulással szerepelt a statisztikában, ez pedig azt mutatja, hogy a digitális eszköztől való félelem valóban áterjed a gyerekekre, és a szülők egyre inkább tőlük félnek, nem is maguktól az eszközöktől.

Keresőszavak gyakorisága



5. ábra. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk kódjainak gyakorisága

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk alapvető tapasztalata, hogy a digitális eszközök körüli diskurzust egy általános rossz érzés lengi körül (5. ábra). Az óvodapedagógusok szerint a szülők gyakran megtorpannak, elbizonytalanodnak a témában: jobb esetben felismerik az eszközhasználat lehetséges negatív következményeit, ám nincs eszközük a kontrollra, rosszabb esetben pedig nem is érzékelik a veszélyeket. Gyakori diskurzusstratégia, hogy maga az eszköz kerül démonizált szerepbe – holott a technológia nem önálló ágens, hanem társadalmi, kulturális használat eredménye. A probléma gyökere nem az eszközben, hanem a szülői szerep elbizonytalanodásában keresendő. A tanulmány egyik fő megállapítása, hogy a szülők nem rendelkeznek elegendő edukációs támogatással, gyakran stigmatizálva érzik magukat, és emiatt kiszorulnak a nevelés aktív teréből. Ezt mutatja a nyolcadik ábra is, hiszen a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban az edukáció volt a leggyakrabban említett hiányosság. A gyermek számára így nem épül ki az a biztonságos érzelmi és értelmi közeg, amelyre a fejlődéshez szüksége lenne – a nevelés bizonyos funkcióit átveszi a tablet, a mobiltelefon vagy a televízió.

A gyermekpszichológia szerint a serdülőkor az az életszakasz, amikor a kortársak befolyása fokozatosan megelőzi a szülői irányítást. A kötődés fókusza eltolódik, és a gyermek identitását, társas kapcsolatait, érdeklődését barátai, kortársai formálják (Hámori, Horváth, 2017). A jelen fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat azonban arra utal, hogy ez az átrendeződés korábban, akár már 3–6 éves korban megkezdődik: a szülők magatartása, eszközhasználati engedékenysége miatt a kortárs közeg válik a fő szabályozó erővé. Ez felgyorsítja azt a folyamatot, amely során a gyermek a szülői korlátok helyett a kortárs elvárásokhoz kezd igazodni. Fontos hangsúlyozni, hogy ez az átengedési folyamat a digitális eszközökkel kezdődik, de a későbbiekben ez a magatartásforma meghatározó lesz a gyermekek drog- és alkoholfogyasztásában, illetve az étkezési szokásaikban is (Santos és mtsai., 2023).

Az óvodapedagógusok beszámolóinak alapján a szülői tiltások gyakran „színpadszerűek”: látszattervékenységek, amelyek nem a szülői belső meggyőződésből fakadnak, hanem a pedagógusok megnyugtatótást szolgálják. A szülő nem válik valódi aktorrá, így a gyer-

mek szinte akadálytalanul kapcsolódik be virtuális közösségekbe – chatszobákba, TikTok-felületekre, csoportos platformokra –, amelyekben a kortársak normái válnak mérvadóvá. A szülői kontroll és érzelmi jelenlét fokozatos visszavonulása hosszú távon nemcsak az egyes gyermekek fejlődését, hanem a társadalmi kohézió alapjait is alááshatja. Ha a szabályozás szerepe teljesen áttevődik a kortárs közegre és az online térre, az olyan nevelési mintázatokat generálhat, amelyekben nincs irány, csak reakció.

Ezért kulcsfontosságú, hogy a pedagógusok, szülők és intézmények újra közös nevezőre jussanak abban, mit jelent ma nevelni – és mi az a digitális világban, amit nem szabad kiszervezni. A digitális eszköz-használat körüli diskurzusban ezért nem az eszközöket kell démonizálni, hanem a szülői kompetenciák és bizalom visszaépítésére kell törekedni. Csak így lehet megakadályozni, hogy a gyermekek fejlődése ne az algoritmusokra és a peernyomásra épüljön, hanem valódi, értékeken alapuló kapcsolatokra.

6. Következtetések, avagy a katolikus egyház néhány válasza a mai szülői szerep válságára és kérdéseire

6.1. A szabadság fogalma a nevelésben

A mai szülői szerep válságára és kérdéseire a katolikus egyház többretegű választ ad, melyek egy-egy teológiai, pasztorális és gyakorlati jellegűek. A 20. század második felétől az egyház egyre többet foglalkozik azzal, hogy ránézzon a felgyorsuló technikai fejlődésre és az emberi kapcsolatok és generációk párbeszéddeficitjére, melyek a mai szülőket erős kihívás elé állítják az eddigi évszázados sémák szerinti gyakorlatokhoz képest. II. János Pál pápa a Familiaris Consortio (1981) apostoli buzdításában részletesen szól a szülői hivatásról és arról, hogy a hit átadásának manapság melyek a színterei (Familiaris Consortio, 1981).

„Abban a történeti helyzetben tehát, melyben a család ma él, a fény és a sötétség egyaránt jelen van. Maga a tény mutatja, hogy a történelem nem szükségszerűen a jobb felé tartó folyamat, hanem a szabadság, sőt szembenálló szabadságok küzdelmének eredménye; azaz Szent Ágoston ismert tétele szerint a történelem két szeretet közötti harc: egyik oldalon az Isten iránti szeretet áll, amely önmaga megvetéséhez jut el, másik oldalon pedig az önszeretet, amely Isten megvetése felé tart (vö. Szent Ágoston: De Civitate Dei). Ebből

következik, hogy egyedül a hitben megalapozott, szeretetre irányuló nevelés tudja kialakítani a képességet e két szeretet történetmegnyilvánulásainak, azaz az »idők jeleinek« értelmezéséhez.”

II. János Pál pápa szavai irányba állítják mindazon kétértelműségeket és elbizonytalanodásokat, melyek szülőként és pedagógusként meghatározzák gyermekeink és diákjaink viszonyulását – s a magunk viszonyulását is – a digitális eszközökhöz. A kérdés ugyanis szerintem nem az, hogyan áll a katolikus szülő vagy katolikus intézmény a digitális eszköz-használathoz, hogyan korlátozza, tiltja, milyen szabályokat vezet be, hanem a kérdés az, hogyan tudjuk arra a szabadságra nevelni egészen kicsi kortól a gyermekeket, amely szabadság a technikai fejlődést az ember munkájának kiváló termékeként határozza meg, amely „ha megfelelően alkalmazzák, az emberi személy javát és fejlődését segíti elő” (Gaudium et Spes, 1965:35.).

Amikor tehát a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk kulcsszavaiaként a megtorpanást, az elbizonytalanodást, a hiányt deklaráljuk, és azt állítjuk, hogy a digitális eszköz-használathoz való viszonyulás narratívájaként maga az esz-

köz jelenik meg a viszonyulás módjai helyett, valójában azt mondjuk, hogy a mai óvodapedagógusok és a szülők nem rendelkeznek azokkal a biztos vonatkozási pontokkal, amelyek a kisgyermekkori nevelésben elengedhetetlenek lennének.

A szabadságra nevelés pedig a katolikus nevelési hagyomány egyik kulcskérdése, sajnálatos, hogy az elmúlt évszázadok mindennapos iskolai gyakorlatában sokszor felváltotta ezt az evangéliumi elvet a tanító tekintélyelvű definíciója, és a partneri együtt tanulás örömét a félelem és a mindenható mesteri kinyilatkoztatás váltotta fel. Pedig mennyire megfontolandó Rhor tanítása: „A történelem során hosszú időn keresztül tartotta magát egy rezzenéstelen és fenséges istenkép, mely szerint Isten a legfőbb uralkodóként nagyszerű elszigeteltségben él mindattól, amit teremtett. Ráadásul Istent ebben a modellben mindig és kizárólag férfiként képzelik el. Erre az Istenre főként úgy tekintenek, mint egy Kritikus Nézőre (és követői ebben a legjobb tudásuk szerint igyekeznek utánózni Teremtőjüket.)” (Richard Rhor, Mike Ursus Libris, 2018:34) A Szentháromság és a belső átalakulás kapcsán Rhor akár a katolikus iskolák némely mintapedagógusáról is írhatott volna, pedig az egyház nagy tanítói a nevelést nem az adott kor értékes vagy káros „eszközhasználatának” függvényében definiálták, nem az irányelvek oldaláról közelítették meg a nevelés alapjait, hanem a kölcsönösség elve alapján az együttes felfedezés örömét tartották a legfontosabbnak. Szent Ágoston így ír erről: „Éljünk a tanár tekintélyével – hogy tartson a vakmerőség tévedéseitől –, de csak annyiban, amennyiben érezzük, hogy alázatosága, amely őt idehozta, már megengedi ezt” (Szent Ágoston, 2001; Frenyó, 2014:577). „Ezért bármiről szól is az elbeszélésed, úgy mondd ezt el, hogy az, akinek beszélsz, a hallottak alapján higgyen, e hit alapján reméljen, e remény alapján pedig szeressen!” (Szent Ágoston V. 8; Frenyó, 2016)

Don Bosco fogalmazásában: „Nem veréssel, hanem szelídséggel és szeretettel kell barátságukat megnyerned. Fogj hát hozzá azonnal, és beszélj nekik

a bűn utálatosságáról és az erény értékességéről.” (Don Bosco, 1991)

Peter Joseph Kentenich, a Schönstatt mozgalom alapítója sem vélekedik másképp: „Olyan önálló emberek kell nevelnünk, akik belső meggyőződésből kiállnak eszményük mellett és tűzön-vízen át kitartanak – mégpedig önállóan, öntevékenyen. Nevelni annyit jelent, mint eleven érzékelésben lenni.” (P. Kentenich, 2005)

Folytathatnánk a sort, hiszen különösen a szerzetesi pedagógiai iskolák messze megelőzték a később oly divatos reformpedagógiai iskolák elveit. A cselekvésre épülő ignáci pedagógia, a gyermeket vendéggént befogadó bencés iskola, a preventív nevelést szorgalmazó szalézi hagyomány, a jó élet (*bene vivere*) és a gyógyító orvosság (preservativo e sanativo dal male) piarista pedagógiai paradigmarendszere, Gerhardinger Terézia elsőként bevezetett órarendalapú egyensúlyos nevelési elvei mind ugyanazt az éthoszt fogalmazzák meg, miszerint (Zsódi-Valaczka, 2025) a katolikus intézmény nevelési alapelve sosem reaktív, sosem egy adott kor megatrendjeire adott válasz. A fentebb említett nagy nevelők épp arra tanítanak minket, hogy az ember minden korban, bármely lehetetlennek tűnő megaváltozás közepette is képes abból a szabadságból erőt meríteni, amely teremtett mivoltának immanens része. Ezt nevezi Aquinói Szent Tamás szabad döntésnek (*liber arbitrium*), s azt tartja, hogy „ugyanolyan elveszíthetetlen képesség, mint maga az akarat” (Katolikus lexikon). Mélységében ez különbözteti meg a katolikus pedagógia szabadságfogalmát például a herbarti akaratszabadság fogalmától. Amíg Herbart a nevelés céljául a moralitást definiálja, és pedagógiai előadások vázlata című művében azt írja: „Az erény – ez a neve a pedagógiai cél egészének”. A katolikus nevelés úgy helyezi az erkölcsi nevelésre a hangsúlyt, hogy azt a szabadságra nevelésként mutatja be. Ferenc pápa az *Amoris Laetitia* apostoli buzdításban – amelyet 2016. április 8-án tettek közzé – emlékezteti a szülőket arra, hogy ők az első számú nevelők, s ahelyett, hogy mindent irányítani próbálnának azért, hogy elkerüljék a gyermek legkisebb

hibáját is, inkább azt javasolja, hogy értékeljék a fiatal fejlődését, miközben ne hagyják figyelmen kívül azokat az eltéréseket sem, amelyek megérdemelnek egy megfelelő következményt. A pápa szerint ahhoz, hogy a felnőttek igazságosan gyakorolhassák tekintélyüket, el kell ismerniük saját határaikat. A szülők és a gyermekek is megkapták Istentől a jótettek képességét, de soha nem fejezik be a tanulást – együtt kell megtagasztalniuk a jó cselekedet örömét.

Az erkölcsi nevelést gyakran úgy értelmezi a mindennapi pedagógiai gyakorlat, mint szabályok és tilalmak tanítását. Pukánszky rámutat arra (Pukánszky, 2022), mennyire tévesen értelmezték már magát Herbartot is e tekintetben. A pápa ezzel szemben a katolikus szülők és nevelők számára megfogalmazott buzdításban inkább a konstruktív magatartásformák elsajátítását helyezi előtérbe – egyéni és közösségi szinten egyaránt. „Nem annyira a terek birtoklásáról van szó, mint inkább a folyamatok elindításáról” – írja (AL §261).

A nevelés nem erőviszony, amelyben a felnőtt és a gyermek helye előre rögzített. A családban közösen

alakítjuk ki a jó szokásokat, mindenki a saját korának és érettségének megfelelően. „Megtanuljuk elhelyezni magunkat a másikkal szemben, figyelni, megosztani, elviselni, tisztelni, segíteni és együtt élni” (AL §276).

Igen, az *Amoris Laetitia* figyelembe veszi a kulturális változásokat: a digitalizációt, a szexualitáshoz való hozzáállást, a fogyasztói társadalmat és az individualizmust. Nem huny szemet napjaink megatrendváltozásai felett. De a nagy katolikus nevelők hagyományait követve nem diszruptív javaslatokkal áll elő, nem reagál egyenként a médiafogyasztás káros hatásaira vagy a szexualitás hamis képeire, ahogy a „mindent, azonnal” mentalitás káros következményeire sem, bár ezeket fő veszélykapukként azonosítja. Kiemeli ugyanakkor a másokkal való kapcsolat és a vágyak uralásának fontosságát, az igazi szeretet örömét a személyes párbeszédben, a másik tiszteletében. Ferenc pápa szerint az erkölcsi nevelés kollektív folyamat, a szülőknek és a pedagógusoknak szükségük van olyan terekre, ahol partnerként, tisztelettel és ítélkezés nélkül oszthatják meg tapasztalataikat (*Amoris Laetitia*, 2016).

6.1.1. A család törékenysége és hivatása

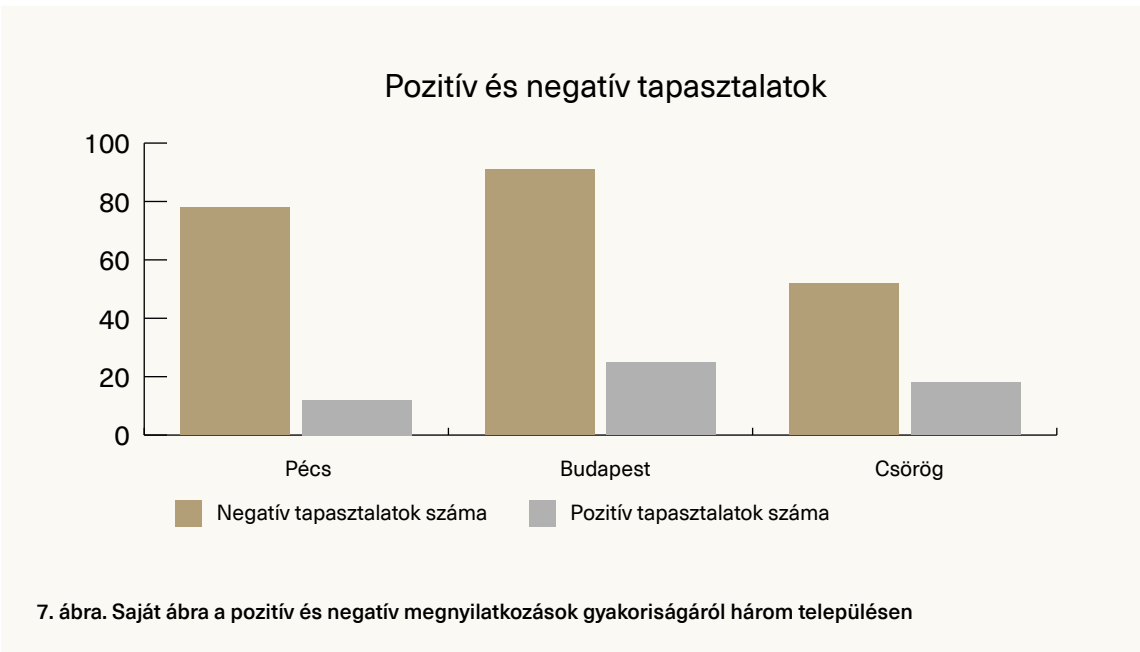
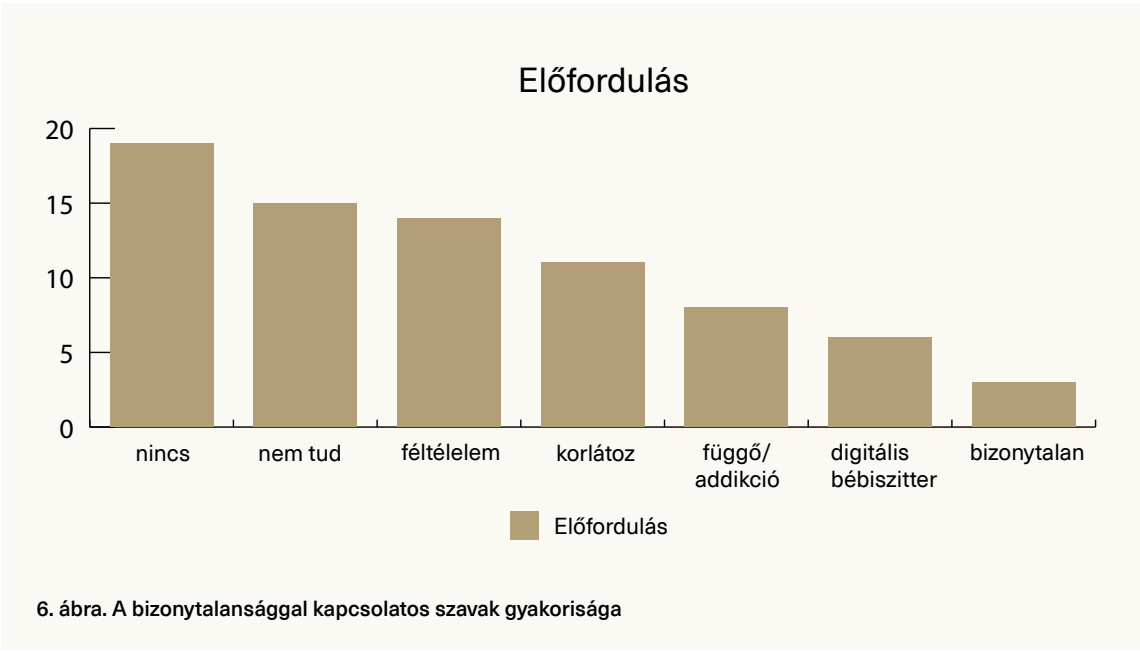
Mielőtt a szülői attitűd törékenységének okait és a modern katolikus teológia erre adott válaszait elemeznénk, meg kell állapítanunk, hogy a család mint első szocializációs közeg (*Amoris Laetitia*, 276) vagy katolikus nyelvezet szerint „első kisegyház” (II. János Pál Levél a családokhoz 1994, 1), maga is nagy változásokat él át (Patterson és Hastings, 2007). Egyre több a szétesett mozaikcsalád, Magyarországon is egyre többet találkozzunk egynemű párokkal, amelyek gyermekeket nevelnek, a család tehát mint a társas viselkedés, alkalmazkodás (Ranschburg, 1984) primér terepe, viszonylag rövid idő alatt elbizonytalanodott, s ehhez az elbizonytalanodáshoz társul a digitális eszközökkel kapcsolatos tehetetlenség. A kisgyermek abban a természetességben él, amelyet otthon lát (Berta és Csabai, 2014), és ezt a későbbi fejlődése során sem változtatják meg alapjaiban azok az élmé-

nyek, melyeket átél (Somlai, 1997), bár nyilván önmaga szabad akaratával módosíthatja az elsődleges szocializációs közeg hiányosságait. Patterson és Hastings (2007) kutatásait ma is alapul vehetjük, melyek szerint a családi működést – a családtípustól függetlenül – az alábbiak határozzák meg: 1. anyagi erőforrások, 2. a szülő-gyerek kapcsolat minősége, 3. a család érzelmi klímája és stabilitása, 4. a család társadalmi hálójá (Suhajda, Kovács és Ercsey-Orbán, 2022). Ha tehát a kisgyermek nem biztonságos közeggel találkozik, a fenti paraméterek közül adott esetben mindegyik megrendül, nagy az esélye, hogy egész életében ennek a bizonytalanságnak a keresztjét hordozza.

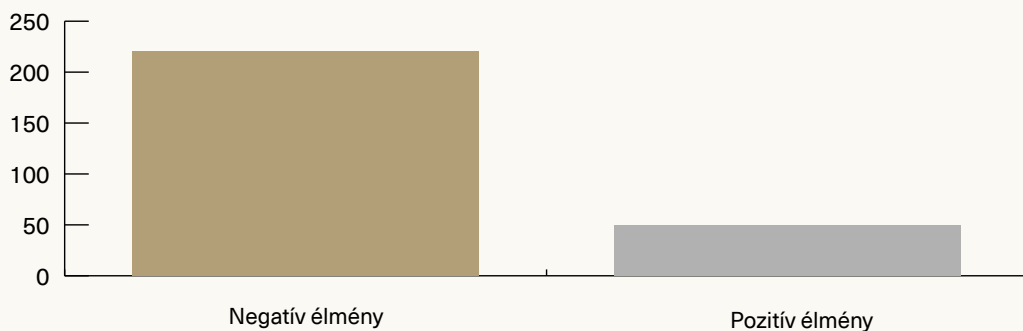
Vélhetően a család társadalmi hálójá a digitális eszközök előtti korban még a legszegényebb paraszti családokban is nagyobb volt, a végleges elmagányo-

sodástól megmentette a gyermekeket a generációk közötti együttélés lehetősége, a helyi mikrotársadalom kínálta közösségi találkozási formák. Anélkül, hogy a közösségtanulmányok és a 20. századi falukutatók ingoványos talajára lépnénk, elég Erdei Ferenc, Illyés Gyula írásait, a diák-falukutatókat, Erdélyi Zsuzsanna

kutatásait vagy Sántha Ferenc, Féja Géza, Galgóczi Erzsébet írásait elolvasnunk. A neveléstudomány különböző kutatásai és definíciói tehát egyetértenek abban, hogy egészséges család nélkül nehéz mind mentálisan, mind fizikailag egészséges felnőtté válni (Vajda, 2005).



Összesített pozitív és negatív élmények



8. ábra. Saját ábra a pozitív és negatív megnyilatkozások összesítéséről

A fókuszcsoportos interjúkból egyértelműen az derül ki, hogy az óvodapedagógusok a pattersoni koordinátarendszerben a család érzelmi klímáját és stabilitását, a szülő-gyerek kapcsolat minőségét látják leginkább veszélyeztetve (6. ábra). De érznek-e bármilyen támogatást, vonatkozási pontot, segítséget?

A három vizsgált település óvodapedagógusai között megvizsgáltuk a pozitív viszonyulások köré csoportosítható szavakat, kifejezéseket (7. és 8. ábra).

Az adatokat elemezve azt látjuk, hogy sokkal több negatív élményről számolnak be az óvodapedagógusok a családok médiatevékenységével összefüggésben, mint pozitívról. Az adatok élesen rámutatnak arra, hogy a család hagyományos, statikus, intézményes valósága, mely képhez oly előszeretettel ragaszkodunk, valójában küzdőtér, az ellenállás és kreativitás laboratóriuma (Bordeyne, 2023). Ez azt jelenti, hogy a család nem csupán szenved a modern kihívásoktól (digitalizáció, individualizmus, fogyasztói attitűdök), hanem aktív reagálást is igényel – találékonyságot és szolidaritást. Az egyház kínálhat szépséget bármely élethelyzetben, és figyelhet a család törekénységére, kísérheti – kísérnie is kell – ezt a törekénységet, de

fontos, hogy a mai világban újra ránézzünk arra, mit mondanak erről a nagy szentek, Szent Ágoston, Néri Szent Fülöp vagy Don Bosco, akiket fentebb idéztünk, és mit mondanak erről a kortárs apostoli buzdítások: Az egyház teológiai szerepe tehát nem az ítélkezés – és így a katolikus intézményeké sem –, hanem bátorítani, támogatni és segíteni kell a családokat abban, hogy élő, reményt hordozó közösségek maradjanak (Bordeyne, 2014).

A technológia és a fogyasztói társadalom nyomása, amely elbizonytalanítja a mai szülőket és pedagógusokat, láthatóan aláássa az elsődleges nevelők, azaz a szülők és az intézmények együttműködésének mélységét. Ez veszélyezteti a családot mint valódi emberi szférát, és szükségessé teszi az ellenálló óvintézkedéseket, de a tiltás és szabályozás önmagában csak egy olyan kulturális közegben célravezető, amelyben a fogalmak ugyanazt mondják a nevelés minden szereplőjének, a gyermeknek, szülőnek, pedagógusnak egyaránt, s ahol a tiltás és szabályozás kódrendszerre mindenki által elfogadott kulturális vagy spirituális értékek paradigmarendszerében értelmezhető. Ezért lényeges, hogy a kevesebb energiát felemésztő, nagyobb társadalmi konszenzussal kecsegtető, egy-

szerű szabályozás mellett a digitális eszköz-használat veszélyeit a katolikus intézmények a családok mai valóságának tükrében értelmezzék, és segítségül hívják

mindehhez az egyház nevelési dikasztériumának, szinodális szakértőinek s napjaink teológusainak erre vonatkozó buzdításait.

6.1.2. A bizonytalanság és törékenység mint lehetőség az *Amoris Laetitia* apostoli buzdítás tükrében

Amikor arra keressük a választ, hogyan tudjuk egyszerre keretek közé szorítani a kisgyermekkori eszközhasználatot, és ugyanakkor arra edukálni a pedagógusokat és a szülőket, hogy a szabadságra nevelés mély dimenzióiban érezzen rá a kisgyermek arra, hogy a közösség, a beszélgetés, a mozgásos játékformák számára is jobbak, egyrészt a szülőknek kell átadnunk azt az örömhírt, hogy bármilyen korlátozott is a tér, amelyben élnek, az *Amoris Laetitia* szerint a kegyelem elfogadása még korlátaink között is mindig lehetséges.

Az *Amoris Laetitia* (továbbiakban AL) erkölcsi antropológiája és kortárs forrásai azért érdekesek a mai nevelő számára, mert az AL gyermeknevelésről szóló hetedik fejezete hallatlan szabadsághoz és levegőhöz juttatja elbizonytalanodott korunk nevelőit. Romano Guardini és Paul Ricœur neve korábban már felbukkant az *Evangelii Gaudium* (EG 224) apostoli buzdításban, illetve a *Laudato Si'* enciklikában (LS 85). E két gondolkodó hatása Ferenc pápa gondolkodására az *Amoris Laetitia*-ban is visszaköszön, és segít feltárni az alatta húzódó erkölcsi antropológiát (Bordeyne, 2014). Ricœur alapelve (Le volenté et l'involenté 1988), miszerint a szabadság mindig valós, körülhatárolt, és az akarat, továbbá a körülmények és a történelem által meghatározott valóság feszültségében él, visszaköszön az AL mondataiban: „A pszichológia és a pedagógia tudományának értékes eredményei mutatják, hogy a magatartás megváltoztatása fokozatosan érhető el, ugyanakkor a szabadságot gátak közé kell szorítani és ösztökélni

kell, mert ha magára hagyjuk, akkor nem biztosítható az érlelődése. A konkrét helyzetekben a valós szabadság korlátozott, és feltételektől függ. Nem a jó totálisan spontán választásának a vegytiszta képessége. Nem mindig teszünk megfelelően különbséget a »szándékos« cselekedet és a »szabad« cselekedet között.” (AL 273)

Ferenc pápa így Ricœur-t majdnem idézve állítja elénk annak a pedagógiának az alapjait, mely egyszerre ismeri el a szabadság lényegi voltát és annak „korlátait” – ez utóbbi kifejezés kedvelt Ferenc pápánál, aki harminchétszer használja az *Amoris Laetitia*-ban és huszonkilencszer az *Evangelii Gaudium*-ban. Ez viszszaül az *Akarat filozófiája* első kötetének záró soraira: „Csak emberi szabadság.” (Bordeyne, 2014)

Talán ez az egyetlen irgalmas és használható megközelítés a gyermekek és a szülők elidegenedésére és generációs dialógusképtelenségére. Az AL hetedik fejezetében a pápa egészen részletes módszertani ajánlásokat fogalmaz meg a példamutatástól a szimbólumok erejéig, hogy az egyszerű olvasó is megértse: erényes élet csak meggyőződésen alapulhat (AL 293), és a pedagógusnak figyelembe kell vennie a gyerek „konkrét lehetőségeit” és életkorát (AL 273), hogy ne konstans, minden helyzetre megváltónak ígérkező módszertanokhoz ragaszkodjék, hanem figyelembe vegye a személy – bármilyen életkorú legyen is – „morális felelősséget csökkentő körülményeit” (AL 302).

6.1.3. „Az idő fontosabb, mint a tér” alapelv

Ha az akarat és szabadság feszültségéhez Ferenc Ricœur-t hívja segítségül, az emberi viselkedésformának és koruk beágyazottságának viszonyát Guardini

hatja át. Nem jelent ez mást, mint hogy „segít türelemmel viselni a nehéz és kedvezőtlen helyzeteket, vagy a valóság dinamikája által kikényszerített terv-

változásokat. Meghívás arra, hogy vállaljuk a teljesség és a korlátok közötti feszültséget, az időnek adva elsőbbséget” (Evangelii Gaudium, 223). Kevésbé vonatkoztatjuk ezt a pedagógiai munkánkra, pedig visszatekintve a tanulmány elején felsorakoztatott érzésekre, melyek a fókuszcsoporthoz tartozó interjúkból köszönnek vissza, azt kell megállapítanunk, hogy a terekhez oly erősen ragaszkodó pedagógiai hagyományaink csődöt mondanak az idő teremtetten kihívásokban. A családi modell változásai, a szülői viselkedés mintanélkülisége olyan korlátokat állít a fiatal szülők többsége elé, amelyek előtt meghajolnak, ha a régi terek hagyományos jellemzőit ismételjük, ahhoz kényszerűen, elfogadást mímelve alkalmazkodnak a gyermekeik kedvéért, de nem értik.

Hogy ez az elv ne maradjon érthetetlen filozófiai eszmefuttatás, világítsuk meg egy példával!

Szűts Zoltán a hypertextet és a hypermédia gyakorlatát egyenesen új írásbeliségnek nevezi. A tankönyvi definíció szerint a hypertext és a hypermédia képet, videót és hangot is beágyazva tartalmazó szövegegységek, amelyek a köztük lévő linkeken a szerkesztők által meghatározott vagy tetszőleges sorrendben járhatók be. Nem túlzás azt állítani, hogy „a hypertext a világháló új írásbelisége, a világháló pedig így egy komplex, nagy mélységű multimediális rendszerként írható le”. A linkek jelentik az útvonalakat, a linearitást felváltják az egyéni tanulási utakat (Hartai, 2002, 230. o.). Ezáltal a felhasználók széles tömege új típusú készséghez, információs műveltséghez jutott, majd ezeket az ismereteket a tanulás és a munka világában is érvényesítette. „Az információs írástudás [...] nem a technikai eszközhasználat, hanem a fejekben lezajló tudatos érdekérvényesítési gondolkodásmód vagy gondolkodási forma” (Szűts 2020, 140. o.). Adva van tehát egy olyan megismerési, tanulási forma, amelyben a szülők dolgoznak, élnek. A hétköznapi beszélgetéseiket is a hypertextualitás vezérli, egy családi vacsora alatt is minden információról újabb, a világhálón keresendő forrás kínálkozik, az interface a családi élet része, az elsődleges szocializáció terében megelőzi a mesét,

a gügyögést is akár. Ebben a térben a „digitális cumi” nem csupán leköt, megkönnyíti a gyermeknevelést, de természetesen felértékelődik a képi információátadás mint a modern nevelés alapfogalma.

A tér, ahogyan azt mi felfogjuk, a valóság azon dimenzióját alkotja, ahol a dolgok azonnal, tömegesen, sőt olykor brutálisan jelennek meg: a térben úgy érvényesülünk, ahogyan épp jelen vagyunk, kifejezésre juttatjuk magunkat, elfoglaljuk a helyet. Ha így értelmezzük a tér fogalmát – s ezzel inkább Kanttól merítünk –, arra a furcsa következtetésre jutunk, hogy a digitális eszközök térfoglalása bár időbeli műfajú cselekvésnek tűnik, s elképesztő módon felgyorsította az információhoz jutást, mégis a tér kategóriájának szülötte. Éppen emberi statikussága miatt oly ártalmas a fejlődő idegrendszernek, mint ahogy azt számos vizsgálat (Tari, 2023, Tari, 2019) megállapította. Ha a digitális eszközhasználat kisgyermekkori veszélyeire hívjuk fel a figyelmet, s ezt csupán a modern idők tereiben értelmezzük, akkor úgy gondolhatjuk, hogy helyes döntést hozunk, ha a gyermek kezébe egyáltalán nem adunk eszközt. Érdemes idéznünk a Bethesda Gyermekkórház nemrég megfogalmazott ajánlásait, miszerint tízéves kor alatt (az alsó tagozat végéig) semmiképpen, 14 éves kor alatt (a felső tagozat végéig) lehetőleg ne legyen a gyermeknek saját okoseszköze (okostelefon, laptop, okosóra stb.) (Bethesda Gyermekkórház, 2025).

Ha azonban ez nem párosul a szülők minőségi ráfordított idejével, ha a minta kizárólag a digitális hypertextuális információcsere, a gyermek valóságként, fizikailag jelen lévőként fogja értelmezni a televízió vagy a tablet képernyőjén látottakat (Flavell, 1968).

Amennyiben szülői edukációs gyakorlatunk megpróbálja lefordítani azt, mire gondol Ferenc pápa, amikor a neveléssel kapcsolatosan is arra hív minket, hogy az idő síkján hozzunk döntéseket, azaz mit jelent az időre és nem a térre tenni a tétet, felszabadító dialógust kezdeményezhetünk a szülőkkel. Hiszen az időben minden sokkal változékonyabb. A dolgok fokozatosan alakulnak ki, lehet hibáznunk, és nem kell tökéletes-

nek lennünk. A folyamatok dinamizmusának előnyben részesítése a tények és szabályok statikusságával szemben azt jelenti, hogy nem arra biztatjuk a szülőket, hogy merevítsék ki a családi dinamizmusukat egy-egy betarthatatlan szabályhoz ragaszkodás során, hanem hogy bízzanak a család tagjainak együttműkö-

désében, és közösen hozzanak szabályokat. Csakis ez a hangvétel és spirituális háttér lesz eredményes annak a generációnak a megszólításakor, amelynek énképét, jövőorientáltságát és alapvető mintáit elsősorban digitális énhatékonysága határozza meg (Szőke-Milinte, 2023).

Felhasznált szakirodalom

- Aniot, L., Nagy, P., Popol, Cs. P. & Varga, Á. (2024). *Mit lájkol a gyerek? – Szülőknek a közösségi médiáról*. NMHH. https://nmhh.hu/dokumentum/248957/mit_lajkol_a_gyerek.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Azem, L., Shah, A., Bhagat, R. & Kommu, J. V. S. (2023). *Social Media Use and Depression in Adolescents: A Scoping Review*. *Behavioral Sciences*. 13(7), 548.
- Bagdy, E. (1977). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bethesda Gyermekkórház Képernyőidő-csökkentő program <https://www.bethesda.hu/kepernyocsokkentoprogram/> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Berta, J. & Csabai, K. (2014). *Szocializáció gyermek- és serdülőkorban. Elakadások, zavarok és kibontakozás*. Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar egyetemi jegyzet.
- Bordeyne, P. (2017). *Conscience et discernement selon Amoris laetitia: Consentir à la grâce jusque dans nos limites*. *Revue d'éthique et de théologie morale*. (293), 75–89.
- Bordeyne, P. (2017). *Conscience et discernement selon Amoris Laetitia: consentir à la grâce jusque dans nos limites*. *Revue d'éthique et de théologie morale/Le Supplément*. 294. 91–104.
- Bordeyne P. (2016). *Familles en quête de Dieu*. Cerf.
- Bordeyne, P. (2016). *Philippe Bordeyne relit l'exhortation apostolique Amoris Laetitia*. Enseignement Catholique. <https://enseignement-catholique.fr/experimenter-la-joie-de-faire-le-bien/> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Bordeyne P. (2014). *Répondre à l'inquiétude de la famille humaine: 50 ans après Vatican II, l'actualité de „Gaudium et Spes”* Bayard.
- Boreczky, Á., Földes, P., Gyebnár, V. & Solymosi, K. (2007). *Családok távolból és félközelből*. Gondolat Kiadó.
- Bosco, T. (1991). *Don Bosco. Új életrajz*. Ford. Mészáros, B. Budapest. Szt. József K.
- da Mata, B. H., Bastos, R. C. S., Ferreira, F. F., Silveira, M. F., Caldeira, A. P. (2023). *Effects of Social Media Use on Youth and Adolescent Mental Health: A Scoping Review of Reviews*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(19), 6790.
- Deáky, Z. & Madarász, I. (2006). *A szociológia alapjai*. Szent István Egyetem.
- Farkas P., Schreindorfer L., Szabó G., Varga Gy. & Rausch A. (2021). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat* 9(2), 356–376.
- Ferenc pápa (2013). *Evangelii Gaudium: Az evangélium öröme kezdetű apostoli buzdítás a püspököknek, a papoknak és diakónusoknak, az Istennek szentelt személyeknek és a világi híveknek az evangélium hirdetéséről a mai világban*. Magyar Katolikus Püspöki Konferencia. <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=184> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Ferencpápa (2016). *Amoris Laetitia: Kezdetűsinodus utáni apostoli buzdítása a püspököknek, a papoknak és diakónusoknak, az Istennek szentelt személyeknek, a keresztény házastársaknak és a világi híveknek a családban megélt szeretetről*. Szent István Társulat.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. W. & Jarvis, P. E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. Wiley.
- Hartai, L. és mtsai. (szerk.) (2002). *Film- és médiafogalmak kisszótára*. Korona Kiadó.

- Hámori, J., Horváth, Sz. (2017). A kötődés élményrétegei serdülő- és felnőttkorban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(1), 107–128.
- Kósa, É. (2013). A média szerepe a gyerekek fejlődésében. In Fodor, I. Kovács J. (szerk.): *Pszichológiai tanulmányok*. 165–186.
- McDaniel, B. T. (2020). Technoference: Parent mobile device use and implications for children and parent–child relationships. *Zero To Three*, 41(2), 30–36.
- Németh, Sz. & Szekszárdi, J. (2020). A digitális szocializáció kihívásai a köznevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(5–6), 31–45.
- Patterson, C. J. & Hastings, P. D. (2007). Socialization in the Context of Family Diversity. In Grusec, J. E., Hastings, P. D., *Handbook of Socialization: Theory and Research*, Guilford Press 202–227. https://www.researchgate.net/profile/Paul-Hastings/publication/316885819_Socialization_in_the_context_of_family_diversity/links/59164871aca27200fe502ade/Socialization-in-the-context-of-family-diversity.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Psyma Hungary Kft., & Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH). (2021). *Digital Parenting-kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel*. https://nmhh.hu/cikk/224269/Digital_parenting_kutatas_716_eves_gyermekekkel_es_szuleikkel (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Ricoeur, P. (1988). *Le volonté et l'involonté*. Aubier
- Ricoeur, P. (1997). *Fenomenológia és hermeneutika*. Kossuth
- Rubio, J. H. (2007). La théologie, les enfants et la finitude humaine. *Lumen Vitae*, 62(1), 5–7.
- Rubovszky, R. (2022). Odüsszeusz vagy Orfeusz? – Válaszúton a magyar közoktatás. *Máltai tanulmányok* 4(1), 42–51.
- Santos, H. G., de Oliveira, L. A., Lopes, A. S. & da Silva, K. S. (2023). Associations between screen time and smoking among Brazilian adolescents: A cross-sectional analysis. *Journal of Substance Use*, 28(4), 375–382.
- Santos, R. M. S., Mendes, C. G., Bressani, G. Y. S., Ventura, S., Nogueira, Y., Miranda, D. and Romano-Silva, M. A. (2023). The associations between screen time and mental health in adolescents: a systematic review. *BMC Psychology*.
- Selak, M. B., Merkaš, M. & Žulec Ivanković. (2025). Effects of Parents' Smartphone Use on Children's Emotions, Behavior, and Subjective Well-Being. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*. 15(1), 1–17.
- Suhajda, Cs., Kovács, M. & Ercsey-Orbán, M. (2022). A szülők szerepe és lehetőségei a pályorientáció folyamatában. Családbarát Magyarország Központ.
- Suhajda, Cs. J. (2017). *A pályorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra*. Doktori (PhD) értekezés.
- Szabó, F. S. J. (2018). A születéstől a halálig. <https://www.tavlatok.hu/net/cikkek.htm> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Szirmai, Á. (2016). Az óvodapedagógus kompetenciái a 21. században. In Turcsányi-Szabó, M. (szerk.): *Óvodakép a 21. században*. ELTE Eötvös Kiadó. 113–128.
- Szőke-Milinte, E. (2023). A digitális érnhatékonyosság. *Mester és Tanítvány (Új évfolyam I. 1.)*. 53–71.
- Szőke-Milinte, E. (2023). Pedagógiai kommunikáció az információs társadalomban. *Magyar Nyelvőr*, (147. különszám), 583–622.
- Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. Eszterházy Károly Egyetem.
- Tari, A. (2010). *Y generáció – Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2013). *Ki a fontos: én vagy én? – Klinikai pszichológiai és társadalomlélektani szempontok az információs korban*. Tericum Kiadó.
- Tari, A. (2019). *Online illúziók – offline valóság*. Tericum Kiadó.
- Tari, A. (2023). *Hol a boldogság mostanában?* Central Kiadó.
- Tóth, D. (2022). *Digitális nevelés 1: Útikalauz az internet, videojátékok és okoskutyák útvesztőjéhez*. Könyvmentorok.
- Török, Cs. (2019). Belehelyez az időbe. *Szív újság*. https://jezsuitakiado.hu/wp-content/uploads/2023/03/asziv_2019_05_torokcsaba.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Tringer, L. (2011). A család szerepe a lelki egészség megőrzésében és helyreállításában. www.magarpaxromana.hu/kiadvanyok/csalad/triner.htm (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Vajda, Zs. (2005). Felnevelés: Az elsődleges környezet. In Vajda, Zs. & Kósa, É. (szerk.): *Neveléslélektan*, Osiris Kiadó. 147–178.
- Vidal, C., Lhaksampa, T., Miller, L. & Platt, R. (2020). Social media use and depression in adolescents: A scoping review. *International Review of Psychiatry*, 32(3), 235–253.
- Zsódi, V. & Valaczka, A. (2025). Mit tud a szerzetesi nevelés? *Kommentár* (2).
- 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet. *Magyar Közlöny* 17 (2020). A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosítása. Nemzeti Jogszabálytár.

Digitális eszköz-használat óvodáskorban – lehetőségek és limitációk

Kiss Dávid

kiss.david@uni-eszterhazy.hu



1. Bevezetés

A digitalizáció jelentősége napjainkban túlmutat a magánéleti tér határain, valószínűsíthető, hogy az IKT (információs és kommunikációs technológia) az elkövetkező évtizedekben az innováció egyik legmeghatározóbb mozgatórugójává válik, lehetővé téve a valós és a virtuális terek konvergenciáját, az emberek hálózatba szervezését (Kagermann, 2015). Hatását már most rendkívül erősen érezteti a mindennapi életben (Forgách, Juhász és Czeglédi, 2023), a kultúrafogyasztásban (vö. Fekete, 2018) és a pedagógiában is (vö. Szűts, 2020a). A digitális eszköz-használat egyre fiatalabb korban jelenik meg az egyének életében, már a bölcsődés korosztályú gyerekek is nagy arányban ismerik és használják az okostelefont, tabletet (vö. Farkas, Schreindorfer, Szabó, Varga és Rausch, 2021), miközben a digitális eszköz-használatnak és az újmédia általi tartalomfogyasztásnak nincsen kialakult szokásrendszere a kisgyermekes családokban (vö. Konok, Bunford és Miklósi, 2020). Sok óvodás gyerek már rendelkezik bizonyos digitális felhasználói tapasztalattal (Beták és Szabó-Várad, 2023), a hagyományos nevelői gyakorlat- és szokásrendszer pedig kevésbé képes adekvát válaszokat adni az óvodai nevelés mai kérdéseire és kihívásaira a digitális eszköz-használat és médiafogyasztás vonatkozásában.

Tanulmányomban a kisgyermekkorú és különös tekintettel az óvodai eszközhasználat lehetőségeit kívánom számba venni: milyen formában, mely elvek mentén és milyen célok érdekében használnak digitális eszközöket az óvodapedagógusok, mindez

milyen hatásokkal bír az óvodáskorú gyermekekre. 2025 tavaszán a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, valamint az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem közös projektjének keretében több workshopot is tartottunk óvodapedagógusoknak a digitális eszköz-használat és a médiafogyasztás óvodáskorúak körében növekvő tendenciáinak kérdéseiről. E tematikus képzések során fókuszcsoportos interjúkat készítettünk a résztvevőkkel, amelyekben az óvodapedagógusok nézeteire, tapasztalataira kérdeztünk rá a kisgyermekes eszközhasználatával kapcsolatban. Az óvodapedagógusok digitális eszköz-használatához fűződő hozzáállásának, attitűdjének áttekintéséhez ezen fókuszcsoportos interjúk eredményeit hívom segítségül.

Nem szabad elfeledkezni azonban a digitális eszköz-használat limitációiról sem, éppen ezért megvizsgálom azt is, hogy miképp viszonyulnak a szülők, az óvodapedagógusok és az óvoda intézménye a digitalizációhoz: vannak-e eszközhasználatra és médiafogyasztásra vonatkozó protokollok, szabályok az óvodákban, milyen pedagógiai elvek mentén javasolják vagy épp korlátozzák az IKT-eszközök használatát – amennyiben erre vonatkozó elgondolások egyáltalán megjelennek – az óvodai nevelési programokban. A digitális eszköz-használatra vonatkozó intézményi háttérrel az Óvodai nevelés országos alapprogramjának, valamint az óvodai digitális eszköz-használatról szóló frissebb szakszövegeknek a kvalitatív tartomelemzésével kívánok képet alkotni.

2. A tanulmány kontextusa, a kutatás háttere

2.1. Digitális eszköz-használat kisgyermekkorban – napjaink tendenciái

Az utóbbi években globálisan és hazánkban is megfigyelhető mértékben, ugrásszerűen megnövekedett a digitális eszköz-használat, különösen a fiatalabb generációk életében, ez a tendencia pedig értelemszerűen a gyermekkorai fejlődés és a média, digitalizáció összefüggéseinek tudományos vizsgálatát is előmozdította. Chirstakis és Hale (2025) a témával foglalkozó, friss tanulmánykötetük előszavában megjegyzik, hogy az elmúlt 15 évben a technológia és újmédia gyermekkorai fejlődésre gyakorolt hatásait vizsgáló tanulmányok számában szignifikáns emelkedés tapasztalható, ez indikátorként is jól jelzi a téma aktualitását és relevanciáját.

Bár látható, hogy a digitalizáció hatása az élet szinte minden területén és minden korosztályi csoportban megjelenik, a laikus és tudományos érdeklődés is kiemelten fontosnak tekinti a gyermekkor, ugyanis a fiatalabbak a többi korcsoporthoz képest sokkal nagyobb arányban használják a digitális eszközöket,¹ ráadásul a kognitív és pszichoszociális fejlődés szempontjából is rendkívül érzékeny periódusban válnak eszközhasználókká, ezáltal ők tekinthetők a leginkább kitett korosztálynak a fejlődésre gyakorolt hatás szempontjából. Ezt a kérdést tematizálja Malatyinszki Szilárd is (2022), szerinte ugyanis „amikor egy gyermek idejének jelentős részét tölti tudattalanul – a szülők hozzájárulásával – kijelzők között úgy, hogy még a tartalmakat sem maga választja (csak sodródik), akkor a gondolkodó ember újra és újra elgondolkodik azon, hogy vajon hasznos volt-e létrehozni e technológiákat.” (9. o.) A hasznosság kérdése, a tudattalan eszköz-használat, a szülői kontroll hiánya és a sodródás olyan hívószavak, amelyek méltán félmjelzik azt a fogyasztói és szokásrendszert, amelyben napjaink gyermekeinek

zöme érintett, egyúttal ráébreszt minket a témával való foglalkozás elengedhetetlen voltára.

A fenti tendenciák és jelenségek meglétét és a kutatások szükségességét erősíti meg Heather Kirkorian (2025) írásában, amikor megállapítja, hogy az utóbbi évtizedben a gyerekek képernyő előtt töltött ideje jelentősen megnőtt, a különböző médiafelületek és platformok pedig egyre fiatalabb korban érik el a gyerekeket. Ezt támasztja alá Liszkai-Peres Krisztina és Konok Veronika is (2022) egy közel tíz évvel ezelőtti felmérésre hivatkozva, ennek tanulsága szerint ugyanis „a 2–3 éves gyerekek majdnem fele (48%-a) aktívan vagy passzívan (például mesenézésre) használt már digitális eszközt, 4–5 éves korra ez az arány 61%-ra emelkedett”. (153. o.) Joggal élhetünk a gyanúperrel, hogy ez az arány a kutatás óta eltelt tíz évben sokat változott, feltételezhetjük, hogy ma az óvodáskorú gyermekek túlnyomó többsége napi szinten tölt időt a képernyő előtt. A 2010 után született nemzedék tagjait tehát valóban *digitális bennszülöttként* tetelezhetjük fel (vö. Prensky, 2001), akik „az online-játékok, a közösségi hálózatok, az interaktív kép-, hang-, video- és szövegalkotás, valamint a mobiltelefon és a világháló információ-gazdag világában nőnek fel”. (Fekete, 2018, 83. o.)

A kisgyermekkorai szocializáció elsődleges színtere a család, ezért érdemes feltárni, milyen viselkedési mintázatok és szokások alakítják a családok digitális eszköz-használatát, milyen mértékben szabályozott a gyermekek médiafogyasztása, jelen vannak-e a szülők a kisgyermekek eszközhasználatánál, tisztában vannak-e példának okáért a függőség kockázataival. Farkas és munkatársai megállapítják (2021), hogy

1 A generációs érintettség és a fiatalabb korosztály primátusa a digitális eszköz-használat és -tartalomfogyasztás vonatkozásában a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2024-es Médiaipiaci Jelentéséből is egyértelműen kirajzolódik.

„a szülők nem minden esetben vannak tisztában a kiskorú gyermekekre leselkedő veszélyekkel, esetleges kockázatokkal, miközben a szülőknek és a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek egyaránt határozott igénye van a megfelelő eszközhasználati szokások ismeretére és tanítására” (354. o.).

Konok Veronika, Bunford Nóra és Miklósi Ádám egy szülők körében végzett kérdőíves felmérés eredményei alapján azt vizsgálta (2020), hogy miképp hatnak a szülői nevelési stílusok, nézetek a gyermekek digitális eszköz-használatára. Megállapítják, hogy a fejlődés korai stádiumában a szülők bírnak legnagyobb befolyással a gyermekekre, direkt (például szabályalkotással) és indirekt módon (például az otthoni környezet kialakítása vagy a sajátos nevelési stílus hatása révén). Könnyen belátható, hogy a szülők okoseszközökhöz való viszonya és eszközhasználati szokásai meghatározó faktorok a kisgyermekek digitális nevelésében, a szülő ugyanis modellértékű szereplő a gyermek életében. A szerzők négy különböző nevelési stílust jellemeznek írásukban (tekintélyelvű, mérvadó, elkényeztető, elhanyagoló), amelyek áthatják a gyermek nevelésének egészét, így a digitális eszköz-használat kérdéskörét is, amely napjainkban talán az egyik legfontosabb szegmense a szocializációnak. Ahogy a négy említett nevelési stílus, úgy a médiafogyasztáshoz és eszközhasználathoz való viszonyulás is a *melegség/elfogadás* vagy *elvárás/megfelelés* kategóriáival fejezhető ki. A szülői reagálóképesség és *melegség* a gyermeki eszköz-használat támogatásában és a digitális tevékenységen keresztüli tanítás/tanulás formájában ölthet testet, míg a *mérvadó* szülői magatartás a gyermeki digitális eszköz-használat határainak megszabásában és a szülői kontrollban manifesztálódhat. A szülők nevelési stílusa nemcsak a gyermek képernyő előtt töltött idejére, hanem az eszközhasználat módjára is hatást gyakorol. Rendkívül fontos különbséget rejt például magában az, hogy a szülők a gyermekükkel együtt használják az okoseszközöket, vagy egyedül hagyják azokkal gyermeküket.

Farkas és munkatársai bölcsődéskorú gyermeket is nevelő családok digitális eszköz-használatának kérdőíves vizsgálata (2021) során arra jutottak, hogy a gyermekek többsége már kétéves korára eszköz-használóvá válik, sokan közülük napi szinten használják az okostelefont, a legtöbben kevesebb mint egy óra időtartamban, ám az Egészségügyi Világszervezet (WHO) ajánlásának fényében – amely szerint kétéves kor előtt egyáltalán nem ajánlott a gyermek számára a képernyőidő (<https://www.who.int/news-room/detail/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>) – ez az időtartam is hosszúnak tekinthető. A szerzők kérdőíves vizsgálata arra is kitért, hogy használják-e a szülők az okoseszközöket gyermekük jelenlétében, ami az előzőekben érintett szülői modellszerep miatt fontos. Arra jutottak, hogy a megkérdezett szülőknek csak elenyésző része nem használja a gyermeke előtt az okoseszközt, ami arra enged következtetni, hogy a felnövő generációk általános élménye szüleik digitális eszköz-használata, e fiatal nemzedékek tagjai pedig az utánzásos tanulás értelmében mintának tekintik szüleik viselkedését, átveszik szokásaikat. A kutatók szerint a kapcsolattartó, videó-megosztó alkalmazások (amelyek leginkább mesék nézésére szolgálnak, ennek fontosságáról később, a digitális eszköz-használat hatásainak vonatkozásában még lesz szó) és logikai fejlesztő játékok, programok a népszerűek. Ezeket a gyerekek a szülőkkel és önállóan is használják.

Stephanie M. Reich és Sheri Madigan (2025) is a gyermeki nevelés egyik sarokköveként azonosítja a digitális média jelenlétét, hangsúlyozva, hogy a digitális eszközök is csak a gyermeket körülvevő környezet egy újabb elemét, részét képezik, amelyben magas fokú szülői részvétel és gondoskodás kell hogy megnyilvánuljon, ugyanis a digitális eszköz-használat szokásainak családon belüli megalapozása nagy hatással van a gyermek későbbi viselkedésére is. Konok és munkatársaihoz hasonlóan a szerzők hangsúlyozzák a szülői nevelési stratégiák hatását, kiemelve a szabályalkotás és a harmonikus interakciók fontosságát a médiafogyasztás

vonatkozásában. Írásukban a gyermekek digitális eszköz-használatának egyik súlyos következményeként az alvásminőség romlását említik (esetleges érzékelési zavaró hatása, felfokozott izgalmi állapot), és a médiától (okostelefonok, televízió) mentes alvásidő és hálószoba mellett foglalnak állást. A családok számára a minőségi képernyőidőt és a gyermekkel közösen végzett médiafogyasztást, szülő-gyermek interakciót javasolják.

Az okoseszközök önálló, szülői kontroll nélküli használata kapcsán szokás korunk meghatározó kulturális jelenségként emlegetni az ún. *digitális békiszitter*-kedést. Írásom bevezetőjében és az előző bekezdésben is hangsúlyoztam, hogy a digitalizáció az élet minden területén átrendeződéseket generál, így lényegi változásokat eredményez a családok működésében, a gyermeknevelés folyamatában is. Ennek a transzformációnak az egyik fontos összetevője a gyermekek okoseszköz-használata, amelyhez számos kutató szerint bár nem kizárólagosan, de elsősorban a gyermekek szórakoztatása, figyelmének lekötése, valamint hangulatának és viselkedésének szabályozása okán fordulnak a szülők (vö. Yehuda és Elias, 2020). Az okoseszközöknek ezt a szabályozó funkcióját gyakran érhetjük tetten a mindennapokban, sokunknak ismerős az étterem asztalánál étkezés közben tabletek előtt fegyelmezetten ülő gyermekek vagy a babakocsikra szerelt okostelefonokat meredten bambuló kisbabák látványa.

A szakirodalom ezt a szabályozó funkciót nevezi *digitális békiszitter* jelenségnek, utalva a névadással arra a sajnálatos tendenciára, hogy a gyermek gondozása, felügyelete, szórakoztatása a szülő helyett egy IKT-eszközre ruházódik. Ez a paradigmaváltás rávilágít egy olyan kulturális dinamikára, amelyben az okostelefonokat és táblagépeket a szülők egyre inkább helyettesítő gondozóknak használják, ami potenciálisan felválthatja az emberi interakció szerepét. Ez a helyettesítés, ahogy a következőkben látni fogjuk, jelentős következményekkel jár az interperszonális kapcsolatok területén (vö. Ruggieri, Mollo és Marra, 2024). Sajátos

társadalmi tünete az okoseszköz-használat ugrásszerű növekedésének az emberek közötti szemkontaktus részleges eltűnése. Ahogy Melissa J. Perry megállapítja (2024), a szemkontaktus nemcsak szociális szempontból releváns, hanem neurológiai hatásai is vannak (<https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-mindful-epidemiologist/202406/the-lost-art-of-eye-contact-in-the-digital-age>), az egymás szemébe néző emberek között szinkronizált agyi működés lép életbe, ami elősegíti a kommunikációt és a megértést.

Gyermekekben a nyelvelsajátítás és az anyával való érzelmi kapcsolódás szempontjából is elengedhetetlen a rendszeres szemkontaktus. Nász Barbara is kiemeli a személyközi kapcsolatok gyermeki fejlődésre gyakorolt hatását, szerinte „a társas kapcsolatok, ezen belül is a diádikus interakciók a boldogság és a flow-élményének megtapasztalásában különösen fontos szerepet töltenek be jutalmazó erejüknek köszönhetően. A társas támasz jelenléte a stresszel való megküzdésben és az egészségmegőrzésben is kiemelten fontos.” (Nász, 2019, 50. o.) A szerző az anya által mondott mese gyermekkori sajátosságait számba véve hangsúlyozza az interakció, a kontaktus fenntartásának fontosságát, azt a gyermeki kötődésminőség meghatározó tényezőjeként említi. A digitális eszköz-használat a szülő és gyermek között éppen ezt a kapcsolatot befolyásolhatja azzal, hogy gyengíti a felek egymásra figyelését, gyéríti az interakciók számát, rontja azok minőségét, ez pedig nemcsak a szülő-gyermek kapcsolatra van hatással, hanem többek között az óvodai szocializációra is.

Ez pedig átvezet a digitális eszköz-használat mai tendenciáitól a hatások mérlegelése, majd az óvoda mint intézmény szerepének és nevelési feladatainak, lehetőségeinek vizsgálata felé. A továbbiakban röviden számba veszem azokat a pozitív és negatív hatásokat, amelyeket a kutatók a kisgyermekkori digitális eszköz-használatnak tulajdonítanak, ez ugyanis vitatott területe a pszichológiai és neveléstudományi kutatásoknak (vö. Farkas és mtsai., 2021).

2.1.1. Digitális eszköz-használat kisgyermekkorban – hatások

A digitális eszközök gyermekekre gyakorolt hatásain belül Liszcai-Peres Krisztina és Konok Veronika (2022) megkülönböztet direkt és indirekt hatásokat. A direkt hatások magának az eszköznek és a fogyasztott tartalomnak tulajdoníthatók, míg az indirekt hatások alatt azt értik a szerzők, hogy milyen tevékenységek *helyett* telefonozik vagy tabletezik a gyermek. A kutatók három területen azonosítják a digitális eszközök hatását: figyelem, érzelmi és társas készségek. Megállapítják, hogy az okoseszközök könnyen megragadják a gyermekek figyelmét, akik nehezebben is tudják kivonni magukat az eszközök keltette ingerek hatása alól, így gyorsabban alakulhat ki náluk függőség. A digitális technológia a részletekre fókuszáló figyelmet erősíti, ami összefügghet a mobil eszközök kijelzőjének méretével és a fogyasztott tartalom részletgazdagságával is. Az érzelmi és társas készségekkel kapcsolatosan megerősítik a szerzők annak a tendenciának az érvényességét, hogy a kisgyermekek gyakran egyedül használják az eszközöket, ami elszigeteltséghez vezethet, ugyanis magányos eszközhasználat közben nem érik a gyerekeket társas ingerek. Ezt a *digitális bébiszetterrel* rokon jelenséget Szlankó Viola, az UNICEF Magyarország gyermekvédelmi igazgatója *digitális elhanyagolásnak* (<https://unicef.hu/igy-segitunk/hireink/digitalis-elhanyagolas-egy-lathatatlan-megis-mindennapos-veszelelyeztetesi-forma>) nevezi, a fogalom egyszerre fejezi ki a társas interakciók háttérbe szorulását és a digitális világ veszélyeinek (nem ellenőrzött tartalmak, káros tevékenységek, zaklatás) való kitettséget.

A digitális eszközök kisgyermekekre gyakorolt direkt hatásai közül kiemelendő a kognitív és agyi fejlődésre vonatkozóak primátusa, ez a terület kiemelten fontos a témakör kurrens kutatásaiban (vö. Kirkorian, Barr, Coyne, Munzer, Paulus, Thomason, 2025), ami érthető, tekintve, hogy a csecsemőkorban és a kisgyermekkor első néhány évében rendkívül fontos biológiai és kognitív folyamatok zajlanak, például a nyelvelsajátítás szempontjából is. Kirkorian és munkatársai (2025)

is hangsúlyozzák a digitális eszközök direkt és indirekt hatásait, valamint a gyermekek digitális eszköz-használatát érintő vizsgálatok kettős voltát, amelyek egyfelől a médiaüzenetek feldolgozására, másfelől a rendszeres médiafogyasztás és eszközhasználat hosszú távú hatásaira koncentrálnak.

A szerzők több olyan kutatásról is beszámolnak, amelyek a digitális eszköz-használat gyermekek agyi fejlődésére gyakorolt negatív hatásait elemzik (kisebb sűrűségű fehérállomány, kevésbé vastag kéregtest alakulhat ki a túlzott eszközhasználat következtében). A figyelmet és a nyelvi készségek fejlődését tekintve szintén negatív vagy nem szignifikáns hatásokról számolnak be a kutatások a túl korán elkezdett eszközhasználatnak vagy a korosztálynak nem megfelelő tartalom fogyasztásának a vonatkozásában. Mivel a 2–5 éves kor a nyelvelsajátítás és a beszédfejlődés szempontjából is kiemelt fontosságú periódus (vö. Pléh, 2011), ezért különösen aggasztó, ha ebben az időszakban az élőszavas beszédhelyzetek (mesélés, társalgás) helyét átveszik a digitális eszköz-használat gyakorlatai.

Farkas és munkatársai (2022) fontos negatív hatásként értékelik a szimbolikus játék háttérbe szorulását, a gyermek ugyanis „ha a digitális eszközök használatából eredően különböző játékokkal, videókkal és egyéb hasonló tartalmakkal nagyobb arányban kerül kapcsolatba, a fent említett szimbolikus játék kimarad, vagy nagyon csekély mértékben lesz jelen” (372. o.), ez pedig frusztrációhoz és nehezebb szocializációhoz vezethet. A szimbolikus játék a gyermek természetes, fantázián alapuló szabad játéktevékenységének része, amely révén különböző szerepekbe és helyzetekbe képzelheti magát, és amely hozzásegíti a társadalmi szerepek és különböző helyzetekben, szituációkban adekvát viselkedések gyakorlásához, tehát tanító jelleggel is bírnak. A játéktevékenység szerepéről és a médiafogyasztás szimbolikus játékra gyakorolt hatásáról az óvodai digitális eszköz-használat kapcsán a későbbiekben ejtek szót.

Szintén negatív hatást gyakorolhat a gyermek fejlődésére az okoseszközön történő (főként felügyelet és szabályozás nélküli) mesenézés. A kisgyermek a digitális eszközön nézett mese passzív befogadója, a nézett mese által készen kapott képek átveszik a belső képalkotás során megalkotott ábrázolások helyét, ami negatívan befolyásolhatja a gyermeki képzelőerő, fantázia működését. Ezzel párhuzamosan visszaszorulóban van a családokban az élőszavas mesélés tradíciója, amely sokrétű fejlesztő hatástól, valamint gyermek és szülő bensőséges interakciójától fosztja meg a felnövekvő generációkat. Éppen ezért kardinális kérdés az, hogy miképp alkalmazhatók hatékonyan a digitális eszközök a gyermekek literációs nevelésében.

Fontos azonban kiemelni azt is, hogy a jól kiválasztott alkalmazások és megfelelő formában végzett digitális tevékenységek pozitív hatással lehetnek a gyermekek bizonyos készségeinek fejlődésére. Dore, Jing, Taylor, Madigan, Samudra, Sundqvist és Xu azt találta (2025), hogy a felnőttek és a gyermekek közös médiahasználat elősegítheti a nyelvfejlődést, és bár a média nem helyettesíti teljesen a gondozó és a gyermek közötti interakciókat, új témákat biztosíthat a beszélgetéshez. A kutatók szerint a hangsúly a tartalom, a kontextuson és az interakción van, ezek együttes jelenléte (megfelelő tartalom, eszközhasználat körülményei és társas jellege, valamint szülő és gyermek interakciója) hozzásegíthet a digitális eszközök pozitív hatásainak előmozdításához.

Például „a táblagépeken és okostelefonokon futtatható interaktív mesekönyv új lehetőséget teremt a fiatal populáció szövegértési készségének fejlesztésében, irodalmi érdeklődésének fenntartásában, valamint digitális olvasáskultúrájának és -szokásainak megalapozásában” (Varga és Daróczi, 2021, 15. o.). Az interaktív könyvek jó eszközt kínálnak az olvasóvá neveléshez, amennyiben azt megtámogatja az aktív szülői jelenlét, bevonódás a tevékenység végzésébe. „A jól felépített interakciók a szövegfeldolgozás kiterjedtebb módjainak bevonásával érik el azt, hogy a gyermek képes legyen a szöveggel való bensőséges kapcsolat

kialakítására, így pedig az interaktív könyv alkalmas annak az olvasási és mesehallgatási tradíciónak a megőrzésére és kiterjesztésére is, amelynek lényege az elmélyült, jelentésteremtő olvasás és a történet mély átélése.” (Varga és Daróczi, 2021, 16. o.) Ez azonban csak akkor valósulhat meg, ha a gyermekkel közösen végzett felfedező tevékenység megfelelő fókuszot kap, azt nem zavarja meg egyéb digitális háttértevékenység.

A gyermekek digitális eszköz-használatát nagyban befolyásolja ugyanis a *technoferencia* jelensége is (amely a *technológia* és *interferencia* szavak összeállításából létrehozott kifejezés, és a szülők háttérben történő IKT-használatának negatív hatását jelenti) (vö. Dore és mtsai., 2025). Ahogy két, egymáshoz közel lévő elektronikus eszköz között zavaró hatású interferencia léphet fel, úgy a digitális eszközt használó gyermek is megzavarható, ha a közelében valaki másik eszközön végez tevékenységet. Ha ugyanis a gyermekkel közösen végzett tevékenység, médiafogyasztás és digitális eszköz-használat közben egyéb digitális háttértevékenység is zajlik (például szimultán történő televíziózás vagy mobilozás), az az előbb említett pozitív hatások megszűnéséhez és a negatív effektusok működésbe lépéséhez vezethet.

A képernyőidő csökkentése és az aktívabb szülői jelenlét, valamint kontroll mindenesetre elengedhetetlennek látszik a gyermekek digitális eszköz-használatának korlátozása, felügyelése és a negatív hatások minimalizálása érdekében. Ezek hiánya ugyanis az autizmus spektrum-zavarban érintett gyermekekéhez hasonló tüneteket eredményez nem spektrumzavaros társaiknál. Heffler, Sienko, Subedi, McCann és Bennett több mint kétezer gyerek körében végzett vizsgálata azt mutatta (2020), hogy a nagyobb képernyőidő és a kevesebb szülő-gyerek interakció és játék 12 hónapos korban autizmus spektrum-zavarra jellemző tünetek megjelenését eredményezte kétévesen.

A képernyőidő korlátozásának elmulasztása digitális függőség kialakulását eredményezheti. „Az okostelefon esetén elegendő egy koppintás vagy húzás a látványos

hatásokhoz, programok elindításához, azonnali visszajelzésekhez és önjutalmazáshoz, így a gyermek már kiskortól kezdődően arra kondicionálódik, hogy mindig egyszerűen hozzájut ahhoz, amihez szeretne, nem alul ki benne az a képesség, hogy valaminek az elérése érdekében intenzívebb és hosszabb idejű erőfeszítéseket tegyen.” (Holló, 2024, 54. o.) A digitális függőség kialakulásában és felismerésében Holló Csaba szerint fontos a szocializációs színterek szerepe, „hogyan a környezet (család, iskola) felfigyeljen a túlzott digitális eszközhasználatra, melynek jelei lehetnek a magányosság,

kialvatlanság, a korábbinál türelmetlenebb, agresszívebb viselkedés” (56. o.). Ahogy az eszközhasználat megjelenése is egyre fiatalabb korra tevődik, úgy ezek a megváltozott viselkedési és magatartási mintázatok is korábban jelennek meg, ez pedig újabb kihívás elé állítja az óvodapedagógusokat. A DigiMini kutatás 2022-ben megjelent összefoglalója is felhívja a figyelmet a kisgyermekkorai eszközhasználat káros következményeire, valamint azt is megállapítja, hogy a kutatásba bevont óvodapedagógusok többsége, 60 százaléka bizonytalan a digitális óvodapedagógiával kapcsolatban.

3. Fő kutatási kérdések megfogalmazása

3.1. Digitális eszköz-használat az óvodában – nevelési alapelvek és gyakorlat

Napjainkban meghatározó oktatásmódszertani tendencia a digitalizálódás, ami egyszerre jelent(het) a bevett gyakorlatok digitális módszertannal történő megvalósítását vagy az oktatás tartalmának digitalizációját, de akár magának az oktatási környezetnek a digitális transzformációját, virtuális térbe kerülését is (vö. Szűts, 2020a). A folyamatosan változó technikai környezetben világunk – amelynek leírására gyakran használjuk a VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity, azaz változékonyság, bizonytalanság, bonyolultság és ellentmondásosság) mozaikszót – egyre inkább a digitális eszközök használata köré épül, és ez óhatatlanul is új helyzet(ek)et, kihívásokat teremt az oktatásban. Nem szabad elfelednünk azonban, hogy „a digitális technológia is csak egy eszköz, bevonásával kiválóan lehet fejleszteni a tanulók kreativitását, de olyan technológiai és kulturális környezetben, amelyben ismerősek és amely élményszerűséget biztosít számukra” (Szűts, 2020b, 88. o.).

Az előző fejezetekben tárgyalt szempontok erősen kérdésessé teszik a digitális eszközök használatát az óvodában, láthattuk azonban azt is, hogy a gyerekek zöme már eszközhasználóként és médiatartalmak

rendszeres fogyasztójaként kezdi meg óvodás éveit, ezért az óvodapedagógiai kutatásoknak szükségszerűen számot kell vetniük az óvodai nevelés digitális horizontjaival, ki kell hogy jelöljék azokat az elveket és irányokat, amelyek mentén az IKT-eszközök szerepet kaphatnak a gyerekek nevelésében. Ezeknek a pedagógiai elgondolásoknak, szabályoknak meg kell jelenniük a nevelés alapdokumentumaiban, az országos és lokális nevelési tervekben. Írásomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen formában tartalmazzák vagy érintik az óvodai nevelés alapdokumentumai a digitális eszköz-használat kérdéskörét. Fontosnak tartom továbbá megvizsgálni, hogy milyen szerepet szánnak a digitális eszközöknek a gyermekek nevelésében az óvodák mint intézmények és maguk az óvodapedagógusok. Vannak-e az óvodák nevelési programjaiban rögzített elgondolások és jógyakorlatok vagy éppen korlátozó/tiltó rendelkezések a digitális eszközök használatára vonatkozóan? A pályán lévő óvodapedagógusok milyen tevékenységek során támaszkodhatnak a digitális eszközökre, milyen gyakorisággal használják azokat az óvodai mindennapok során? Mindezen szempontok vizsgálatát, a témához kapcsolódó további kutatások szintetizáló bemutatását

azért tartom fontosnak, mert „bár – Magyarországon – jelenleg az óvodai digitális eszközhasználat még nem az általános és mindennapos módszertani gyakorlat

része, jövőbeni terjedése és egyáltalán illeszkedése az óvodai nevelés közegébe szinte nyilvánvaló” (Beták és Szabó-Váradi, 2023, 25. o.).

4. Módszerek

„A technológia hatékony óvodai alkalmazásáról hazánkban egyelőre kevés tudományosan igazolt információval rendelkezünk. [...] Elsősorban a mobil eszközök széleskörű elterjedése hozott áttörést ezen a területen, minek következtében a digitális eszközök egyre nagyobb mértékben szivárognak be az óvodai csoportszobákba is.” (Rausch és Pásztor, 2021, 5. o.) A tavalyi tanévben folytatott kutatásunkban elsősorban az óvodapedagógusok médiatudatosságának képzésével kapcsolódtunk be a technológia óvodai használatát érintő országos képzési programokba. Tanulmányommal ehhez a folyamathoz kívánok kapcsolódni azáltal, hogy az óvodai nevelés több tényezőjének (országos nevelési dokumentum, óvodai gyakorlatok és óvodapedagógusi nézetek) vizsgálatával igyekszem kontextusba helyezni a digitális eszköz-használat kérdéseit.

Az oktatásirányítás óvodai nevelést meghatározó dokumentumainak, valamint az óvodának mint intézménynek a digitális eszköz-használatra vonatkozó elgondolásait az Óvodai nevelés országos alapprogramjának és az óvodai digitális eszköz-használatról szóló kurrens tanulmányoknak a tartalomelemzésével kívánom érzékeltetni, ehhez a szakirodalmak saját rendszeremnek, kutatási céljaimnak megfelelő, szintetizáló feldolgozását végeztem el. A dokumentumok elemzésekor nem törekedtem a digitalizáció megjelenésének teljes körű vizsgálatára; azt igyekeztem feltárni, hogy a nevelési alapidokumentum és az óvodai joggyakorlatok esetében jellemzően melyik nevelési területen és milyen módon (mely célból) jelenik meg a digitális eszköz-használat.

Az óvodapedagógusok nézeteit, további praxisait és tapasztalatait pedig a 2025 tavaszán a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem közös projektjének keretében felvett fókuszcsoportos interjúk kvalitatív elemzésével tárom fel. A kvalitatív adatkörpuszok alapját az interjúk szerkesztett átiratai jelentik. A fókuszcsoportos interjúk kvalitatív feldolgozásához a strukturáló tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk, ahol a kódolási keretrendszer előre meghatározott kutatási kérdéseken és elméleti kategóriákon alapul. Nem tartottam szükségesnek a kvantitatív jellegű adatelemzést, inkább egyfajta mélyfúrást végeztem annak érdekében, hogy árnyaljam a korábban bemutatott tendenciákat, valamint hogy értékelni tudjam, hogy az óvodapedagógusok a digitális eszköz-használatnak tulajdonított hatások közül miket érzékelnek saját pedagógiai munkájuk során. Az interjúkból nyert adatok elemzése alapvetően jelentéskondenzáción alapul, mely „elemzési stílus nem alkalmaz kvantifikációt, viszont hangsúlyt helyez a megélt szituációk minél teljesebb és gazdagabb leírására” (Szokolszky, 2020).

Azért nem végeztem kvantitatív jellegű vizsgálatokat az oktatási dokumentumon és a fókuszcsoportos interjúk átiratán, mert az így nyerhető adatok meglátásom szerint kevésbé járultak volna hozzá az oktatásirányítás nevelési célkitűzéseinek, valamint az óvodák és óvodapedagógusok digitális eszköz-használatra vonatkozó nézeteinek, elképzeléseinek leíró vizsgálatához.

5. Eredmények

5.1. Digitális eszköz-használat az óvodában – program és praxis

Az IKT-eszközök használatának expanziója megállíthatatlan folyamatnak tűnik, ennél fogva kulcsfontosságú a nevelésben annak megalapozása, hogy a gyermekek biztonsággal tudják kezelni a digitális technológiát. Fáyné Dombi Alice, Hódi Ágnes és Kiss Renáta már közel tíz éve megjelent tanulmányában (2016) is figyelmeztet, hogy „az elkövetkezendő évek legfontosabb feladata, hogy megnyerjük az óvodapedagógusokat az óvodai nevelés IKT-eszközök segítségével történő megújítására” (91. o.). Ehhez képest a gyakorlat azt mutatja, hogy nincs egységes konszenzus az okoseszközök óvodai integrációjával kapcsolatban, a hagyományos stúdiumok mellett az óvodapedagógus-képzés sem fordít kellő figyelmet a médiatudatosság és a kisgyermekkorai eszközhasználat kérdéseire.

Holott az első és legfontosabb maguknak az óvodapedagógusoknak a képzése és felvértezése lenne a digitális eszköz-használatból fakadó lehetőségek és kihívások megfelelő kezelése érdekében. Az az óvodapedagógus tudja ma leginkább ellátni feladatát, aki kellő médiatudatossággal és jártassággal rendelkezik a kisgyermekkorai eszközhasználatból fakadó esetleges hátrányok kompenzálásának, valamint a fejlesztő, jól szabályozott eszközhasználati szokások kialakításának terén. „Az óvodapedagógusoknak megfelelő digitális műveltséggel kell rendelkezniük, tudniuk kell, hogy az óvodai nevelés mely szakaszában és hogyan használják ezen eszközöket hatékonyan a személyes, szociális és érzelmi fejlődés, valamint a kommunikáció, a nyelvi, a matematikai, a fizikális fejlődés és a kreativitás fejlesztése céljából (Fáyné Dombi, Hódi és Kiss, 2016, 91. o.).

Ebben azonban az óvodai nevelést alapjaiban meghatározó oktatásirányító dokumentum, az Óvodai nevelés országos alapprogramja (továbbiakban Alapprogram) semmilyen fogódzót nem nyújt az óvodapedagógusoknak. Abban ugyanis sem a *digitális*, sem az *IKT* fogalma

nem kerül elő, a dokumentum legfrissebb, 2025-ös módosítása tehát explicite nem érinti a kisgyermekkorai digitális eszköz-használat kérdéseit, holott több tartalmi szegmens is kínálná magát erre a feladatra. Fontos és ismert megállapítása az Alapprogramnak, hogy a gyermeki nevelés elsődleges színtere a család, az óvoda ezt kiegészítő, esetenként *hátránycsökkentő* funkcióval bír. A digitális eszköz-használatból fakadó hátrányok felismerése és megfelelő kezelése ma talán a legsürgetőbb feladata lehet az óvodának, ennél fogva érdemes volna ezt a meghatározó kihívást nevesíteni az Alapprogramban. Odaérthető a digitális pedagógia a dokumentum következő kitételéhez: „Az Alapprogram szerint az óvodai nevelésben megjelenhetnek a különböző – köztük az innovatív – pedagógiai törekvések” (2131. o.), kérdés azonban, hogy mit tart az oktatásirányítás innovatív törekvésnek.

Az Alapprogram elismeri továbbá, hogy a „személyiség szabad kibontakoztatásában a gyermeket körülvevő személyi és tárgyi környezet szerepe meghatározó”, fejlődését többek között „spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások” (2131. o.) határozzák meg, azonban e helyeken sem utal a tágabb értelemben vett környezet technológiai vonatkozásaira. Az Alapprogram óvodaképében is a hagyományos felfogás érvényesül, az óvoda szeretetteljes, harmonikus fejlődést biztosító intézményként jelenik meg, amely sokszínű tevékenységeket kínál a gyermekek életkorának és képességének megfelelően, végső soron ide is érthetők a digitális lehetőségek. Az óvodai nevelés tárgyi feltételei (terek kialakítása, játékok elrendezése) között sem kerülnek említésre az okoseszközök, az Alapprogram ebben a tekintetben is a hagyományos elképzeléseket rögzíti.

Adná magát a digitális eszköz-használat veszélyeire való reflektálás az Alapprogram egészségnevelés-

sel foglalkozó tartalmi részében, ahol az egészséges életmódra nevelés, a rendezett mozgás és a helyes táplálkozás hangsúlyozása mellett a környezettudatos magatartás kialakítása kerül említésre. Ezeket a szempontokat egészítik ki az e) pontban foglalt úgynevezett *életvezetési készségek*, amelyek között az alkalmazkodókészség, problémamegoldás, hatékony kommunikáció, mérlegelő gondolkodás képességeit találjuk, amelyek mellett a médiatudatosság megalapozása és a digitális eszköz-használat szokásrendszerének kialakítása is meg kellene hogy jelenjen.

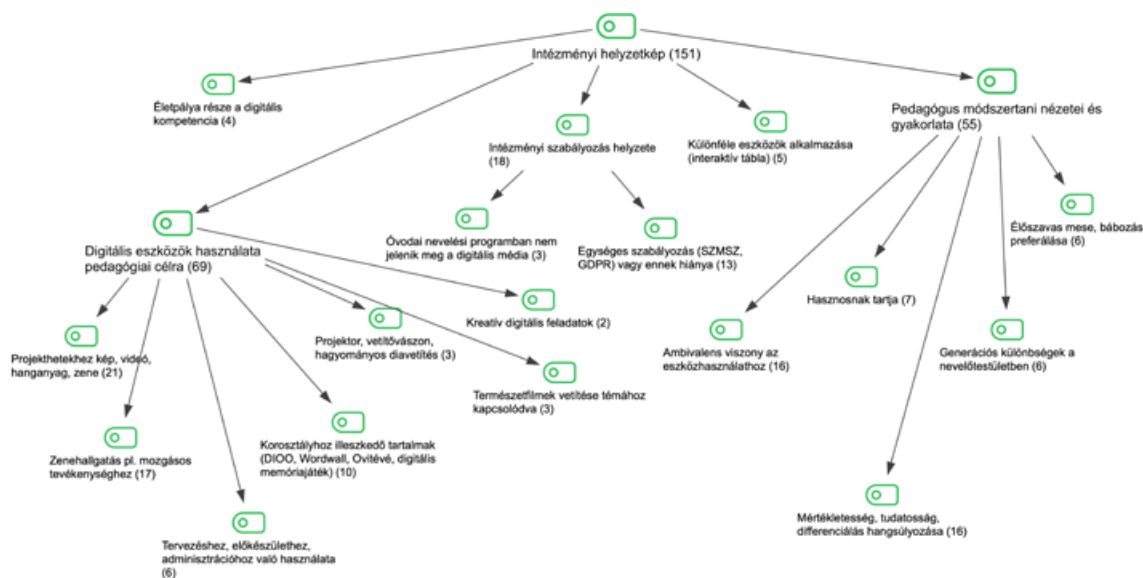
Helyet kellene hogy kapjon a digitális technológia a *Külső világ tevékeny megismerése* mint óvodai tevékenységi forma és fejlesztendő terület vonatkozásában is. Az Alapprogram rendelkezése szerint ugyanis az „óvodapedagógus feladata, hogy lehetővé tegye a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését. Biztosítson elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, az ismeretek rendszerezésére” (2135. o.). Mivel ma a minket körülvevő külső világ mindennapokban és a leghétköznapiabb élethelyzetekben is megnyilvánuló tényezője a digitális eszköz-használat, illetve az internet és az újmédia, ezért ennek a megismertetése is részét kell hogy képezze az óvodai nevelésnek. Mivel látható, hogy az óvodáskorú gyermekek nagyobb része már az óvodába kerüléskor eszközhasználónak tekinthető, ezért elengedhetetlennek tartom azt, hogy az Alapprogram ténylegesen megemlítsen a digitális eszköz-használat veszélyeit és lehetőségeit, hogy ezzel megfelelő súlyt adjon a gyermekek digitális tudatossága és szokásai megalapozásának.

Ehhez ugyanis óvodai jógyakorlatokra több helyen is látunk példát, ezzel pedig áttérünk a megvalósítás, a praxis területére. A neveléstudományban évek óta rendre visszatérő fogalom az élménypedagógia, amely a tanulás-tanítás pozitív élményként való megvalósítását jelenti, és a középiskolás tanulók tanításában legalább olyan lényeges, mint a kisgyermekek nevelésében. A tanulás játékként való felfogását egyébként

az Óvodai nevelés alapprogramja is kiemelten fontosnak tartja. Bartha Enikő és Kovács Noémi a digitális eszközök sokrétű felhasználásáról ír a mozgásos tevékenységek végzése során (2019). Egy új mozgásforma megtanítását megkönnyítheti a mozdulatsor egészének vagy egyes részleteinek megnézése, az élményszerűséget pedig a mozgáshoz illeszkedő zene lejátszása is elősegítheti. A digitális technológia segítségével komplex tevékenységeket is alkothatunk, például ha a gyerekeknek falra vetített, mozgó képeket kell eltávolítaniuk kislabdával, itt az élményszerűség mellett a készségfejlesztés is nagy hangsúlyt kap.

Deákné Kecskés Mónika a zeneoktatásban alkalmazható digitális alkalmazások kapcsán több programot is bemutató írásában (2019) említ egy olyan játékos applikációt, amely egy, a kisgyerekek életkori sajátosságaihoz illeszkedő fantáziavilágba integrálva kínál ritmus- és zenegyakorlatokat, amelyek szintén élményszerű ismerkedést biztosíthatnak a zenei ismeretek elsajátításához, a kottaolvasás megtanulását például mozgó ütemek segítik. Ez az applikáció is lehetőséget biztosít komplex tevékenységek kialakítására, összeköthető a verseléssel, meséléssel, ezáltal anyanyelvi fejlesztő hatást is elérhetünk.

Horváth Zoltánné és Komárominé Zavec Katalin az IKT-eszközök alkalmazását a projektmódszer alkalmazásán keresztül szemlélteti (2019). Óvodájukban gyermekekkel és szülőkkel közösen kialakított és formált projekteket végeznek, ahol szerepet szánnak a digitális eszközöknek is, például kutatómunka során ismeretszerzésre használják, vagy a közös programokon készült fotókat, videókat tekintik meg okoseszközön, kivetítőn. Meglátásuk szerint „a gyerekek hozzászoktak a különféle technikai eszközök jelenlétéhez. Tisztában vannak azok használati módjával, lehetőségeivel” (134. o.). Kiemelendő az eszközök közös, kooperatív jellegű használata, ez ugyanis a kontroll nélküli, magányos tevékenységgel szemben formáló hatású közösségi élményt biztosít. A szerzők hangsúlyozzák, hogy



1. ábra. Intézményi helyzetkép a digitális eszköz-használat vonatkozásában (2025)

fontos az eszköz felelős kiválasztása, megjegyzik továbbá, hogy azok nem helyettesítik a személyközi interakciókat, de „tágíthatják az élményekhez való hozzáférést” (136. o.).

A 2025 tavaszán végzett kutatásban megkérdeztük az óvodapedagógusokat intézményük digitális eszköz-használatra vonatkozó szabályairól, az óvodai gyakorlatokról, hogy milyen célokra használják a digitális eszközöket, és miképp viszonyul ehhez a témakörhöz az intézmény (lásd 1. ábra). Az alábbi ábra az interjúk szövegeinek strukturált kódrendszert követő, induktív tartalomelemzésével készült, amely során tematizált kategóriákba rendeztük az interjúk adatait. Az így kialakított négy fő dimenzió (1) a médiahasználat *jellemzői*; (2) a *szülői hozzáállás és szerep*; (3) a *fejlődésre gyakorolt hatások*; valamint (4) az *intézményi válaszok* (vö. Saldana, 2014).

A kapott adatok megerősítik a korábbi megállapításokat, az intézmények nem egységesen viszonyulnak a digitalizáció kérdésköréhez, sok helyen *hiányzik az egységes szabályozás* ($n = 13$), vagy *nem jelenik meg a digitális média az óvodai nevelési programban* ($n = 3$). Azt az óvodapedagógusok is elismerik, hogy meghatározó tényezők a pedagógus módszertani nézetei és gyakorlata ($n = 55$), illetve a generációs különbségek ($n = 6$) is befolyásolhatják az eszközhasználathoz fűződő viszonyt. Mindezek mellett azonban sokan használják pedagógiai célokra a digitális eszközöket ($n = 69$), a legtöbben ($n = 21$) a külső világ megismerésére irányuló tevékenység, témahetek, projektek során szemléltetésre (képek, videók, hanganyag lejátszása), sokan inkább ($n = 17$) mozgásos tevékenységekhez választanak okoseszközt zenehallgatás céljából. Ritkábban, de megjelennek ($n = 10$) a korosztályhoz illeszkedő fejlesztő tartalmak (pl. Digitális OkosJáték Óvodásoknak, Wordwall), játékok is.

Feltűnő a pozitív hatások tulajdonításának alacsony száma ($n = 3$), ez utalhat arra, hogy amennyiben meg is jelennek pozitív hatások a gyermekek fejlődésében a digitális eszköz-használat következtében, azok nehezebben észlelhetők, míg a negatív hatások sokkal látványosabbak, de jelentheti azt is, hogy olyan mértékű túlhasználat jellemzi a kisgyermeket, hogy szinte kizárólag a negatív hatások jelennek meg a fejlődésükben és viselkedésükben. A legtöbb jelölést ($n = 47$) a *figyelem és türelem hiánya* kapta a kitöltőktől, ezt követi a *nyelvi fejlődés vagy annak zavara* ($n = 39$), azon belül is kiemelkedik a *megkésett beszédfejlő-*

dés ($n = 13$), majd a *pszichés hatások* következnek 34 említéssel, amelyen belül szinte egyforma arányban jelenik meg az *alvászavar*, a *képzelőerő csökkenése* és a *függőség*. Fontos negatív hatás a kitöltők szerint az, hogy a *gyermek elmondja, eljátssza, amit lát* ($n = 10$), ugyanis ha nem megfelelő médiatartalommal (például felnőtteknek szóló, erőszakos műsorokkal) találkozik a gyermek, akkor ezt jeleníti meg a szimbolikus játékban. Számtottevő jelölés érkezett még az *agresszív vagy impulzív viselkedésre* is ($n = 32$), ami leginkább a *játéktevékenységben* ($n = 12$) vagy a *szociális interakciókban* ($n = 9$) nyilvánul meg.

6. Következtetések, összegzés

A következtetések levonása és az összegzés előtt fontos számot vetni a kutatás limitációival is. Írásomban arra törekedtem, hogy felvázoljam a kisgyermekkori digitális eszköz-használat legfontosabb hatásait, megrajzoljam e kérdéskör jelenkori tendenciáit, majd megvizsgáljam az óvodai nevelés alapidokumentumait a digitális nevelés szempontjából. Az így megismert hatásokat, szokásokat és tendenciákat kívántam árnyalni, kiegészíteni kutatási adataink életszerű példáival. Az adatokból messzemenő következtetéseket nem lehet levonni, de a kirajzolódó mintázatokat több esetben is megerősítik, tovább árnyalják a megkérdezett óvodapedagógusok válaszai.

Napjaink gyorsan változó, technikaorientált világában a gyerekek egyre fiatalabb korukban találkoznak okoseszközökkel, sokan már kétéves koruk előtt rendszeresen használnak tabletet vagy okostelefont, szemben az erre vonatkozó egészségügyi ajánlásokkal, ezzel összefüggésben pedig látható, hogy a családokban sincs kialakult szokásrendszere a digitális média használatának. A szülők jelentős része napi szinten ad gyermeke kezébe felügyelet nélkül okoseszközt jutalmazás, hangulatjavítás, a gyermek figyelmének tartós lekötése céljából, bár sok szülő tisztában van

a digitális eszközök fejlődésre gyakorolt hatásaival, és tájékozódik is ennek következményeiről.

A kisgyermekkori eszközhasználat fejlődésre gyakorolt hatásainak vizsgálata rendkívül aktuális és fontos téma, a kutatásokban a pozitív és negatív hatások feltárása egyaránt megjelenik. Kutatási kérdésként fogalmaztam meg, hogy miképp vélekednek az óvodapedagógusok a digitális eszköz-használatról. A pályán lévő óvodapedagógusok elsősorban a negatív hatásokkal szembesülnek, ezek (feszültség, agresszív viselkedés, nehezen leköthető figyelem) ugyanis látványosak az óvodai csoportban. Kíváncsi voltam arra is, hogy az óvodai nevelést meghatározó alapidokumentum tartalmaz-e digitális nevelésre vonatkozó célkitűzéseket, elgondolásokat. Az óvodai nevelés dokumentumaiban nem egységes szabályozás és elvek mentén, az Óvodai nevelés alapprogramjában nem explicite megfogalmazva, az óvodák pedagógiai programjaiban pedig elszórtan jelenik meg a digitális eszköz-használat. Ennek felülvizsgálatát a korábban említett DigiMini kutatás is javasolja.

Kutatási kérdés volt továbbá, hogy építenek-e az óvodapedagógusok a digitális eszközökre az óvo-

dai gyakorlatban, és ha igen, milyen tevékenységek során alkalmazzák azokat. A témát érintő konszenzus hiánya és az egyéni tapasztalatok sokszínűsége is hozzájárulhat ahhoz, hogy az óvodapedagógusok ambivalens érzésekkel viseltessen az óvodások eszközhasználatára. Míg többen teljesen elzárkóznak a digitális technológia óvodai integrációjától, addig mások próbálják saját pedagógiai praxisukban meghonosítani és fejlesztő, élményszerző módon alkalmazni az okoseszközöket, például a *Külső világ megismerése* című egységbe sorolható tevékenysé-

gek során. Az óvodapedagógusok fontosnak tartják a médiatudatosságra nevelést és a digitális eszközök észszerű használatának megalapozását, ugyanakkor gyakran tanácstalannak érzik magukat a túlzott eszközhasználatból fakadó hátrányok csökkentése és kompenzálása tekintetében. A globálisan és egyre fiatalabb korban megjelenő médiafogyasztás és eszközhasználat tendenciái rövid időn belül a legnehezebb kihívást jelenthetik az óvodapedagógiában, ez pedig átfogó stratégiai lépések nélkül egyelőre nem tűnik kezelhetőnek.

Felhasznált szakirodalom

- Bartha, E. & Kovács, N. (2019). A digitális eszközök használata a mozgásos tevékenységekben – élménypedagógia a mozgásban. In Fehér, Á. & Megyeriné Runyó, A. (szerk.): *A digitális világ hatása a gyermekekre*. Vác, 68–73.
- Beták, N. & Szabó-Váradi, É. (2023). A digitális óvodapedagógus és digitális eszközhasználat az óvodai csoportszobában. *OxIPO: interdiszciplináris e-folyóirat*, 5(1), 25–41.
- Christakis, D., A. & Hale, L. (2025, szerk.). *Handbook of Children and Screens Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence*. Springer.
- Deákné Kecskés, M. (2019). Digitális világ a zenetanár szemével – képességfejlesztés az IKT eszközeivel. In Fehér, Á. & Megyeriné Runyó, A. (szerk.): *A digitális világ hatása a gyermekekre*. Vác, 80–92.
- Dore, R., A., Jing, M., Taylor, G., Madigan, S., Samudra, P. G., Sundqvist, A., S. & Xu, Y. (2025). Digital Media Use and Language Development in Early Childhood. In Christakis, D., A. & Hale, L. (szerk.): *Handbook of Children and Screens Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence*. Springer. 39–46.
- Farkas, P., Schreindorfer, L. A., Szabó, G., Varga, Gy. & Rausch, A. (2021). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 354–376.
- Fáyné Dombi, A., Hódi, Á. és Kiss, R. (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117.
- Fekete, M. (2018). *eIDŐ, AVAGY A SZABADIDŐ BEHÁLÓZÁSA – Generációs kultúrafogyasztás a digitális korban*. Belvedere Meridionale.
- Forgách A., Juhász, T. & Czeglédi, Cs. (2023). Digitális kompetencia és eszközhasználat a mindennapi életben. In Szegedi, K. (szerk.): *Alkalmazott kutatással a gazdasági és társadalmi hatásért*. Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest, 39–48.
- Heffler, K. F., Sienko, D. M., Subedi, K., McCann K. A. & Bennett, D. S. (2020). Association of Early-Life Social and Digital Media Experiences With Development of Autism Spectrum Disorder–Like Symptoms. *Jama Pediatrics*, 174(7), 690–696.
- Holló, Cs. (2024). A túlzott digitális eszközhasználat fontosabb jellemzői és oktatási vonatkozásai. Informatikai Szakmódszertani Konferencia – Előadaskötet. Webdidaktika Alapítvány, 45–64.
- Horváth Zoltánné & Komárominé Zavecz, K. (2019). IKT eszközök a Játékvár Óvoda élményeinek szolgálatában. In Fehér, Á. & Megyeriné Runyó, A. (szerk.): *A digitális világ hatása a gyermekekre*. Vác, 122–136.
- Kagermann, H. (2015). Change Through Digitization—Value Creation in the Age of Industry 4.0. In Albach, H., Meffert, H., Pinkwart, A. & Reichwald, R. (szerk.): *Management of Permanent Change*. Springer Gabler, Wiesbaden, 23–45.

- Kirkorian, H. (2025). Introduction to the Section on Digital Media, Cognition and Brain Development. In Christakis, D. A. & Hale, L. (szerk.): *Handbook of Children and Screens Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence*. Springer. 7–12.
- Kirkorian, H., Barr, R., Coyne, S. M., Munzer, T. G-C., Paulus, M. & Thomason, M. E. (2025). Digital Media, Cognition, and Brain Development in Infancy and Childhood. In Christakis, D. A. és Hale, L. (szerk.): *Handbook of Children and Screens Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence*. Springer. 13–20.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 14(1), 91–109.
- Liszkai-Peres, K. és Konok, V. (2022). A digitális bennszülöttek nyomában. Bemutatkozik az ELTE Alfa Generáció Labor. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(4), 153–157.
- Malatyinszki, Sz. (2022). A digitalizáció hatása az emberi erőforrásra. Kodolányi János Egyetem, Székesfehérvár.
- Nász, B. (2019). A mese interdiszciplináris megközelítése: A mesélés mint diádikus interakció. In Kusper, J. (szerk.): *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei* (Új sorozat 22. köt.) = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban], 47–55.
- Okosóvoda DigiMini kutatás 2. Óvoda és digitalizáció. (2022) <https://digitalisgyermekvedelem.hu/digimini2/> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Perry, M. J. (2024). The Lost Art of Eye Contact in the Digital Age. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-mindful-epidemiologist/202406/the-lost-art-of-eye-contact-in-the-digital-age> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Pléh, Cs. (2011). A nyelv biológiai alapjai – bátor elméletek és józan építkezés. *Magyar Tudomány*, 172(8) 901–906.
- Prensky, M. (2001). Digital natives digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1–6.
- Rauch, A. & Pásztor, A. (2021). Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(2), 5–17.
- Reich, S. M. & Madigan, S. (2025). Introduction to the Section on Parenting in the Digital Age. In Christakis, D. A. & Hale, L. (szerk.): *Handbook of Children and Screens Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence*. Springer. 371–378.
- Ruggieri, R. A., Mollo, M. & Marra, G. (2024). Smartphone and Tablet as Digital Babysitter. *Social Sciences*, 13. 412.
- Saldana, J. (2014). Coding and analysis strategies. In Leavy, P. (szerk.): *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press. 581–605.
- Yéhuda, B. L. & Elias, N. (2020). Digital Parenting: Media Uses in Parenting Routines during the First Two Years of Life. *Studies in Media and Communication*, 8. 57–70.
- Szlankó, V. (2025). Digitális elhanyagolás – egy láthatatlan, mégis mindennapos veszélyeztetési forma. <https://unicet.hu/igy-segitunk/hireink/digitalis-elhanyagolas-egy-lathatatlan-megis-mindennapos-veszelyeztetesi-forma> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Szűts, Z. (2020a). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Szűts, Z. (2020b). Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra*, 30(7), 76–90.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/647dfb4425bb349cc9316be3eea68b56da823dd2/letoltes> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)

Kreatív médiafeladatok az óvodai nevelésben

Kusper Judit

kusper.judit@uni-eszterhazy.hu



1. Bevezetés

„Hajt az idő gyorsan – rendes útján eljár – / Ha fel-
ülünk, felvesz, ha maradunk, nem vár; / Változik a világ:
gyengül, ami erős, / És erős lesz, ami gyenge volt
azelőtt” – írja Arany János a *Toldi estéje* utolsó éne-
kében. A bő másfél évszázados sorok nem csupán
az öreg Toldi dilemmáira mutatnak rá, hanem felhívják
a figyelmünket egy örök, megkerülhetetlen, ám kétség-
kívül nehezen befogadható jelenségre, a változásra és
a változás szükségszerűségére. Legyen ez a változás
az egyén vagy a közösség életét befolyásoló, kisebb
vagy nagyobb horderejű, paradigmaticus, ideológiai
vagy technológiai, nehéz döntés elé állítja az egyént
és a közösséget egyaránt.

Ilyen paradigmaticus változásnak tekinthető az utóbbi
években a kommunikációt, a szórakozást vagy éppen
a munkavégzést megváltoztató mediális változás:
e tevékenységek jelentős része digitális platformok-
ra tevődött át, mindennapjainkban óhatatlanul és
megkerülhetetlenül jelen vannak új infokommuniká-
ciós eszközök – a kérdés pedig ebben az esetben az,
hogyan viszonyuljunk az újabb, a régi formáktól és
médiumoktól eltérő, az életünket sok szempontból
felforgató eszközökhöz.

2. Digitális tartalmak az óvodában?

2.1. A gyermekek és a digitális eszközök

Az új digitális és infokommunikációs eszközök azonban
nemcsak a felnőttek életét forgatták föl, hanem megje-
lentek az iskoláskorú gyerekek, sőt az óvodások (vagy
éppen a még fiatalabbak) életében is. A KSH adatai
szerint 2024-ben 3 633 692 internet-előfizetést tartot-
tak nyilván Magyarországon (KSH, 2025a) (2004-ben
ez a szám még csak 794 877 volt), 1000 lakosra pedig
1545 mobiltelefon-előfizetés jutott (KSH, 2025b) (míg
2005-ben csupán 925), az NMHH kutatásából pedig
látható, hogy a kiskorú gyermeket nevelő családok
87,8%-a rendelkezik legalább egy lappal, 49%-uk
asztali számítógéppel, 60%-uk táblagéppel, 100%-uk
okostelefonnal, ezen háztartások 88%-a kettőnél több
okostelefont birtokol (NMHH, 2025).

A kisgyerekek így már az otthonukban, családjukban
megkerülhetetlenül találkoznak digitális eszközök-
kel, s akár már a legkisebbek is médiafogyasztóvá
válhatnak annak kevés előnyével és sok hátrányával
együtt. Az őket érő ingerek hatása beláthatatlan,
abban azonban az eddigi vizsgálatok is egyetér-
tenek, hogy a legkisebbeknek semmi szükségük
a digitális eszközök által közvetített médiatartal-
makra, s az óvodáskorban is óvatosan kell bánni
e tartalmakkal, s lehetőség szerint az értelmes és
etikus médiafogyasztás lehetőségeit és feltételei-
t érdemes közvetíteni – mindenképp ellenőrzött,
védett közegben.

E dinamikusan változó infokommunikációs háttér, a már az óvodások és kisiskolások körében is egyre növekvő képernyőidő és a kontrollálatlan médiatartalmak mind arra ösztönzik a szakembereket, hogy megnyugtató válaszokat, megoldásokat, utakat találjanak az emberi-szociális értékek és a média, a digitalizáció mint eszköz összehangolására. E tanulmányban ezért arra tesztek kísérletet, hogy bemutassak egy lehetséges példát az óvodapedagógusok számára összeállított javaslaton keresztül a két oldal párbeszédére, a jelenség etikai és módszertani kérdéseinek megvitatására. Az NMHH és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem közös projektjében részterületünkön arra vállalkoztunk, hogy kreatív médiafeladatok segítségével dolgozzuk fel a digitális világ egyes jelenségeit, fókuszálva a közösségben való tanulás előnyeire, az ismeretszerzés és a közös tudás fontosságára. Az óvodapedagógusok által irányított foglalkozások során a gyerekek játékosan sajátíthatják el a médiatartalmak felhasználásának és feldolgozásának módszereit, ismerkednek meg a média „cseleivel” – így a nem didaktikus, hanem élményszerű és művészet-alapú közvetítés során a bevésozás és az előhívás is biztosabbá, könnyebbé és magától értetődővé válik.

2025 tavaszán az ország különböző pontjain tartottunk képzéseket óvodapedagógusok számára, akik egyrészt megismerkedhettek a téma jelenlegi kutatási hátterével, másrészt ötleteket, példafeladatokat sajátíthattak el, melyek segítségével ők maguk is edukálhatják a szülőket, illetve a tanult elemeket beépíthetik saját pedagógiai gyakorlatukba is. A képzés fontos hozadéka emellett, hogy az ismeretátadás nem csupán egyoldalú volt, hiszen a fókuszcsoportos beszélgetés – és egyáltalán az egész napos együttlét – során

az óvodapedagógusok is megosztották velünk tapasztalataikat, megfigyeléseiket, így még árnyaltabb képet kaphattunk a 3–7 éves kisgyermekeket érintő problémákról, kihívásokról. E párbeszéd tapasztalatcsere azért is tekinthető fontosnak, mert a digitális eszközök fejlődésével párhuzamosan a felhasználói oldal magatartása is dinamikusan (sokszor követetetlenül) változik, újabb és újabb platformok születnek, más-más módon léphetnek be a gyerekek (és persze a felnőttek is) a digitális térbe, így a velük foglalkozó pedagógusoknak is folyamatosan újabb és újabb megoldásokat, módszereket kell találniuk a jelenség kezelésére.

Már a fókuszcsoportos beszélgetések során nyilvánvalóvá vált, hogy a gyerekek szinte kivétel nélkül használnak mobiltelefont vagy táblagépet, sokan már óvodáskorban saját eszközzel rendelkeznek, némelyeknél pedig a függőség jelei is megfigyelhetők. (Pl. csak akkor hajlandó öltözni, ha közben mesét néz a tableten; az óvodába vezető úton végig előtte van a tablet, a játékra szánt időt képernyőidővel szeretné kitölteni stb.) Számos alkalommal számoltak be arról az óvodapedagógusok, hogy a gyerekek ismernek nem nekik való tartalmakat (filmek, zeneszámok, televíziós műfajok, online játékok), s ezek hatására természetesen olyan kifejezéseket és magatartásmintákat, melyek hátrányosan befolyásolhatják a gyermekek egészséges lelki és szellemi fejlődését. Egy 2018-as interjúban Tari Annamária pszichológus a mobilfüggőséget az alkohol- és drogfüggőséghez hasonlítja, így hatása is azokéhoz mérhető (Tari, 2018). A túlzott képernyőidő ronthatja a kognitív és szociális képességeket, alvászavart okozhat, emellett hatással lehet a fizikai állapotra is, különösen akkor, ha a „kütyözés” csökkenti a (kisgyerekkorban különösen fontos) mozgást.

2.2. Elmozdulás a hátrányok és előnyök mentén

A kérdésfeltevésünk ezért korántsem egyszerű – holott első pillanatra akár annak is tűnhetne. Hiszen ha a digitális eszközökkel való találkozás ennyi hátránnyal jár, a legegyszerűbb, ha a gyerekeket a közelükbe

sem engedjük. E megoldás kézenfekvő is lehet – valóban nincs semmi szükségük a gyerekeknek a hozzájuk kontrollálatlanul eljutó, sokszor a szülő által sem ellenőrzött, nem az ő korosztályát megszólító média-

tartalmakra. Ugyanakkor mégsem ennyire egyszerű a válasz, hiszen egyrészt a digitális világ értékes, más módon nem hozzáférhető tartalmakat is kínál (ezekről lesz szó részletesebben a későbbiekben), melyeket a nevelési és oktatási folyamatokban, mind az óvodában, mind az iskolában kiválóan lehet alkalmazni, másrészt rengeteg olyan tartalommal is találkozhatnak, melyek fejlesztik a kreativitásukat, problémamegoldó képességüket. Emellett azt is érdemes hangsúlyozni, hogy az okoseszközök segítik a kapcsolattartást, a kommunikációt a családtagok között – bár ennek inkább iskoláskorban lesz jelentősége.

Kétségtelen tehát, hogy mindennapjaink részévé vált a digitális technológia, ezért érdemes a már óhatatlanul megismert digitális világot értően megismertetni már a gyerekekkel is, hogy iskoláskorukra valóban értő és a világhálón biztonságosan közlekedő felhasználóvá váljanak. Ez persze korántsem

egyszerű feladat, a téma dinamikájából adódóan pedig szinte utolérhetetlen, mégis érdemes megpróbálni mind az érzékenyítést, mind az edukálást, különösen figyelve arra, hogy a veszélyek immár nemcsak a való, hanem a digitális világban is leselkednek az emberre.

Az érzékenyítés és az edukálás persze nem korlátozódhat csupán a gyerekekre. Ugyanolyan fontos, hogy a szüleik is megismerkedjenek a digitális eszközök lehetőségeivel és veszélyeivel, mert bár lassacskán a digitális bennszülötteknek nevezett korosztály tagjai válnak szülőkké, mégis kevesen nevezhetők közülük tudatos felhasználónak. A médiafeladatok megismertetésének tehát nem titkolt célja, hogy mind a gyerekek, mind a szüleik számára jól használható és jól értelmezhető tudáselemeket kínáljanak – az óvodapedagógusok közvetítésével, ezáltal is tárgyiasítva a tudatos médiahasználatot illetően.

3. Kreatív feladatokkal a tudatos médiaedukációért

3.1. Játékos feladatok

A szakirodalmi kutatások és a veszélyek, hátrányok, etikai kérdések feltárása mellett fontos célunk a tudatosság előmozdítása, az értő és reflektált médiafogyasztás elősegítése úgy a szülők, mint az általuk nevelt gyermekek részére. Ebben nyújthatnak segítséget azok a tevékenységformák, melyek ismerőségükkel felkeltik a gyerekek figyelmét, játék- és élményszerű formájuk pedig nem ragadja ki őket a kisgyermekkor legfontosabb tevékenységéből, a játékból, így tulajdonképpen képesek arra, hogy játszva tanítsanak. Ajánlásunkban olyan feladatokat, játékokat, gyakorlatokat mutatunk be, melyek egy-egy kreatív területhez kapcsolódva különböző problémaköröket tematizálnak, ezáltal elősegítik a mélyebb bevésoedést, a tanultak tudatalattiba való beépülését.

Az óvodapedagógusok képzésére tíz, QR-kódokat is tartalmazó tananyagkártyát készítettünk, melyek segítségével könnyen elsajátítható és közvetíthető mind az óvodapedagógusoknak (és szülőknek) szóló elméleti háttér (disputaindító kérdések és lehetséges válaszok formájában), valamint a kártya hátlapja minden témához tartalmaz egy kreatív feladatleírást (több esetben médiatartalomra irányuló QR-kóddal) például a média által használt vizuális effektek, a képarányok, a zenei aláfestés, a zajok, zörejek, a stop motion technika, a digitális történetmesélés vagy éppen a színek használatának megértéséhez.



1. ábra. Feladatkártyák QR-kódjának beolvasása az óvodapedagógusok képzésén

3.2. Közösségi élmény vs. magányos befogadás

Külön figyelmet kell fordítanunk arra, hogy az ismeret-elsajátítás ne magányos tevékenység legyen – éppen azért, mert a média különböző platformjain (különösen az interneten) minden elérhető, megtalálható, letölthető, ám a magányos befogadás és a kontroll nélküli szörfözés számos veszélyt rejt magában, különösen kisgyermekkorban. A módszer arra is felhívja a figyelmet, hogy a közösségben való, élményszerű tanulási-megismerési folyamat kialakíthatja és megerősítheti azt a pozitív attitűdöt, amely a médiahasználó számára megmutatja, hogy a médiafogyasztásnak nem kell magányos tevékenységnek lennie, része lehet a közös-

ségi élménynek is, s nem mellékesen megerősíti a kérdésés, megkérdőjelezés és kételkedés, azaz a reflektált médiafogyasztás lehetőségét. A gyakorlatok elvégzése során megismerkedhetnek az óvodapedagógusok a kisgyerekeket megszólító színvonalas tartalmakkal, feladatokkal, képet kapnak arról, mit érdemes megmutatni, felhasználni, emellett a gyerekek játszva elsajátíthatják az alapvető felhasználói technikákat, de ami ennél is fontosabb, képet kapnak a digitális tartalmak előnyeiről és veszélyeiről, képessé válnak kreatívan részt venni a médiakommunikációban, ugyanakkor felismerik a káros tartalmak manipulatív aspektusait.

4. Kreatív médiafeladatok

A továbbiakban bemutatunk néhány, a képzések során is használt, kipróbált és jól alkalmazható feladatot, melyet óvodai környezetben ugyanúgy könnyű elvégezni, mint otthon, a szülő irányításával. Fontos megjegyezni, hogy tanulmánykötetünk e fejezete kifejezetten gyakorlati jellegű, ebből adódóan a források és adatok feldolgozása mellett (ám azokra folyamatosan építve) olyan módszertani ötleteket, megvalósítási javaslatokat kínál, melyek a próbafeladatok megismerése után könnyen alkalmazhatók, kreatívan továbbgondolhatók. Minden alfejezethez kapcsolódik egy rövid elméleti háttér, szakirodalmi magyarázat is, mely megvilágítja az adott módszer használatának előnyeit, a feladatok alkalmazásának következményeit.

Újra hangsúlyozzuk, hogy e feladatok nem magányos feladatok, társat igényelnek, aki vezetni és segíteni tudja a kisgyermeket, s egyben kijelölni a szükséges határokat (pl. látogatott honlap, képernyőidő stb.).

A feladatokat a felhasznált kreatív módszerek, érzékszervi területek szerint csoportosítjuk, de elvégzésük során természetesen számos egyéb, itt nem fókuszba emelt terület vagy részterület is megjelenhet és fejleszthető. Az internetről származó zenéket, kisfilmeket, képeket, illusztrációkat minden esetben úgy választottam ki, hogy inspirációként szolgáljanak, egyszerűek, érthetőek legyenek, így tulajdonképpen nagyon könnyen helyettesíthetők is – azaz elsősorban feladattípusok illusztrációi, olyan konvenciók, melyek könnyen változtathatók, kiegészíthetők. Ezáltal az óvodapedagógus és a szülő számára nem csupán ez a néhány feladat kínál támpontot, hanem elsősorban a feladatok módszerei.

A közös feladatvégzés, a játékos foglalkozás minden esetben élményre épül, melyet különböző művészeti

formák (zene, vizuális művészet, dramatizálás, film, narráció, irodalom stb.) segítségével érhetünk el. Fontos ez azért is, mert bármilyen tanulási folyamat csak akkor tekinthető eredményesnek, ha a tanulási folyamat során a befogadó szubjektum képes lesz azonosulni az elsajátítandó (új) ismeretanyaggal, majd ezt sajátjává teszi, beépíti ismeretei közé, valamint képessé válik a tudás előhívására és alkalmazására. Minderre akkor van a legnagyobb esély, ha a befogadó/tanuló ellenállás nélkül közelít az elsajátítandóhoz, s különösen akkor, ha maga a befogadás élménnyé válik számára: olyan folyamattá, amelyet nemcsak megtapasztal mint kívülről, hanem amelyben benne él, s olyan folyamatok indulnak el a befogadás során, melyek lehetővé teszik az átélést, közvetlen megtapasztalást, beleélést. Ilyen esetben szellemi utazás részesei lehetünk, ahol a belevonódás, teljes feloldódás hatására közel jutunk ahhoz az állapothoz, amikor „a tudatban rend uralkodik. Ez akkor jön létre, mikor a pszichikai energia avagy a figyelem reális célok felé fordul, és a készségek arányban állnak a lehetőségekkel ahhoz, hogy cselekedni lehessen” (Csíkszentmihályi, 2016, 25.). Csíkszentmihályi így vezet el minket a flow fogalmához, mely pedagógiánk alapja is lehet: nem passzív befogadást indukál, sokkal inkább cselekvő és együtt alkotó tevékenységet kíván a befogadótól – legyen az bármilyen korú. Különösen fontos ez akkor, amikor a digitális tartalmak befogadása sok esetben passzív tevékenység is lehet, mely során a kisgyermekkorú befogadó kontrollálatlan és esetenként értelmezhetetlen tartalomelemekkel is találkozhat. Míg az aktív, flow-állapotban történő befogadás során feloldódás várható, addig a passzív befogadás nem képes minden kérdésre választ adni, sok esetben fel nem oldódó feszültség keletkezik a befogadóban – akár a nem értett, nem korosztály-specifikus média-tartalmak befogadása során is.

4.1. Zene, zaj, zörej a médiában

4.1.1. Hogyan változtatja meg a zene a hangulatot, a jelentést?

E feladatban arra keressük a választ, hogy hogyan hat ránk a zene és a kép egysége, mi a zene szerepe a médiában. Számos esetben láthatjuk, hogy a zene hangulata (legyen az csupán háttérzene) meghatározza a hangulatunkat, attitűdünket, de még a látottak jelentését is képes befolyásolni. Ugyanazon képsor más-más zenei háttérrel lejátszva más-más hangulatot, s így akár más-más jelentést is teremthet. E feladatban egy hang nélkül lejátszott képsort (kisfilmet) mutatunk a gyerekeknek, melyhez saját repertoárjukból kell kiválasztani egy olyan dalt, amely szerintük illik e kis történethez. Így összekapcsoljuk a gyerekek előzetes (analóg) tudását az új (digitális) tartalommal, azaz a média által közvetített tartalomnak szükségszerűen kapcsolódnia kell a már ismert, ezáltal komfortos tudásukhoz. E feladat, mint ahogy a soron következők is, nyílt végű feladat, számos megoldása létezik, nem korlátozható a feladatmegoldók válasza.

Természetesen e feladat is módosítható számtalan formában, támaszkodva a gyerekek dalokhoz, zenés mesékhez, musicalekhez való vonzódására. A legnagyobb rajzfilmgyártó stúdiók évtizedek óta kiaknázzák a zenés-vizuális műfajban rejlő lehetőségeket, már a Disney első egész estés rajzfilmjeiben színvonalas filmslágeretek hangzottak el, a 2000-es évek óta pedig szinte követelmény a családi rajzfilmek esetében néhány slágergyanús betétdal – amelyet aztán éppen az óvodás korosztály zeng előszeretettel. A zene olyan érzelmi csatornákat nyit meg, amihez a kép és a szó nem elegendő, „az előzetesen átélt élményekre, érzelmi reakciókra, tapasztalatokra építve dinamikus interakciók során jön létre a zene érzelmi és élményhatása, a hallgató képzettsége és beállítottsága meghatározza azt, hogyan értelmezi a zenét” (Váradi, 2019, 115.). Egy dal segíti a szereplővel való érzelmi azonosulást, a történetiség helyett az érzelmek átélését helyezi előtérbe.

Egy film, mozgóképek, reklám stb. esetében ezért is játszik nagy szerepet a jól megválasztott dal (akár szöveggel, akár anélkül), mert érzelmi hatása révén elősegíti a beéledést (fölbemáshó lesz), akár dallamtapadást is előidézhet, a dal, dallam pedig jobban fel tudja idézni a megismert tartalmat, mint magában a történetnél.

E feladat tétje lehet, hogy a különböző gyerekek más-más dalra fognak asszociálni, mást énekelnek a mozgóképek alá, ezáltal annak mind hangulata, mind jelentése különbözni fog az összes többi variációtól. Még jobb lehet teljesen semleges (gyengébb előhívó funkcióval rendelkező) képsorokat mutatni, úgy kevésbé befolyásolja egy-egy erőteljes motívum a dalválasztást. Válogathatunk a műfajokban és dalcsoportokban is, hagyatkozhatunk csak az óvodában tanult dalokra, de előhívhatunk rajzfilmslágereteket is. (Dilemma lehet, hogy az általuk ismert, de többnyire nem nekik szóló, nem az ő érzelmi érettségüknek megfelelő könnyűzenei alkotások, popslágeretek, nóták közül válasszunk-e – esetleg meg lehet próbálni, látványos lehet, működik-e az érzelmi kapcsolódás, bár esztétikai értékük sok esetben nem éri el a rajzfilmslágereteket sem.)

A feladat elvégzése után kérdezzük meg, szerintük különböztek-e egymástól az így illusztrált kisfilmváltozatok.

Feladat: Válasszatok kedvenc dalaitok közül olyat, amely illik ehhez a (hang nélkül lejátszott) jelenethez! Énekeljétek el hozzá!



4.1.2. Milyen szerepük van a zörejeknek, zajoknak?

Nemcsak a zene, hanem minden zaj, zörej, hangeffektus is befolyásolja a bennünk egy filmről, hírről kialakuló jelentést. A stílus, a tempó, a hangerő megváltoztatása is változást eredményezhet, érzéseink és gondolataink is megváltozhatnak. Gondoljunk csak arra, hogy egy krimi, egy horrorfilm vagy romantikus film hatását mennyire erősítik a hirtelen hangváltások, a felerősödő zene vagy zaj vagy egy váratlan hanghatás. A hang nélküli mozgókép még tabula rasa, sok esetben a hang befolyásolja a jelentésalkotást is. E módszerrel dolgoznak a hirdetések és a reklámok is (nem is beszélve a reklámblokk alatt felerősödő hangerőről), így olyan hatást is képesek elérni, amelyet a képi vagy a narratív tartalom nem.

Az alábbi feladathoz irányítottan is készíthetünk aláfestő zörejeket. Az alapfeladat elvégzése után (miután a tempón és a hangerőn is változtattunk) kipróbálhatjuk a „szinkronizálást” egyes hangszerfajtákra vagy hasonlóan szóló tárgyra, zörejekre fókuszálva. Használhatunk csak lágyabban szóló, csengő tárgyakat, hangszereket, majd ütőöket, kísérhetjük csak a testünk által keltett zajokkal (taps, dobantás, comb vagy térd ütése stb.), imitálhatunk madárcsicsergést

vagy egyéb madárhangot stb. (Ha elfáradnak, akár más alkalommal is visszatérhetünk a feladat módosított változatára.) A feladatvégzés végén most is reflektáljunk röviden a tapasztalatokra: figyeljük meg, melyik változatnak milyen volt a hangulata, meséljék el, melyik tetszett nekik, melyik volt nyomasztóbb, melyik kellemesebb. Milyen szereplőket, milyen cselekményt tudnának elképzelni az egyes zörejverziókhoz?

Feladat: Nézzétek meg a filmrészletet (00.00–00.30) hang nélkül, majd az újbóli lejátszásnál csoportosan készítsétek hozzá „szinkronizálást” ritmushangszerekkel, a környezetetekben talált tárgyak megszólaltatásával, kezetekkel, lábatokkal! Milyen hangulata lett? Változtassatok a tempón, hangerőn!



2. ábra. Zörejgyakorlat ritmushangszerekkel

4.2. Vizuális történetmesélés

4.2.1. Hogyan válnak történetté a képkockák?

Mind az óvodában, mind az iskolában az anyanyelvi kompetencia fejlesztése során számos alkalommal kapcsoljuk össze a vizuális és a verbális kifejezési lehetőségeket: egy vagy több kép alapján alkotunk történetet, vagy éppen nyelvi produktumból (pl. meséből) alkotunk képet vagy képsorozatot. Ilyenkor a nyelv megnevező- és a kép/film megmutatóképességére fókuszálunk, a két teljesítményt kapcsoljuk össze egy komplexebb alkotássá. A történetalkotás fontossága túlmutat egy óvodai vagy iskolai feladaton, hiszen a körülöttünk (és bennünk) lévő világot történeteken keresztül értjük meg. Szociális késztetéseink, kultúránk, civilizáciánk mind-mind történetekben öltenek testet, rajtuk keresztül szelídfítjük meg az ismeretlen világot, képzeljük el az elképzelhetetlent, a fragmentáltat. Már a beszélni éppen megtanult kisgyerek is történeteket alkot, játéktevékenysége során történetekbe helyezi bele önmagát, sokszor a valóságot (a felnőtteket) vagy kitalált, fiktív lényeket imitálva.

Jerome Bruner így fogalmazott egy interjúban: „A történetmesélés kettős kulturális funkciót tölt be: ismerőssé teszi az idegen dolgokat, miközben személyessé és megkülönböztethetővé tesz minket.” (Ford. K. J.) („Storytelling performs the dual cultural functions of making the strange familiar and ourselves private and distinctive.”) (Daniel, 2013, 4. o.) Kulcsfontosságú tehát számunkra az idegen, ismeretlen, furcsa dolgok ismerőssé tétele – legyen az néhány képkocka, egy érthetetlen időjárási jelenség, lelki folyamatok, új tananyag vagy éppen a digitális kultúra megértése. A történetalkotás tesz alkalmassá minket arra, hogy a fragmentált tényektől eljussunk a jelentésalkotásiig, ezért már óvodáskorban is kiemelt figyelmet kell szentelni a történetekre (legyen az pl. mesemondás, ahol a gyermek az érzékelő befogadó), a közös és az önálló történetalkotásra. A narratológia és a történetmesélés szakirodalmában segítségünkre lehet a történetalkotás

fejlesztésében, ám mindenekelőtt azt kell figyelembe vennünk, hogy a kisgyerekkorban megismert történetsémák egész életünkben segítségünkre lehetnek, a tanulási folyamat alapja pedig a minél több, összetett narratíva ismerete (Szőke-Milinte, 2022). Ebben kiemelkedő szerepük van a komplex narratív sémákkal dolgozó meséknek (elsősorban a népmesékre és a népmesészerű szerkezetet felmutató egyéb mesékre gondolunk), illetve a mítoszoknak, legendáknak. Csak akkor tudunk mi magunk is jó történetmesélővé válni, ha rendelkezésünkre áll az a narratív repertoár, mely elsősorban e műfajok segítségével sajátítható el. (A különböző művészetalapú, belevonódáson alapuló módszerekről, munkatípusokról és feladatokról részletesen írtam *A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás és A művészetalapú foglalkozások tervezése a délutáni foglalkozásokon* című tanulmányaimban: Kusper, 2021a; Kusper, 2021b.)

Ugyanakkor résen is kell lennünk, mert csupán tanulási folyamat útján érthetjük meg azt, hogy az ábrázolt (látott, hallott) világ nem azonos a valósággal, csak olyan, *mintha* azonos lenne vele. Az agyunk azonban evolúciós késztetése miatt valóságként fogja fel, amit lát: Marco Iacoboni a látott, hallott vagy olvasott történetekre adott agyi reakciókat vizsgálva (Iacoboni, 2008) arra az eredményre jutott, hogy a kognitív mechanizmusok megegyeznek a valóságban látott és az imitált (pl. képernyőn látott) jelenségek feldolgozása során. „A magyarázat alapját az agyunkban lévő tükröneuronok képezik. Ezek olyan idegsejtek, amelyek aktívak, amikor valamilyen cselekvést végzünk, de akkor is működésbe lépnek, ha ezt a cselekvést csak nézzük. Iacoboni szerint a tükröneuronok ugyanígy működnek egy érzelmi reakciónál is – tehát nem csupán a saját érzelmeink megélésekor aktiválódnak, de olyankor is, ha másokat látunk így érezni. A kutató szerint a tükrö-

neuronok egy hallott, látott vagy olvasott történet során leképezik az agyunkban az ott felismert érzelmeket. Az agyunk tehát gyakorlatilag valósággal él meg a történetet.” (Muzsalyiné Molnár, 2021, 104.) Mindez egyrészt az érzelmek „begyakorlása”, tanulása, biztonságos közegben való átélése szempontjából fontos tapasztalat, ugyanakkor az agyunkat meg kell „tanítani” arra is, hogy az imitált világot ne értelmezze valóságként – ne higgyen el mindent, amit közvetítve lát.

Így mindenféle digitális tevékenységet meg kell hogy előzze a narratív gondolkodás fejlesztésének ezen aspektusa: minél több történet megismerése, mégpedig hallott (később olvasott) formában, hogy a teremtő fantázia minél nagyobb teret kapjon a saját narratívák létrehozására. „Az elolvasott történeteket azon keresztül tapasztaljuk meg, hogy az agyunk hallucinációszerű modelleket alkot róluk” – írja Will Storr (2019/2024, 40.) Természetesen nemcsak az olvasott, hanem a hallott és látott történetek esetében is így jár el az ember, ám míg a hallott és az olvasott történet esetében a nyelvi jelek irányítják a fantáziahallucinációt, addig a képekből összeállított történetben szerepet kap az ábrázolás, egy összművészeti alkotás esetében pedig minden egyes további elem (pl. A zene, a térábrázolás, a színek, a szereplők, a jelmezek stb.) irányítja a fantáziáját – s lényegében pontosítja, de ugyanakkor korlátozza is. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy egy, a vizualitás eszközeit alkalmazó műalkotás, mint amilyen a film vagy a rajzfilm is, ne lenne fontos és értékes tapasztalat és élmény a befogadó számára, ám a fantáziavilágok teremtésének szempontjából (és így a kreatív elme megnyilvánulásának szempontjából)

különbség figyelhető meg közöttük. Például a szóbeliség által közvetített történetben a befogadó (a kapott narratíva instrukcióinak megfelelően) ugyanúgy találkozik a sárkány alakjával, mint egy vizuálisan is befogadott rajzfilmben, de míg az előző esetben olyannak képzeletben el a lényt, ami nem haladja meg saját fikciós eszköztárát – és így csak annyira félelmetesnek képzeletben el, amit még le tud győzni –, addig a vizuálisan ábrázolt, „kész” sárkány esetében számolni kell azzal, hogy az alak idegensége, ezért félelmetessége túlnő azon, amit belső világában le tudna győzni (s ehhez a mozgókép esetében hozzáadódnak még a hangok, zörejek, színek stb.). Elengedhetetlenül fontos tehát, hogy a gyerekek minél több alkalmat kapjanak arra, hogy (szóbeli) mesehallgatás során fejlesszék a fantáziájukat, ezáltal erős belső képeket hozzanak létre – csak így tudnak majd akadálytalanul, traumák nélkül belépni a sokszor túl erős képi elemekkel dolgozó vizuális és digitális világba.

Ahogy a korábbi feladatoknál, itt is figyelni kell arra, hogy minden esetben nyílt végű megoldás szülessen!

Feladat: Találj ki egy történetet az alábbi képek alapján! Meséld el a többieknek!



4.2.2. Megmozdulhatnak a tárgyak?

A következő feladat nem digitális környezetben zajlik, analóg, ám előkészíti s megmutatja a digitális képalkotás logikáját. Az elkészült térbeli képek segítségével ugyancsak lehetőség adódik a történetmesélésre. „A LEGO®-val való tevékenység (például egy történet egy jelenténe megépítése a kockák segítségével)

összetett, mindkét agyféltekét igénybe vevő tevékenység, továbbá a digitális környezetben végzett kreatív építés és tartalomkonstruálás, valamint a digitális történetmesélés a Bloom-taxonómiában (1976) a legmagasabb, alkotásszintet képviselik.” (Lengyel, 2021, 333. o.)

A feladat teljesítésének feltétele ebben az esetben is az, hogy a gyerekek értsék a történetek szerkezetét, maguk is képesek legyenek történetek alkotására. Míg az előző feladatban a történetalkotásuk vizuálisan irányított volt, most szabadon alkothatnak történetet adott „szereplőkkel”. A feladat nem könnyű, érdemes különböző módon (félig) irányítani: meghatározhatjuk a szereplőket (a feladatlírásban szereplő játéktárgyak vagy természeti eszközök), meghatározhatjuk, mennyi idő alatt történjen a cselekmény, de akár azt is, mi történjen. Pl. Az egyik baba meglátogatja a másikat, „képkockaként” azt látjuk, hogyan közeledik a házához, hogyan lép be, hogyan üdvözik egymást; egy csiga(ház) átkel az ösvényen, egyre közelebb jut a céljához; LEGO-ból tornyot építenek, ami egyre magasabb lesz stb. Amennyiben megfelelő mennyiségű tárgy, eszköz áll rendelkezésünkre, egymás mellett is ábrázolhatjuk a folyamatokat (3-4 kis területet felál-

lítva, mindegyiken jelen van a csigaház, csak mindig kicsit arrébb; négy tornyot teszünk egymás mellé, ezek egyre magasabbak; négy baba indul látogatóba, egyre közelebb van a másik házikójához stb.).

E történetek során a sorrendiség, egymásra épülés elsajátítása válik látványossá, jelen esetben analóg módszerekkel, a valóság eszközeit használva. E szimulációk megmutatják a történetek idő- és térkezelésének sajátosságait, rávilágítanak az ok-okozatiságra, szemléletessé válnak azáltal, hogy a fejben megfogalmazott történet ábrázolódik.

Feladat: „Képkockák” készítése különböző eszközökkel: bábok, játékbabák, LEGO®-figurák, természetművészeti eszközök (kavicsok, termések, falevelek stb.). (Rövid történet készítése 4-6 „jelenettel”).

4.2.3. A bábuk is föléléhetnek?

E feladatban a „képkockák” immár nem a valós térben, három dimenzióban léteznek, hanem elkészítjük digitális másolatukat, egyben megismerkedünk a stop motion technikával. E feladat megmutatja a gyerekeknek, hogyan rakható össze az állóképek sora mozgóképpé.

Itt már alkotótársként használjuk a digitális eszközt (okostelefont vagy tabletet), ami kettős célt szolgál. A gyerekek többsége valószínűleg készített már fényképet okostelefon segítségével, fényképek sokasága árasztja el a gyerekkorukat. Valószínűleg tisztában vannak a fényképek megőrző és felidéző funkciójával, ám – megkockáztatom – elsősorban portrékat készítenek önmagukról, családtagjaikról (esetleg kisállataikról). Az emberek többsége akár naponta használja telefonja kameráját, a rögzítés vágyának furcsa korszakát éljük (amiről nem készül fotó, az már nem is létezik), ugyanakkor e képek többségét vissza sem nézik, de persze az is előfordulhat, hogy fotók tömkelegével árasztják el a közösségi média felületeit. Sok gyerek természetesen veszi, hogy kép készül róla, és azt a szülei megoszt-

ják az internet mások által is elérhető helyein, holott a sharenting (a szülők „túlposztolása”, a gyerekekkel kapcsolatos tartalmak túlzott megosztása) nemcsak visszatetsző, de veszélyes is (Gyurkó, 2019). Önértékelési problémára utalhat a felnőtt részéről a közösségi médiában való túlzott jelenlét, a visszajelzés, lájkolás görcsös vágya, ami mind magatartásmintaként, mind pszichés nyomként hatással lehet a kisgyerekekre, nem is beszélve egyéb problémákról, mint a fotókkal való visszaélés.

A kreatív fotózás megismertetése során a gyerekek így egyrészt elsajátíthatnak egy technikát, amely rendelkezésükre állhat a mindennapokban, fejlesztheti a fantáziájukat, másrészt a gyakorlat során reflektálhatunk arra, mi lehet a fotók sorsa, miért ne osszunk meg mindent a közösségi médiában. Figyelni kell arra, hogy ne egymást fotózzák, hanem a játékokat vagy termékeket, faleveleket, köveket stb.

Feladat: Fotózz le egy játékbabát vagy LEGO®-figurát, majd mindig mozdíts rajta egy kicsit, s készíts

egy új képet! Kipróbálhatod a természet kincseivel is pl. egy mindig kicsit elmozdított falevéllel, csigaházzal,

kővel. (2-3x) Nézd meg egymás után gyorsan pörgetve a képeket!

4.2.4. Elmesélhetek egy történetet másképp is?

Egyre összetettebb jelenségeket tekinthetünk át. E feladatban a vizuális megmutatást ismét összekapcsoljuk a verbális megjelenítéssel, de különböző modalitásokat, stíluselemeket csempészhünk bele. Ilyenkor láthatjuk, hogy ugyanaz a képsor, történet sokféle jelentést, sokféle igazságot generálhat modalitástól, stílustól vagy éppen nézőponttól függően. A gyerekek ezzel elsajátítják a reflektált értelmezés lehetőségét: láthatják, hogy nem minden felel meg a(z általa elfogadott) valóságnak, ami a narrációban elhangzik, ezért érdemes kritikusan szemlélni a kommentárokat – s ezáltal esetleg könnyebben felismerik a manipulatív médiatartalmakat. Fontos megjegyezni, hogy az edukáció ezen pontján nincs szükség arra, hogy ezt didaktikusan elmagyarázzuk. A gyerekek a példa alapján befogadják, mély tudásukba beépítik a szerzett tapasztalatokat és információkat, s a bevésozás annál mélyebb, minél aktívabban vesznek részt a feladatban, s minél élményszerűbbre sikerül a megvalósítás. Megtapasztalják tehát, hogy egy történet nemcsak narratívából áll, hanem a jelentést befolyásolja az előadás

milyensége is, hiszen „a mese egyben performatívum is, a jelentés a mesehallgatás eseményjellege által jön létre” (Kusper, 2016).

A feladat elvégzése után ugyanakkor reflektálhatnak saját tapasztalataikra, elmesélhetik, milyen különbségeket fedeztek fel – de a tapasztalatok elmesélése tőlük eredjen.

Feladat: Nézd meg a mesét, majd meséld el úgy, mint-ha örömhír vagy szenzáció, majd úgy, mintha szomorú történet lenne!



4.3. Vizuális ábrázolás: színek, méretek

4.3.1. Vannak vidám és szomorú színek? Melyikre figyelsz fel jobban?

A színek ugyancsak fontos összetevői a médiatartalmaknak: megszólítanak, elcsábítanak, sok esetben manipulálnak. Érzelmeket kapcsolunk hozzájuk, éppen ezért ugyanúgy érdemes megismerni a hatásukat, mint az egyéb vizuális elemek, a stíluselemek vagy éppen a hanghatások esetében. Először két analóg feladat segítségével játszhatunk a színszimbolikával.

A színeknek, a színasszociációknak és a színszimbólumoknak elsősorban esztétikai vagy díszítő funkciójuk van, segítségükkel egymástól távol lévő képzeteket kapcsolhatunk össze. „A stilsztika eszközeként

a színasszociáció lényege a műalkotásokban meghatározott entitások kiszínezése (vagy átszínezése) esztétikai hatás céljából.” (Boda és mtsai., 2020) A külvilágot felfedező gyermek számára fontos szerepet töltenek be a színek, mindegyikkel kapcsolatba kerül, környezetét lehetőleg minél több színnel tölti fel, melyek érzelmi reakciót váltanak ki belőle, azaz önmagukon túlmutatnak. „A szimbólumok olyan absztrakt mentális reprezentációk, amelyek egy adott, a szimbólumhoz kapcsolódó jelentés köré szervezik (továbbá sűrítik, »koncentrálják«) mindazokat a tudattartalmakat, amelyek valamilyen formában kapcsolódnak ehhez

a jelentéshez. [...] Egy szimbólum (intuitív) felismerésekor és kognitív feldolgozásakor a szimbólumhoz kapcsolódó konnotatív jelentéstartalmak az adott szövegkörnyezetben *invariáns*, az adott szövegkörnyezet jelentéstartalmával összeegyeztethető módon hozzákapcsolódnak a szimbólumot jelölő nyelvi elemhez, ezáltal jelentős mértékben kibővíti a jelentéstartalmát (ez az *appercepció* jelensége).” (Boda és mtsai., 2020)

A színekhez kapcsolt szimbolikus jelentések lehetnek lokálisak (egyediek) és globálisak. A gyerekek színpreferenciáiban (mint ahogyan a költői képek többségében) a lokális jelentés, a személyes asszociáció játszik nagy szerepet, ám ez sok esetben összekapcsolódik a globális (lényegében allegorikus) jelentéssel: e jelentések többsége is kulturálisan kódolt, ám igen nagy közösségek által ismert és elfogadott (pl. A fekete a gyász színe, a fehér a tisztaságé, a vörös a heves érzelmeké stb.). A média mindkét színszimbólum-értelmezéshez tud kapcsolódni, így a tudatalattink a megjelenített színekhez érzelmeket kapcsol. A már tárgyalt hanghatásokhoz és történeti sémákhoz kapcsolva komplex jelentés keletkezik, ami természetesen

egyfelől műalkotás (legyen az egy film, egy rajzfilm vagy egy reklám), ugyanakkor az érzelmeinkre való hatás által irányítani is tudja azokat, pl. egy reklám – szó szerint – jobb színben tünteti fel az általa ajánlott terméket, kedvezőbb színekörnyezetet teremt egy politikusnak. De egy gyerekfilm esetében is beszédes, milyen színű ruhát viselnek a pozitív és a negatív szereplők, milyen színű házban laknak stb. A rózsaszín ruhában megjelenő királylány valószínűleg rögtön elnyeri szimpátiánkat, míg a fekete vagy sötét ruhás hősnő valószínűleg a negatív szereplő lesz.

Feladat 1.: Készítsetek különböző színű gyurmából kígyókat! Legyen pl. fekete, fehér, zöld, piros, sárga stb.! Mit gondoltok, melyik kígyó lehet harapós, vidám, szomorú, melyik alszik, napozik vagy játszik?

Feladat 2.: Gondolj az egyik kedvenc mesehősrödre, s próbáld meg lerajzolni! Használd bátran a színeket! Miért ezt a színt választottad? Ha elkészültél, válassz egy másik színt! Szerinted mi változhat meg, ha most más színű ruhában jelenik meg a mesehősöd?

4.3.2. Hihetsz a szemednek?

Mind a színek, mind a formák és méretek sajátos jelentést vehetnek fel a digitális térben. A digitális eszközök könnyen manipulálhatják a távolságbeállítást, a nézőpontot, a perspektívát, ezért itt is óvatossá kell lennünk a jelentésalkotás során.

A perspektívával már a reneszánsz óta előszeretettel és eredményesen játszottak a festők, az új nézőpont más élményt, más jelentésképzési lehetőséget kíván. Sokszor érdemes megnézni egy ismert dolgot egy másik oldaláról, valamit, ami apró, nagyban, vagy éppen lekicsinyítve egy át nem látott jelenséget, élőlényt. A fikciós történetek pedig igazán szabadon bánnak a méretekkel, színekkel. A médiában sok-

szor nem valós méreteket látunk – a rajzfilmekben az állatfigurák gyakran akkorák, mint az emberek, még akkor is, ha a valóságban sokkal kisebbek vagy nagyobbak. (Ehhez persze hozzátartozik legtöbbször az állatok antropomorf viselkedése.) A fikciós történetek valóságfogalma legtöbbször nem jelent problémát a befogadó kisgyermeknek (a meséről – éppen a fikciós küszöbök miatt – tudja jól, hogy mese), nehézség akkor adódhat, ha az irreálisan ábrázolt alakok nem fikatív kontextusban jelennek meg – pl. ha egy reklámban lila tehén legelészik. (Persze az is problémát jelenthet, ha a gyerekek nem tudják elképzelni a fikciós történetben ábrázolt állatok valós változatát, mivel nem ismerik azokat. Ilyenkor segítségünkre lehetnek

a kifejezetten gyerekeket megszólító ismeretterjesztő csatornák, weboldalak, melyek sokszor történetbe ágyazva, azaz élményszerűen ismertetik meg a világot a kisebbekkel.)

Feladat: Melyik állat nagyobb a valóságban?



4.3.3. Fikció vagy valóság?

A valóságban is kicsi, nagy, lila, piros, amit a képernyőn látunk? Hogyan érthető meg a valós és a relatív ábrázolás, fikció és valóság különbsége? Lilák-e a tehenek? Varázsolnak-e a macskák? Igen fontos kérdések ezek akkor, amikor a gyerekek mágikus korszakukban nem pusztán a fantáziájukra támaszkodva teremtenek világokat (mint pl. A szóbeli mesehallgatás során – lásd Kusper, 2018), hanem vizuális kép- és filmsorokon is találkozhatnak a valóságban nem létező hősökkel. Ebben az esetben általában nem mindegy, milyen kontextusban, milyen fikciós környezetbe ágyazottan jelennek meg a különböző fantázialények – annál könnyebb dolgunk van, minél magasabb a fikciós küszöb, azaz minél könnyebben elkülöníthető, hogy az adott történetben mi a mese, mi a valóság. A legtöbb fikciós történetnél szerencsére kellően meseszerű a történet ahhoz (a mesei formulák miatt is), hogy könnyen elkülöníthető legyen, ám figyelni kell a mesei vagy kontextusból kiragadott történetekben rejlő veszélyre: ilyenkor nem mindig egyértelmű, hol vannak a határok. (Pl. meseszerű, ha egy afrikai herceg akarja ismeretlenül éppen rád hagyni a vagyonát, vagy az amerikai filmsztár a közösségi médiában látott képed alapján téged akar elvenni feleségül – tudnod kell, hogy ez mind a fikciós küszöb fölött van!) E témakör igen gazdag, szerteágazó, most csak egy szeletére fókuszálunk: a valóságimitációk leleplezésére. A feladat elvégzésére bármilyen kép alkalmas, amelyből először csak egy kis részletet látunk zoomolás segítségével.

A feladatokon keresztül az is megmutatható, hogy eltorzulhat a valóság, ha csak egy szeletét mutatjuk meg. Amíg nem ismerjük a teljes képet, csak egy kis részletét, addig egészen más kontextust, jelentést is tulajdoníthatunk neki – ahogyan nehéz következtetni a valóságra akkor, ha egy történetnek (vagy képnek, filmnek, eseménynek) csak töredékét prezentálja a média. Az alábbi karikatúra hűen ábrázolja az egészből való részlet kiragadásának manipulatív voltát. (3. ábra)



3. ábra. A média manipulatív módszerei

(forrás: https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEgJfQl5bDqlthucCFnHfGMte_TevQzVJY-6BAw7gMmEmPE4j0uOP2jiPWUwITh87PXilXvF_o8bpnSvj-Bwgl8e65Bz-Y_0wJL6-GweoiNvRKbOGs9REr0hwJ-FlbtS-uk-svmJQGVLHjbes/s1600/media5615.jpg)

Feladat 1.: Nagyítsd, kicsinyítsd a kijelzõn megjelenõ képet, zoomolj egy-egy testrészsre! Felismered egy kis részletbõl is, mit látsz a képen?



Feladat 2.: Nyissátok meg az alábbi oldalon található 2. képet! Nagyítsátok fel úgy, hogy csak egy részlete látszódjon! Mutassátok meg ezt a kiemelt részletet a társatoknak, s kérdezzétek meg, szerintetek mi lehet a képen! Ki lehet találni egy részletbõl, mit ábrázol az egész kép? Van olyan részlet, amely fontosabb, mint a többi?



5. Eredmények

A kiválasztott médiafeladatok és az azokat elõkészítõ analóg feladatok esetében a játszva tanítás célja lebegett a szemünk elõtt. Fontos, hogy a gyerekek tisztában legyenek a digitális világ logikájával, meg tapasztalják az alkotás lehetõségeit, ugyanakkor lássák e világ veszélyeit is. A tiltás mint pedagógiai módszer kétélû jelenség, szülõi segítség nélkül megvalósíthatatlan, viszont az apró lépésekkel történõ, élményszerû és deduktív edukáció célra vezető lehet, hiszen éppen a digitális világ mûködésének sémáit fogja megérteni már a gyerekkorú felhasználó is.

Ha visszagondolunk a tanulmány kezdõidézetére, elgondolkodhatunk azon, hogyan érdemes felül-

ni az „idõ szekerére”, vagy stílusosabban: hogyan pattanjunk szõrfdeszkára a világháló tengerén. Azt tudjuk, hogy „hajt az idõ, nem vár”, viszont azt is érdemes megjegyeznünk, hogy sem szekerre, sem szõrfdeszkára nem pattanunk fel anélkül, hogy tudnánk vezetni, irányítani. El kell sajátítanunk – már kisgyerekkorban – azokat a készségeket, melyek biztonságos közlekedõvé tesznek bennünket bármely országúton. Meg kell értenünk, hogy „jogosítvány” nélkül még az oly könnyen bejárható digitális világ is veszélyes – számunkra is, de mi is veszélyt jelenthetünk másoknak. A biztonságunk kulcsa ezért az edukáció, az óvatosság, az életkornak megfelelő tartalmak fogyasztása, csak így válhat élménynyé s valóban segítõvé e beláthatatlan rengeteg.

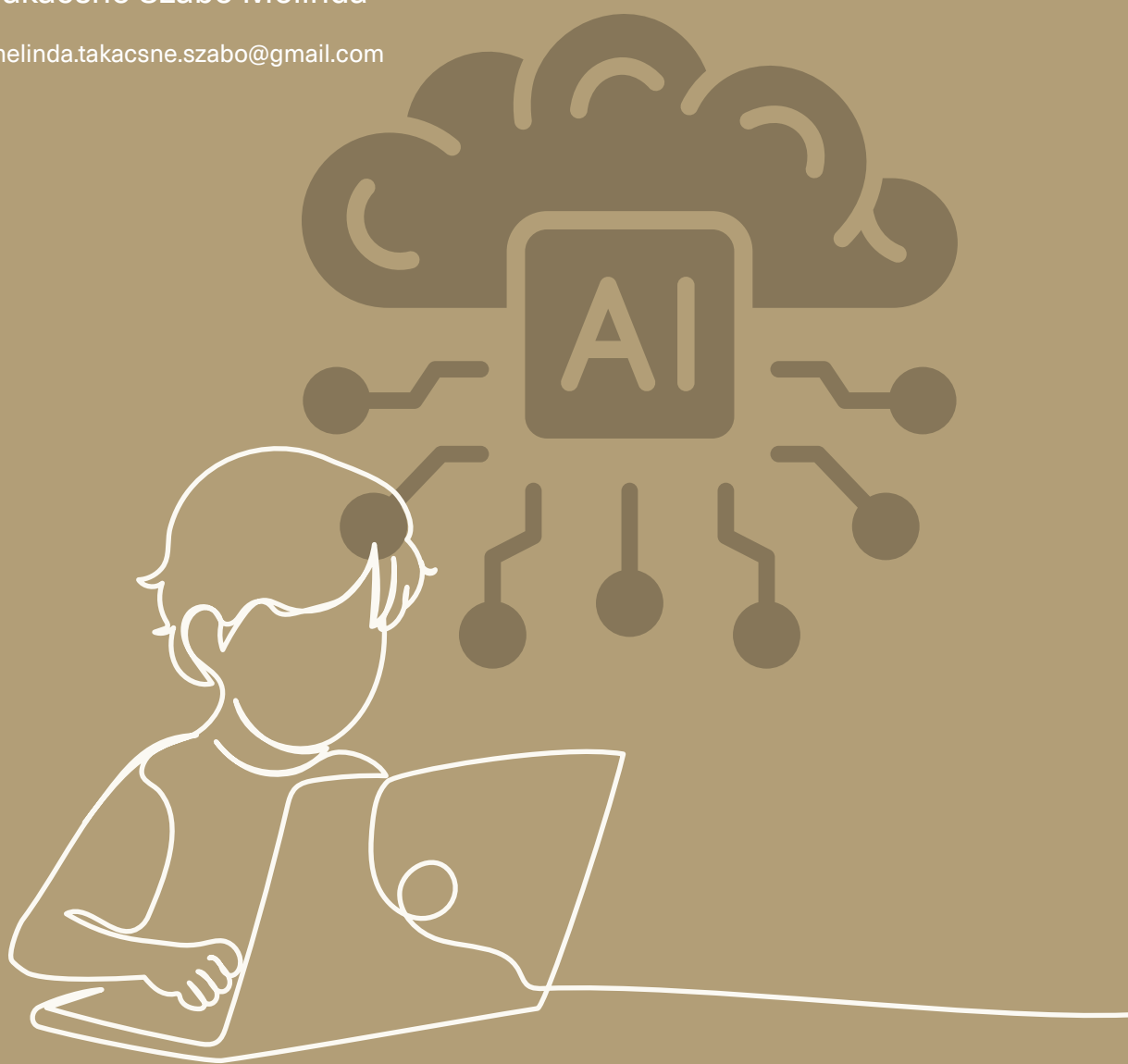
Felhasznált szakirodalom

- Boda, I. K., Porkoláb, J. és Máté, É. (2020). Színszimbolika és színasszociáció Füst Milán költészetében. In Fóris, Á. Bölcseki, A., M. Pintér, T., Szoták, Sz. & Tamás, D. M. (szerk.): *Nyelv, kultúra, identitás. I. Terminológia, lexikográfia, fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/dokumentum/m673nyk1tlf_1/ (Utolsó letöltés: 2025. 08. 31.)
- Csikszentmihályi, M. (2016). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Ford. Legéndyné Szabó, E. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Daniel, A. K. (2013). *Storytelling across the Primary Curriculum*. London and New York: Routledge.
- Gyurkó, Sz. (2019). *Túlposztoló szülők és gyerekeik – SHARENTING*. https://hintalovon.hu/2019/08/15/tulposztolo-szulok-sharenting/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwiNXFBhBKEiwAPSaPCXjIfUs8Wlr37q7fNOAyAhtZ-CTickqjQM0wgA2szlILMLXw/TWOMDZBoCCBsQAvD_BwE (Utolsó letöltés: 2025. 08. 31.)
- Iacoboni, M. (2002). Imitation, Empathy and Mirror Neurons. *Annual Review of Psychology* 60(1), 653–70. https://www.researchgate.net/publication/23257667_Imitation_Empathy_and_Mirror_Neurons (Utolsó letöltés: 2025. 08. 31.)
- KSH (2025a). Központi Statisztikai Hivatal: Helyhez kötött internet-előfizetések száma hozzáférési szolgáltatások szerint, december 31. https://www.ksh.hu/stadat_files/ikt/hu/ikt0007.html (Utolsó letöltés: 2025. 08. 31.)
- KSH (2025b). Központi Statisztikai Hivatal: Az információ, kommunikáció főbb mutatói. https://www.ksh.hu/stadat_files/ikt/hu/ikt0001.html (Utolsó letöltés: 2025. 08. 31.)
- Kusper, J. (2016). Performativitás és dialogikusság. A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl. *Performa*, 3(3).
- Kusper, J. (2018). Meseszemiotika. Miért érdemes falhoz csapni a békát? In Balázs, L. & H. Tomesz, T. (szerk.): *Utak és útkeresztjeződések*. Eger: Liceum Kiadó. 159–168.
- Kusper, J. (2021a). A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In Magyar, I. és Patkósné Hatvani, A. (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Eger: Liceum Kiadó. 205–230.
- Kusper, J. (2021b). A művészetalapú foglalkozások tervezése a délutáni foglalkozásokon. In Magyar, I. és Patkósné Hatvani, A. (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Eger: Liceum. 231–237.
- Lengyelne Molnár, T., Racsko, R. & Szűts, Z. (2021). A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 327–339.
- Muzsalyiné Molnár, H. (2021). A történetmesélés mint pedagógiai eszköz a természettudományos oktatásban. *Iskolakultúra*, 31(09), 101–112. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34705> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 29.)
- NMHH (2025). Nemzeti Média- és Hírközlési és Médiahatalóság: *Az elektronikus hírközlési piac fogyasztóinak vizsgálata, 2024 – háztartási felmérés*. https://nmhh.hu/cikk/251638/Az_elektronikus_hirkozlesi_piac_fogyasztoinak_vizsgálata_2024_haztartasi_felmeres (Utolsó letöltés: 2025. 08. 31.)
- Storr, W. (2019/2024). *A történetmesélés tudománya. Hogyan hatnak agyunkra a történetek, és hogyan építsük fel azokat.* (ford. Bartók, I.). Tea. Budapest.
- Szőke-Milinte, E. (2022). A narratívák és a történetmesélés szerepe a konfliktuskezelésben. *Máltai Tanulmányok*. https://epa.oszk.hu/04000/04049/00010/pdf/EPA04049_maltai_tanulmanyok_2022_01_024-041.pdf (Utolsó letöltés: 2025.08.25.)
- Tari, A. (2018). *Ha drogot nem ad a gyerekeknek, miért vesz neki mobilt?* https://index.hu/tech/2018/01/31/mobilfuggoseg_kozosseg_media_tari_annamaria_kiskamasz_gyerek_pszichologus_gyerekneveles_facebook/ (Utolsó letöltés: 2025. 08. 31.)
- Várad, J. (2019). A zenehallgatás társadalmi dimenziói. In Várad, J. (szerk.): *Zenepedagógiai kutatások: A zeneoktatás megújuló módszertana*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 115–138.

Az algoritmikus és informatikai gondolkodás fejlesztésének unplugged lehetőségei az óvodai nevelésben

Takácsné Szabó Melinda

melinda.takacsne.szabo@gmail.com



1. Bevezetés

A digitális technológia fejlődése új készségek elsajátítását teszi szükségessé már korai életkorban. A 21. században az algoritmikus gondolkodás mint a problémamegoldás, a rendszerszintű gondolkodás és a kreativitás egyik alapja kulcskompetenciává vált. Fejlesztése elősegíti a rugalmas gondolkodást, valamint a tudatos, strukturált problémamegoldási stratégiák kialakítását (Petzné, Pápai és Reider, 2022).

A kódolás tanulása, különösen az „unplugged” (számítógép nélküli) formái, bizonyítottan fejlesztik a gyermekek informatikai gondolkodását, növelik érdeklődésüket a természettudományos és műszaki területek iránt, mindemellett pozitívan hatnak attitűdjükre, tudásukra, valamint problémamegoldó képességükre (Metz, 2007). Bár nem minden gyermeknél várható el a magas szintű algoritmikus gondolkodás

kialakulása, az algoritmusokkal való ismerkedés tanulási eszközként is hasznos: támogatja a tervszerű gondolkodást, az önkontrollt és a megoldások újraalkalmazását (Sullivan és Bers, 2016).

Már óvodáskorban is rendelkezésre állnak olyan fejlesztőeszközök, mint például az unplugged játékok, padlórobotok, robotikai eszközök, amelyek számítógép használata nélkül is hatékonyan fejlesztik a gondolkodási képességeket (Molnár, 2024), és jól alkalmazhatók a tehetséggondozásban is (Takácsné Szabó, 2025).

A tanulmány célja, hogy bemutassa azokat a pedagógiai megközelítéseket és gyakorlati módszereket, amelyek révén az algoritmikus és informatikai gondolkodás már kisgyermekkorban is fejleszthető.

2. Az algoritmikus gondolkodás és informatikai gondolkodás

Az algoritmikus gondolkodás legegyszerűbben a probléma megoldásához vezető lépések sorozataként értelmezhető (Pluhár, Torma és Törley, 2018). Varga Imre (2020) szerint az algoritmus nem más, mint egy jól ismert, megengedett lépésekből álló, véges utasítássorozat, melyet követve mindig elérjük a célt. Egy matematikai példa esetében egy írásbeli művelet elvégzésekor például csak akkor juthatunk el a megoldásig, ha betartjuk a műveleti sorrendet. Az algoritmusok tehát megismerhető és elsajátítható, kész eljárások (Fenyő, 2024).

„Az algoritmikus gondolkodásra nevelés célja, hogy rugalmas gondolkodást alakítson ki, a gyerekekben tuda-

tosuljon, hogy a mindennapi problémák megoldására vannak kész, alkalmazható eljárások” (Petzné, Pápai és Reider, 2022, 78. o.). Szlávi és Zsakó (2010) összegezte az algoritmikus gondolkodás képességszintjeit:

1. szint: az algoritmus felismerésének, olvasásának és értelmezésének képessége.
2. szint: szabálykövetés, az utasítások pontos követésének képessége.
3. szint: az algoritmus végrehajtása konkrét feladathelyzetben (deduktív gondolkodást igényel).
4. szint: a monitorozás képessége. A folyamat folyamatos követése: tudni kell, hol tartunk, mi következik, és mikor kell végrehajtani a következő lépést.

5. szint: az analízis képessége. Az algoritmus elemzése során a folyamatot lépésekre bontjuk, és szükség esetén megismételjük.
6. szint: analógikus gondolkodás képessége. A meglévő algoritmussémák felismerése, kiválasztása és új kombinációk létrehozása.
7. szint: a tesztelés során kerül sor az algoritmus megvalósítására, a hibák felismerésére és javítására (debugging).
8. szint: kreativitás. Az algoritmus módosítása, illesztése és átalakítása vagy új eljárás mód kialakítása, ami az algoritmizálási képesség magasabb szintjét jelenti.

Fenyő (2024) szerint négy alaplépésben jutunk el az algoritmus létrehozásáig és alkalmazásáig: (1) a probléma struktúrázásával, alkotóelemeire bontásával az egyes részekre vonatkoztatva kezdődik meg a gondolkodás, (2) ezt követi az absztrakció, melynek során kiemelésre kerülnek azok az információk, amelyek valóban fontosak a probléma megoldásához, (3) majd a rendelkezésre álló eszközökkel megtörténik a visszatérő, már-már rutinszerű folyamatok automatizálása, (4) végül eljutunk az adatok elemzéséhez és azok reprezentációjához. Így tudjuk a leghatékonyabban felhasználni az információkat. A pedagógiai gyakorlatban a tervszerű gondolkodás, az önkontroll elérése a cél a sikerélmény megtapasztalásával. Az algoritmusok megismerésével és használatával új megoldásmódok keresése válik lehetővé, az egyszerű már sikerélményt nyújtó módokat pedig eszközként használhatják a hasonló típusú problémák megoldásában (Szántó, 2002).

Az algoritmusok jelen vannak a mindennapjainkban, ahogy az informatikában is (Pluhár, Torma és Törley, 2019). Jeannette Wing (2006) informatikus vezette be a *Computational Thinking – CT* (informatikai gondolkodás) fogalmát, mely nem kizárólag az informatikához köthető. Olyan általános gondolkodásmód, amely segíti a mindennapi problémák megoldását. Segítségével úgy tudjuk átfogalmazni a problémát, hogy az megoldható legyen transzformációval vagy szimulációval (Wing, 2006).

Amikor az informatikai gondolkodásról beszélünk az óvodai nevelésben, elsősorban nem a digitális eszközök bevezetésére gondolunk. Az informatikai gondolkodás megjelenik az alkotótevékenységekben, sőt a mozgásos és szerepjátékokban egyaránt. Fejlesztése tudatosan beépíthető a hagyományos óvodai nevelési tervbe (Metin, 2020) az írás- és olvasás-előkészítés, a történetmesélés (Uğraş, Güneş, Uğraş, Papadakis és Kalogiannakis, 2025), továbbá a zenei, matematikai, természettudományos ismeretek elsajátítását célzó tevékenységekbe is (Canbeldek és Isikoglu, 2023). A CT olyan transzferképesség, amely a tudás más területeire is átvihető (Angeli és Valanides, 2020). Wing (2006) szerint ugyanolyan fontos akár a matematikai és az olvasási készségek elsajátítása. Számos kutatás igazolta a CT végrehajtó funkciókra gyakorolt pozitív hatásait, mint a gátlás (Pellas, 2024; Arfé, Vardanega és Ronconi, 2020; Di Lieto, Castro, Pecini, Inguaggiato, Cecchi, Dario, Cioni és Sgandurra, 2020), a munkamemória (Wang, Geng, Hao, Shi és Wang, 2023) és a kognitív flexibilitás (Pellas, 2024). Továbbá pozitív hatással van az önszabályozás kialakulásának folyamatára (Zurnaci és Turan, 2024; Canbeldek és Isikoglu, 2023), a tervezési feladatok megoldásának képességére (Montuori, Gambarota, Altoé és Arfé, 2024; Arfé, Vardanega és Ronconi, 2020). Mindemellett támogatja a problémamegoldó gondolkodást (Yang, Lai és Wang, 2023; Bakala, Gerosa, Hourcade és Tejera, 2021) és a matematikai készségek fejlődését (Lewis-Presser, 2023; Zha, Jin, Wheeler és Bosarge, 2022). A CT-tevékenységek hozzájárulhatnak a térí-vizuális készségek fejlődéséhez, ahogy az informatikai gondolkodást is segíti a térí-vizualizációs készségek megléte (Robledo-Castro, Vieira Mejía és Chiu, 2025). A játékok során is jól kivehető ez az összefüggés, hiszen a játékok jelentős részében megjelenik a térben és a síkban való tájékozódás. A gyermekeknek vizualizálniuk kell az útvonalat például az „*útvessző*” típusú játékokban. A CT fejlődésre gyakorolt pozitív hatásai akkor tudnak leginkább érvényesülni, ha a nem digitális alkalmazási módjai is bevezetésre kerülnek (Moreno-León, Román-González, Martín-Barroso, Cáceres, Jiménez és Robles, 2025).

Az algoritmikus gondolkodás, ahogy a CT, egy fontos kódolási folyamat, amelynek tevékenységeken keresztül történő elsajátítása a legalkalmasabb a gyermekek számára, különösen a korai években, olyan formában, mely leginkább illeszkedik az adott korosztály fejlődési sajátosságaihoz (Futschek és Moschitz, 2010). Kiemelten fontos, hogy a gyermekek tanulási tapasztalataira épüljenek a tevékenységek, és a gyermek mint aktív cselekvő

vegyen részt a folyamatokban (Metin, 2022, Sullivan, Bers, és Pugnali, 2017). A kódolás egy szimbolikus nyelv, mely írható és olvasható (McLennan, 2017), hozzájárul az alapvető gondolkodási folyamatok, az analitikus gondolkodás és a kreativitás fejlődéséhez (Baz, 2018), mindemellett elősegíti az alapvető programozási kifejezések elsajátítását a STEM-készségek támogatása mellett (Sullivan és Bers, 2018).

3. Unplugged kódolás

Az unplugged kódolás (*unplugged coding – offline kódolás*), amely számítógép használata nélkül valósul meg, különösen alkalmas az informatikai gondolkodás fejlesztésére (Del Olmo, Cózar-Gutiérrez és González-Calero, 2020), mindemellett jó előkészítője a plug-in (számítógépes kódolási programok) tevékenységeknek a közös blokkalapú nyelv használata által. A játékok bevezetése előtt szükséges, hogy a gyermekek rendelkezzenek az alkalmazásukhoz szükséges ismeretekkel, tudniuk kell az irányító, szekvenciális szavak jelentéseit és azok kombinációit alkalmazni a játékok négyzet-rácsaiban. Meg kell érteniük, milyen utasításokat rejtenek az irányított és egymás után következő szavak, és mozgásban is le kell tudniuk követni, tehát dekódolniuk kell azokat (Lee, 2020). A vizuális segédeszközök (irányjelző táblák, parancsblokkok, iránynyilak), irányító szavak („Fordulj balra!”, „Menj előre!”), szekvenciális szavak (első, második, harmadik, ma, holnap...), valamint a megfelelő szimbolikus ábrázolás alkalmazása segítheti a megértést, majd a parancssorok végrehajtását (McLennan, 2017; Lee, 2020). McLennan (2017) szerint a kódolás előtti tanulási folyamatok akkor fejeződnek be, amikor a gyermekek megértik és követik az irányelveket.

Fontos megjegyezni, hogy a gyermekek már ezen tevékenységek bevezetése előtt is találkoznak kódolással. Ezek az alkalmak, mint az öltözködés, a tisztálkodás, a napirend követése és más egyéb szokás- és szabályrendszerek, amelyek segítik az életüket, természetes velejárói a mindennapoknak.

A továbbiakban szeretnénk bemutatni az unplugged játékok néhány típusát, amelyek alkalmasak a programozás alapjainak bevezetésére az óvodai nevelésben. A játékok alapja a téri tájékozódás, ami nem más, mint az egymás mellé kapcsolódó, háromdimenziós és kétdimenziós eligazodás. Az, hogy a gyermek jól eligazodik a háromdimenziós térben, még nem jelenti azt, hogy síkban is képes tájékozódni. A sikerélmény megéléséhez a játékokban fontos, hogy a gyermek el tudjon igazodni a saját testén, tisztában legyen testhatáraival, testrészeivel, kialakult dominanciával kell rendelkeznie (ami a téri tájékozódás alapja), mindemellett tisztában kell lennie a jobb, bal, alatt, fölött, között, mögött, mellett, előtt viszonyfogalmakkal. Mindezek ismerete nem elegendő a saját testükön, térben és síkban is alkalmazniuk kell (Aknai, 2020). Bockmon és munkatársai (2020) azt vizsgálták, hogy a diákok

térbeli képességei megjósolhatják-e programozási képességeiket. Azt találták, hogy a diákok térbeli képességei magas fokú előrejelzői a STEM-készségekhez kapcsolódó területeken elért sikereiknek, ahogy a programozási képességeknek is. Utóbbi változó mutatta a legmagasabb becslési arányt.

A robotokkal történő tanulás előtt meg kell ismer-
ni a kódolás műveletét (Bognár, 2023). Optimális

esetben ez a folyamat mozgással, mozgatóással kez-
dődik (unplugged formában), tehát az algoritmus
végrehajtása először térben történik, csak ezután
térünk át a síkban való tevékenykedésre. Az óvodai
nevelésben népszerűek a padlórobotok, amelyek
még számítógép alkalmazása nélkül bővítik a gyer-
mekek informatikai gondolkodását, s ezt követően
fokozatosan vezetődnek be a digitális környezetbe,
majd az online programozható robotok világába.

3.1. Algoritmus mozgásban

A gondolkodás fejlődése szorosan összefügg a moz-
gással, így a saját testük által szerzett tapasztalatok
könnyebben rögzülhetnek. A mozgás segíti az algorit-
musok megismerését és az utasítások végrehajtását is,
valamint a térszemléletet. Kezdetben helyváltztatás

nélkül az irányok (jobb, bal, fel, le) pontosítása, gyakor-
lása történik, ezt követik a bonyolultabb algoritmusok.
A kódokat egyszerű ikonok (pl. nyilak) helyettesíthetik
a mozgásos játékokban is (Bognár, 2023).

3.1.1. „Légy te a programozó!”

A játék megkezdése előtt tetszőleges módon (krétával,
festéssel, ragasztószalaggal, eszközökből stb.) kialakít-
unk egy labirintust vagy egy négyzethálót, amelyben
kényelmesen mozoghat a gyermek, ő veszi át a robot
szerepét, párja pedig a „programozó”, aki utasításokat
ad a „robotnak”. Az utasításokat a megfelelő, előre
megbeszélt testrész érintésével és szóban adja meg

a „programozó” (pl. jobb váll érintése: fordulj jobbra;
bal váll érintése: fordulj balra; fej érintése egyszer: lép
előre egyet; hát érintése egyszer: lép hátra egyet stb.),
a „robot” pedig végrehajtja azokat. A „programozó”
ellenőrzi a „robot” megoldásmódját, szükség esetén
korigál (Bognár, 2023).

3.1.2. „Ha/akkor, ha/akkor/különben”

Ebben a játékban is választunk egy programozót,
aki az egész csoportnyi robotot irányítja majd. Feláll
a csoporttal szemben, és kiadja az utasításokat: „Ha
felemelem a bal kezem, akkor ugráljatok egy lábon!”
A „programozó” szemben áll a „robotokkal”, így tükrö-
képként látják őt. Ebben az esetben arra is figyelniük
kell, hogy átkonvertálják az információt. Kezdetben
egyszerűsíthetjük az utasításokat a csoport képes-

ségeinek, életkori sajátosságainak megfelelően: „Ha
felemelem a kezem, akkor ugráljatok egy lábon!”
Adhatunk összetettebb utasításokat is: „Ha feleme-
lem a bal kezem, akkor ugráljatok egy lábon, különben
integessetek a jobb kezetekkel!” (Bognár, 2023). Ebben
az esetben a „programozón” a sor, hogy a végrehajtás
ellenőrzésekor átkonvertálja a látott információt, és
eldöntse, mindenki a megadott kézzel integet-e.

3.1.3. Kódolás mozgáskottával

A különféle mozgáskották használata szintén alkalmas
az algoritmusokkal való tevékenykedésre. Egymást

követő mozgásos utasítások sorozatából áll, minden
eleme a parancssor egy-egy kódjának felel meg. Fon-

tos, hogy a mozgáskotta hossza és a mozgáselemek megválasztása, a megjegyzendő elemek száma igazodjon a gyermekek képességeihez és életkori sajátosságaihoz. Kezdetben érdemes kevesebb elemet egyszerűbb utasításokkal alkalmazni. Amennyiben a feladat túl könnyűnek bizonyulna, a tevékenység közben is kiegészíthető további elemekkel, további motivációt biztosítva az újbóli próbálkozásokra.

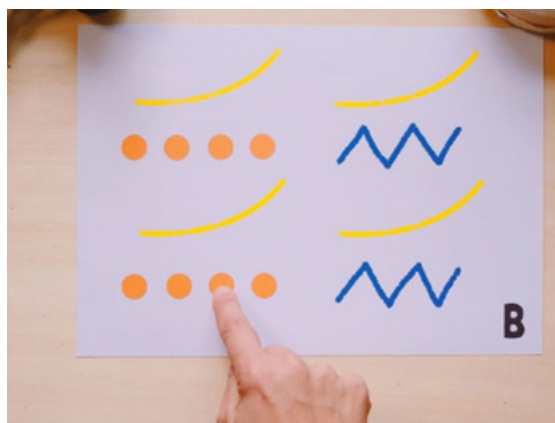
3.1.4. Musicograma

A Musicograma elnevezés a zene, „*musico*” és az írás, „*gram*” szavakból tevődik össze. A feladatok a zenét próbálják vizualizálni alakzatokkal, szimbólumokkal, segítve ezzel a megértését. A zenei grafikonokat a zene elemeinek (pl. ritmus, hangmagasság, hangszín, dinamika, tempó stb.) ábrázolására használják a gyermekek képességeihez igazítva. A színek, figyelemfelkeltő formák rövid idő alatt végrehajtható mozdulatokat rejtenek (1. ábra).

A musicogramák serkentik a ritmikus koordinációt. A zenei kódok segítségével a gyermekek könnyebben felismerhetik a különféle dalok, mondókák zenei felépítésében rejlő különbségeket. A zenegramok többfélék lehetnek. Az *akciomusicogram* esetében mozdulatsorok jelennek meg, amelyeket végre kell hajtani a megadott sorrendnek megfelelően. A mozdulatokat (lépés, ugrás, forgás, guggolás, taps stb.) ikonokkal ábrázolják. A *ritmus musicogramok* a zene ritmikusságára összpontosítanak. Az ábrák a cselekvések ábrázolása mellett a hozzájuk tartozó ritmust is jelölik (Rico, 2024). Kutatások kimutatták, hogy a zenei mintáknak megfelelő mozgások végzése hatékonyan növeli a zenei forma észlelését (Wuytack és Boal-Palheiros, 2009).

A módszer alkalmazása a zenehallgatás során is aktív részvételt tesz lehetővé, ami növeli a gyermekek figyelmét és koncentrációját a tevékenység során (Boal-Palheiros és Wuytack, 2006). Ebben

Mozgáskotta szinte bármiből készíthető. Kiválóan alkalmasak a célra karikák, babzsákok, bóják, lábnyomok, kéznyomok, tornapadok, zsámolyok, billenőlapok, saját készítésű eszközök egyaránt. Idővel érdemes megpróbálni a teljes tornateremben kialakítani mozgáskottát elemek sokaságát felhasználva, amennyiben a gyermekcsoport készen áll egy ennyire sokrétű, folyamatos figyelmet és koncentrációt igénylő megmérettetésre.



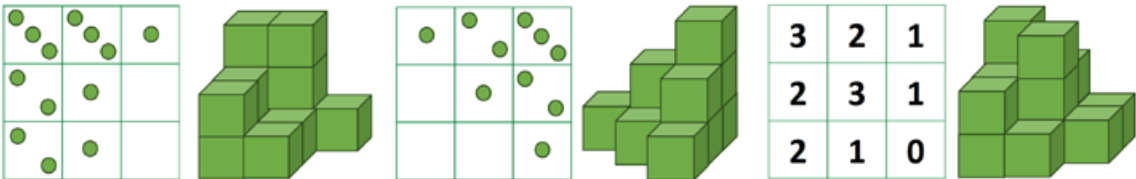
1. ábra. Minta musicograma kódra
(forrás: Rico, 2024)

az esetben a hallgató aktív, figyelme szándékos és koncentrált, fizikailag és mentálisan is részt vesz a feladatban (Boal-Palheiros és Hargreaves, 2001), figyelmét a vizuális információ a zenei aspektusokra (pl. hangszerek) vezeti (Wuytack és Boal-Palheiros, 2009). Amennyiben a zene kódolásánál az aktuális taktusnak megfelelő hangszert ábrázoljuk, könnyedén felismerhető a hangszer hangja, és a gyermek figyelmét is annak hallgatására összpontosítja, képessé válik a zene követésére, ezáltal jobban tudatában van a hallott zenének. Természetesen a zene kódolása támogatja a zenehallgatási tevékenységet azon gyermekek esetében, akik nem rendelkeznek zenei képzettséggel, de a kottát nem helyettesíthetik, mindemellett fontos megemlíteni, hogy nem minden zenét lehet kódokkal ábrázolni (Wuytack és Boal-Palheiros, 2009).

3.2. Kódolt alaprajzok

A kódolt alaprajz esetében a gyermekek feladata, hogy az alaprajzon meghatározott pöttyök számának megfelelően egymásra helyezték az építőkockákat (2. ábra). Az óvodás gyermekek megtapasztalják a sík és a tér kapcsolatát, felfedezik a kódok térbeli ábrázolásával, hogy az a torony lesz a legmagasabb, ahol a pöttyök

számossága a legnagyobb. Elősegíti a számfogalom alakulását, fejleszti a kombinatorikus és problémamegoldó gondolkodást. A játék alkalmazható térből síkba is. Ebben az esetben a gyermekek a megépített alakzathoz készítik el a kódot. (Takácsné Szabó, 2025; Kulman, Dancs és Pintér, 2018)



2. ábra. Minta kódolt alaprajz típusú feladatokra
(forrás: saját szerkesztés)

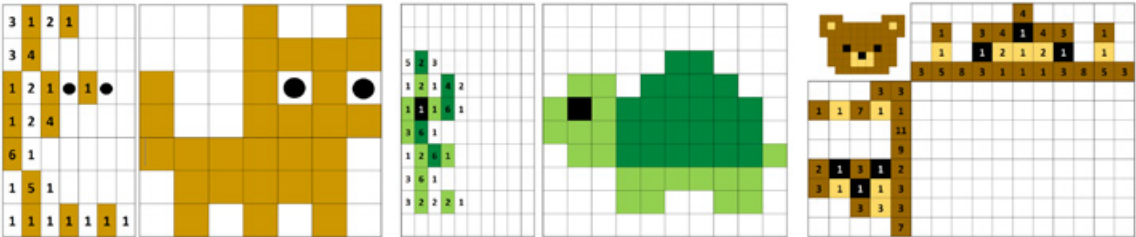
A játék mindkét verziójának elérhető digitális változata is, azonban fontos tudni, hogy a digitális verzió nem alkalmazható a hagyományos feladat megfelelőjeként. A térbeli tömör test axonometrikus reprezentációja látható a digitális feladatban, így az ilyen

módon történő építkezés absztrakciós szintátlépést igényel, ami a gyermekek számára nehézséget okozhat, mindemellett ez a plusz lépés a feladat szempontjából nem lenne szükséges (Kulman, Dancs és Pintér, 2018).

3.3. Logigrafikai (grafilogikai) feladványok

A logigrafikai feladványok hasonló analógiát követnek, mint a Nonogram típusú, képlogikai feladványok. A kód megfejtésével a gyermekek felfedhetik, milyen ábrát rejt a kép. Az ábrán (3. ábra) egyszerűbb és összetettebb rejtvények láthatók. A „kódlap”-on levő számok és színek adják meg, hány rácsot kell a megfelelő színnel kifesteni.

darabszáma mutatja meg, hogy a sötét négyzetek hány csoportban helyezkednek el. (A példán az egyik oszlop tetején a 3, a másodikon az 1 – 1 – 5 számok szerepelnek, ez azt jelzi, hogy az adott oszlopban a sötét négyzetek 3; 1 – 1 – 5 csoportban helyezkednek el.) Maguk a számok azt jelzik, hogy az egyes csoportok hány sötét négyzetet tartalmaznak. Amennyiben helyesen fejtjük meg a rejtvényt, a rejtvényből egy kép rajzolódik ki (Bagota, 2015).



3. ábra. Logografikus feladványok
(forrás: saját szerkesztés)

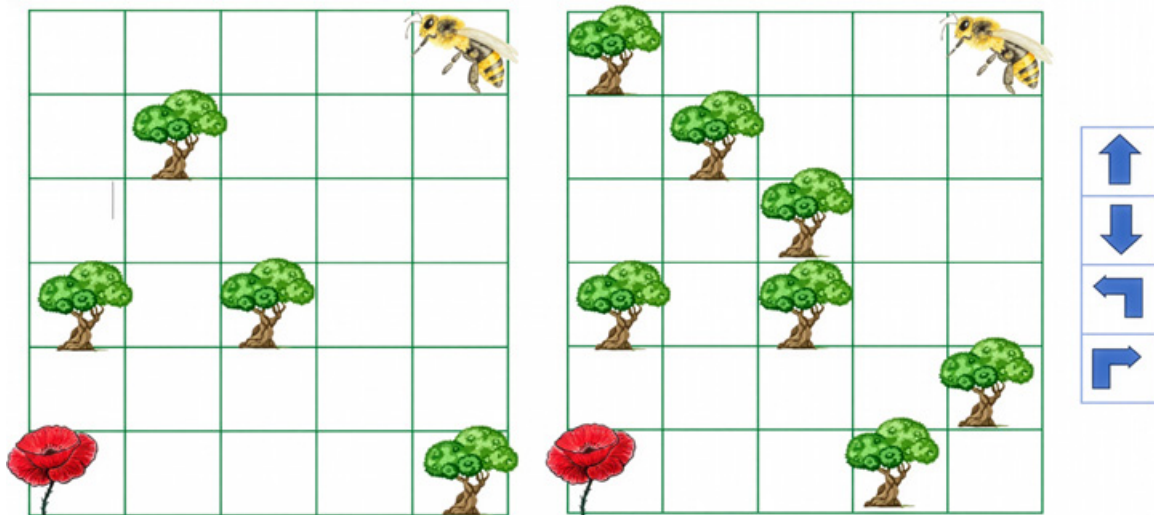
A kód feltörése szórakoztató kihívás, ami jó alap lehet a kódolás vagy programozás tanulásához. A kódok többféleképpen feltörhetők: színezéssel, vasalógyön-

gyök gyöngytáblára való felhelyezésével (kivasalva készíthető belőle pl. hűtőmágnes), de akár gyöngyfűzéssel is megoldhatók.

3.4. Útvonaltervezők

Az útvonaltervező játék célja, hogy a gyermekek megtalálják a legjobb útvonalat az adott állat, tárgy vagy bármely más karakter számára. Esetünkben a méhecske a virághoz szeretne eljutni (4. ábra). A gyermeknek vizualizálnia kell a lehetséges útvonalakat, majd

az iránykártyák segítségével elvezetni a méhecskét a virághoz, azaz lekódolni számára a választott útvonalat. Egy feladvány során több megoldás lehetséges. Megadhatjuk irányelvként például, hogy a leghosszabb vagy a legrövidebb útvonalon juttassanak célba.

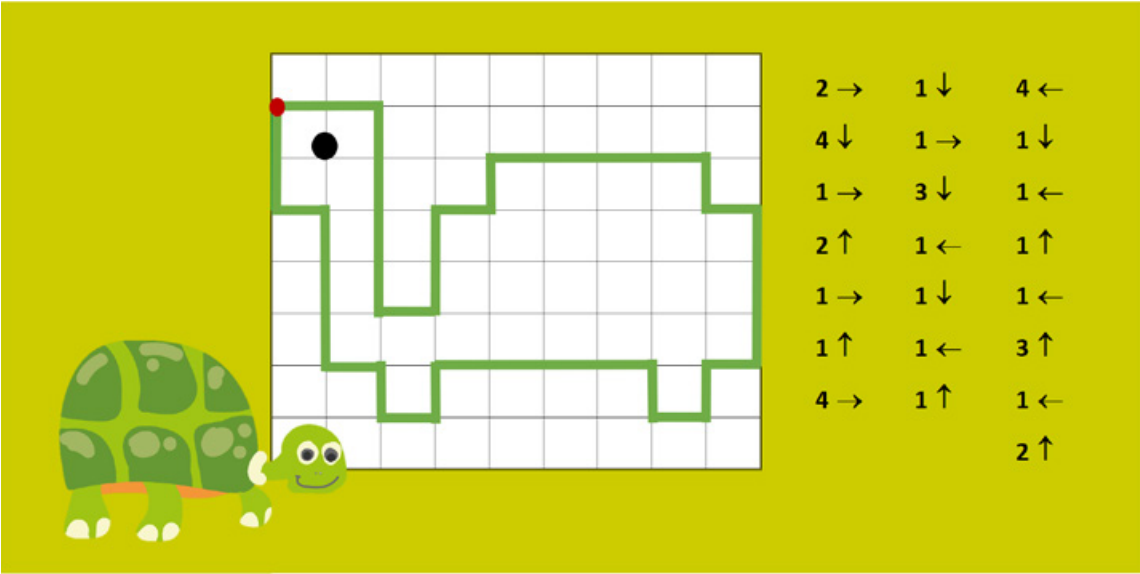


4. ábra. Minta útvonaltervező típusú feladatokra
(forrás: saját szerkesztés)

3.5. Irányított rajz

Az alábbi játékban a gyermek rajztevékenységét a nyilak vezetik a négyzetrácsok mentén. A kiindulópontból (piros pötty) indulva a nyilak által meghatározott lépéseket a megadott sorrendben, fentről lefelé, oszloponként haladva kell követni és közben átrajzolni az érintett vonalakat; ha minden utasítást sikeresen végrehajtottak, megkapják a képet (5. ábra).

A játék fejleszti a figyelmet és a koncentrációt, igényli a gyermek türelmét és kitartását, valamint kudarctűrő képességét. Fejleszti a tájékozódóképességet, és a számfogalom alakítását is elősegíti.



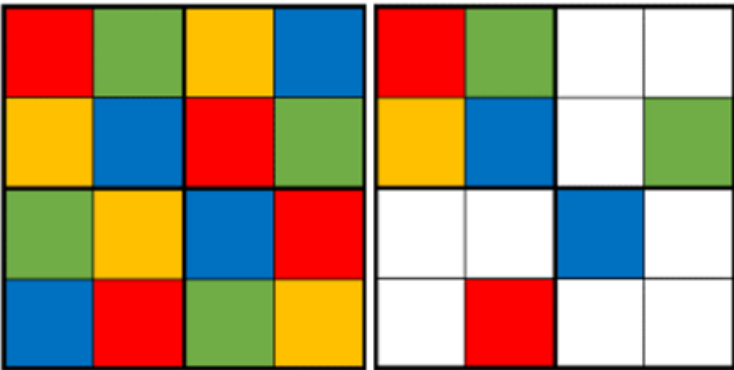
5. ábra. Minta irányított rajzolásra
(forrás: saját szerkesztés)

3.6. Sudoku

A jól ismert számsudoku alapja egy 9x9-es, 81 mezőből álló négyzet, amely 3x3-as mezőcsoportokra oszlik. A mezőcsoportokban kell a számokat megadni 1–9-ig úgy, hogy minden sorban, oszlopban és mezőcsoportban minden szám csak egyszer szerepeljen. Óvodás gyermekek is játszhatják a játékot, ha nekik megfelelően alakítjuk azt. A 4x4-es vagy 6x6-os színsudoku megfelelő az óvodás korosztály számára (6. ábra). A szabály

ugyanaz, mint a számsudoku esetében, azzal a különbséggel, hogy a számok helyett itt színeket használunk. A gyermekek feladata, hogy kiszínezzék a játék üresen álló kockáit a szabályok betartásával (Takácsné Szabó, 2024, 2025).

A gyermekek számára a sudoku szabályainak megértése nem egyszerű feladat, mivel többféle kritériumnak kell egyszerre megfelelni, de érdemes kipróbálni.



6. ábra. Színsudoku
(forrás: saját szerkesztés)

3.7. Szólások, közmondások emoticonkódokkal

Kódolással a közmondások és szólások, akár rövidebb mondókák, versikék is könnyebben elsajátíthatók a gyermekek számára (7. ábra). A kódok követése koncentrált figyelmet igényel ebben az esetben is. Azon gyermekek számára, akik nem képesek huzamosabb ideig koncentrálni, figyelmük elterelődik, vagy nem érdeklődnek a versek, mondókák iránt, különösen jó módszer lehet a figyelem felkeltésére és fenntartására. A gyermek

anélkül memorizálja az adott művet, szöveget, hogy annak tudatában lenne. A szöveg kódok alapján történő „olvasása” folyamatos, aktív jelenlétet igényel.

A gyermekek maguk kezdik el olvasgatni a kódolt szövegeket, amennyiben kihelyezzük azokat a csoportszoba falára, idővel ők maguk is megpróbálkozhatnak egyszerűbb szövegek képekkel való szemléltetésével.



7. ábra. Minta emoticonkódolásra
(forrás: saját szerkesztés)

4. Programozható eszközök a gondolkodás fejlesztésének szolgálatában

A problémamegoldó gondolkodás fejlődése elősegíthető programozható eszközök alkalmazásával is. A problémamegoldó gondolkodás négy szinten van jelen: (1) deduktív; (2) induktív; (3) analogikus és (4) kreatív gondolkodás szintjén. A deduktív gondolkodás az adott probléma már ismert algoritmus alkalmazásával történő megoldását jelenti, ilyen például egy részletes használati útmutató követése. Az induktív gondolkodás nem más, mint az algoritmikus gondolkodás. Az analogikus gondolkodás szintjén történik a már sikerrel alkalmazott algoritmusok kiterjesztése egy új probléma megoldására. Addig próbálgatjuk az ismert megoldásmódokat, míg rá nem találunk a megfelelőre. A kreatív gondolkodás szintjén már lehetővé válik az algoritmusok módosítása, átalakítása, kombinálása, újak létrehozása. Az alapvető cél az, hogy fejlődést érzünk el mind a négy szinten (Fenyő, 2021).

A blokkalapú programozási nyelvek segítségével elsajátíthatók az alapvető programozási készségek az óvodáskorú gyermekek számára is anélkül, hogy szükségük lenne írás- és olvasástudásra, képernyő használata nélkül (Lego, Bee-Bot, Blue-Bot, KIBO) és képernyő használatával (Lego Mindstorms) egyaránt (Lee, 2020). Az oktatási robotika (Educational robotics – ER) a robotika tantermi tanulási eszközként való használatát hivatott kifejezni. Célja interaktív és interdiszciplináris élmények biztosítása a robotika és a programozás területén (Govind és Bers, 2021). Olyan szórakoztató tanulási környezetet biztosít a gyermekek számára gyakorlatias jellege és a technológiai eszközök integrálása révén, amellyel jól motiválhatók az alkalmazásukhoz szükséges ismeretek és készségek elsajátítására. Az ER a konstruktivista elméletben gyökerezik, amelyet Seymour Papert, Jean Piaget tanít-

ványa dolgozott ki (Eguchi, 2017). A konstruktivizmus elmélete szerint: „a tudás nem árucikk, amit át lehet adni. Nem is olyan információ, amit az egyik végeről át lehet adni, majd a másik végén kódolni, tárolni és újra alkalmazni. A tudás inkább tapasztalat, abban az értelemben, hogy aktívan konstruálódik és rekonstruálódik a környezettel való közvetlen interakció révén” (Ackermann, 1996, 27. o.). A gyermekek tanulásának kulcsa a gyakorlati felfedezésekben való részvétel, ugyanis ezek az önálló felfedezések táplálják a konstruktív folyamatot (Ackermann, 2001). Központi eleme a „*tanulás tudásépítés azáltal, hogy valamit megoszthatóvá tesszünk*” (Martinez és Stager 2013, 21. o.). A gyermek az építkezés, az eszközhasználat közben konstruálja meg a saját tudását, tapasztalatait, amelyet megoszt

a társaival, később tovább alakíthatja azokat. Az ER lehetőséget biztosít az alkotás általi tanulásra, eszközeivel a gyermek megvalósíthatja elképzeléseit, és a világról alkotott felfogását is valósággá teheti, megtestesítheti (Eguchi, 2017).

Az ER előnyeit számos kísérlet igazolja, az informatikai gondolkodáson túl fejleszti a kreativitást és a kritikus gondolkodást (Noh és Lee, 2019), a finommotorikus készségeket, a szem-kéz koordinációt, együttműködésre ösztönöz (Lee, Sullivan és Bers, 2013; Bers, Seddighin és Sullivan, 2013). Nagy hatékonysággal alkalmazható a matematika (Durak és Saritepeci, 2018), a természettudományok (Eguchi, 2014) vagy a nyelv (Mubin, Stevens, Shahid, Al Mahmud és Dong, 2013) területén.

4.1. Padlórobotok az óvodában

A robotika bevezetése az óvodás gyermekek mindennapjaiba nagy odafigyelést és pontos tervezést igényel. Aknai (2020) a robotokkal való ismerkedés négy alapelvét fogalmazta meg: (1) Legyen világos célja a használatnak: határozzunk meg konkrét tanulási célt, amelyet a robot segítségével kívánunk elérni. A robotok használatát akkor javasolja, ha biztosak vagyunk abban, hogy a kívánt célt el tudjuk érni általa. (2) A robotokat használjuk ismétlődő feladatok elvégzésére, ezáltal

a gyermekek megismerhetik az algoritmusok működési elvét. (3) Ügyeljünk arra, hogy a gyermekekben ne alakuljon ki kötődés a robotok iránt. (4) Az etikai irányelvek a robotok használatára is vonatkoznak.

Az eszközök bevezetését komoly tervezőmunkának kell megelőznie a fokozatosság elvét szem előtt tartva, a nehézségi szintek meghatározásával (Aknai és Biri-nyi, 2019), ahogy az 1. táblázatban is látható.

Nehézségi szint	Tevékenység	Feladat	Gyermeeki tevékenység
1	Kész, egyszerű algoritmusok végrehajtása. Mozgás két pont között.	Hajtsák végre a megadott kódsort! Jussanak el A-ból B-be!	A gyerekek eljátsszák az előre megadott utasításokat!
2	Két, összetettebb algoritmus végrehajtása. Mozgás több pont között.	Hajtsák végre a megadott kódsort! Jussanak el A-ból B-be, de ne érintsék C-t!	A gyerekek eljátsszák az előre megadott utasításokat!
3	1-es vagy 2-es szintű algoritmusok átalakítása adott feltételek alapján.	Változtassuk meg az adott kódsort úgy, hogy jussanak el A-ból B-be, de ne érintsék C-t!	Megbeszélik, kipróbálják, hogy lehet a megadott utasításokat módosítani, hogy teljesüljön a feltétel. Új algoritmus kódolása.

Nehézségi szint	Tevékenység	Feladat	Gyermeki tevékenység
4	Algoritmus létrehozása önállóan, 1-es szintű feladathoz.	Tervezzék meg, hogyan lehet eljutni A-ból B-be!	Önállóan alkotják meg a feladathoz az algoritmust.
5	Algoritmus létrehozása önállóan, 2-es szintű feladathoz.	Tervezzék meg, hogyan lehet eljutni A-ból B-be úgy, hogy (ne) érintsék C-t!	Önállóan alkotják meg a feladathoz az algoritmust.
6	Algoritmus létrehozása önállóan, 1-es vagy 2-es szintű feladathoz.	Keressenek többféle utat A-ból B-be, esetleg közben (ne) érintsék C-t!	Önállóan alkotnak a feladathoz többféle algoritmust, azokat össze is hasonlítják.

1. táblázat. Robotokkal való fejlesztés nehézségi szintek szerinti besorolása
(forrás: Aknai, 2020, 155. o.)

Ajánlatos a robotok mozgását saját testen is megtapasztaltatni a gyermekekkel, ezt követően már párban is dolgozhatnak, mint a „robot” és a „programozó”. Próbáljuk ki a mozgást akadályok elhelyezésével is (Aknai és Fehér, 2019).

Képes Gábor (2025), a Neumann János Számítógéptudományi Társaság igazgatója, tanulmányában sor-

ra veszi a teljes kibernetikai állatkertet az 1950-es, 1960-as évektől, amely elszaporodott a közoktatási intézményekben. Az állatmodellek széles tárházából a Bee-Bot a legnépszerűbb oktatási célokra használt bogárformájú padlórobot az óvodákban és az általános iskolákban.

4.2. A Bee-Bot és a Blue-Bot

A Bee-Bot és a Blue-Bot kiválóan alkalmas az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére, elősegíti a kódolás alapjainak elsajátítását számítógép használata nélkül. Mindkét robot egy méhecskét formáz. A bogárkák a hátukon levő iránygombok (előre/hátra és balra/jobbra) megfelelő sorrendben történő lenyomásával programozhatók. A gyermekek számára nem okoz gondot, hogy mozgásba hozzák őket, a programozott szekvencia végrehajtását követően villognak és hangokat adnak. A robotok pontosan 15×15 cm-es lépésekben közlekednek. A Bee-Bot 40, míg a Blue-Bot akár 200 lépést is képes eltárolni a memóriájában, teste áttetsző, így a gyermekek látják a mechanikáját. A Blue-Bot különlegessége továbbá, hogy 45 fokban el tud fordulni (míg a Bee-Bot csak 90 fokban), valamint egy applikáció segítségével számítógépről is vezérelhető, mindemellett Bee-Bot üzemmódban is használható (Aknai, 2020).

Silvis és munkatársai (2020) megfigyeléseik során azt tapasztalták, hogy a Bee-Bot használata közben nehézséget okozott a gyermekek számára az ívelt nyíl mint a fordulás szimbólumának összeegyeztetése a méhecske valós mozgásával. Critten és munkatársai (2022) szerint a szimbolikus, több lépést és perspektívaváltást igénylő, informatikai gondolkodást fejlesztő eszközök kihívást jelentenek a 2–4 éves gyermekek számára. Kutatási eredményeik továbbá azt mutatták, hogy a vizsgálatban részt vevő kétéves gyermekek képi kódok segítségével képesek voltak lépésről lépésre elmagyarázni egy folyamatot, míg a Bee-Botok használatakor támogatásra volt szükségük. Azt tapasztalták, hogy a 2–4 évesek gyakran nyomógombos eszközként használták a robotokat. Ennek oka feltehetőleg a gyermekek perspektívaváltási képességének korlátozottsága lehet (Bakala, Gerosa,

Hourcade, Pascale, Hergatacorzian és Tejera, 2022; Saxena, Hew és Wong, 2020). A Bee-Bot-tevékenységekben való sikeres részvételhez szükséges CT-készségek a sorrendfelismerés, az algoritmustervezés és a mintafelismerés (Shute, Sun és Asbell-Clarke, 2017).

4.3. KIBO

A KIBO, amely korábban KIWI (*Kids Invent with Imagination*) néven vált ismertté, egy olyan programozási robotrendszer, amely kézzelfogható programozási blokkokkal integrált számítógépes chippel van ellátva. Alkalmazásához nincs szükség képernyőhasználatra (Lee, Yanus és Lee, 2025). A KIBO tulajdonképpen egy robotikai építőkészlet, amelyben a hardver maga a robot, a szoftver pedig a hozzá csatlakoztatható, kézzelfogható programozási blokkcsomag, amely biztosítja a robot mozgását. A 4–6 éves gyermekek számára kifejlesztett robot 18 különböző, fából készült

Di Lieto és munkatársai (2016) azonban kimutatták, hogy az 5–6 éves gyermekek „jelentős javulást mutatnak a vizuális-térbeli munkamemóriában és a gátlási készségekben a BeeBot használata után” (Di Lieto és mtsai., 2016, 21. o.).

programozási blokkból és további 12 egyéni paramétert tartalmazó lapocskából áll, amelyek segítségével egyszerűbb és összetett mozgások, sőt „tánclépések” is programozhatók (8. ábra). A robot beépített szkennerre lehetővé teszi a blokkokon elhelyezett vonalkódok olvasását. A sorban elhelyezett kódok alkotják az elkészített programot, amelyek beolvasását követően a robot egy gombnyomásra elvégzi a programozott mozgássorozatot. A hangérzékelő blokkok beépítésével lehetővé vált az is, hogy a megadott hangjelzésre (pl. taps) történjen a mozgás (Sullivan és Bers, 2016).



8. ábra. KIBO robot és a programozási nyelve
(forrás: Pugnali, Sullivan és Bers, 2017)

Bers (2010) eredményei azt mutatják, hogy az 5–7 éves gyermekek STEM-tudásának és -készségeinek bővítésére a KIBO jól alkalmazható, segítségével elsajátíthatók alapvető mérnöki és matematikai ismeretek. Fokozza a gyermekek érdeklődését a robotika iránt, mindemellett jelentős fejlődés érhető el a programozási készséget illetően (Sullivan és Bers, 2016).

Sullivan és Bers (2016) nyolc héten keresztül vizsgálta a gyermekek KIBO robotokkal való tevékenységét. Megfigyeléseik során megállapították, hogy az óvodás gyermekek is képesek megfelelően programozni robotjaikat rövidebb utasítássorozatok megadásával.

4.4. Code a Pillar

A Code a Pillar hernyórobotot (9. ábra) óvodás és kisiskolás gyermekek számára fejlesztették ki. A hernyó nyolc elemből áll, amelyek közül egy hangot ad, kettő balra, kettő jobbra halad, három pedig egyenesen. Az elemek elrendezésével kódolhatják a robot mozgását. A gyermekek számos lehetőséggel próbálkozhatnak, a fény- és hanghatások pedig még érdekesebbé teszik a játékot.



9. ábra. Code a Pillar hernyórobot
(forrás: O'Brien, 2016)

Fejleszti a kreativitást, arra ösztönzi a gyermekeket, hogy minél több variációban adjanak meg parancssorokat (Aknai, 2020). Mindemellett támogatja a problémamegoldó és a kritikai gondolkodást. A robot építése során a gyermeknek meg kell terveznie a programot, előre kell látnia az egyes elemek összekapcsolásával létrejövő mozgást, ha egy cél felé szeretné vezérelni a hernyót, ezért érdemes különféle kihívásokkal (például jusson el A pontból B-be) kiegészíteni a vele való játékot.

A Code a Pillar a KIBO robothoz hasonlóan kézzelfogható programozási blokkokból áll. A blokkokkal való manipulálás fokozza a tanulási élményt, hiszen ténylegesen a gyermek „építi” meg a parancssort (programot) mindkét játék esetében. Megadja számára azt az érzést, hogy képes befolyással lenni a környezetére.

4.5. EaRL, az űrrobot

EaRL egy űrrobot a legkisebbek és sérült gyermekek számára kifejlesztve. Elősegíti az alapvető kódolási ismeretek elsajátítását színes fényekkel és hangokkal kiegészítve. Működése és formája a Blue-Bothoz hasonló, a teste áttetsző (10. ábra), 250 lépést képes eltárolni. Tanári útmutatóval és tanulókártyákkal ellátva jó alapot nyújt a programozás kezdeti lépéseihez. A programozás előtt lehe-

tőségük van a gyermekeknek a lépések sorozatát a feladatkártyák segítségével kirakni, amelyekkel vizualizálhatják elképzeléseiket. A robot Scratch-kompatibilis, így távirányítással is mozgatható. A gyermekek által készített hangfelvétel lejátszására is képes. USB-kábel segítségével csatlakoztatható a számítógéphez, amelynek segítségével a hangfájl átmásolható (Aknai, 2020).



10. ábra. EaRL, az űrrobot
(forrás: Fehér Péter)

4.6. Ozobot zsebrobot

Ezek a kicsi robotok elérnek a zsebünkben, markunkban, innen ered a becenevük. A kis robot color code (színkód) módban teljesen unplugged. Kódolása ebben a beállításban színkódokkal és kódkár-

tyákkal történik, amelyek az alapvető kódolási elvek elsajátításához nyújtanak segítséget. A robotokat Aknai (2022) sikerrel alkalmazta óvodás gyermekek körében.

5. Következtetések

Tanulmányunk célja olyan unplugged játékok, játékos tevékenységek bemutatása, amelyek hozzájárulhatnak az algoritmikus és informatikai gondolkodás fejlesztéséhez a gyermekek aktív részvételével. A gyermekek kezdetben mozgásban, térben való manipuláció által tapasztalják meg a programozás alapjait, csak ezt követően javasolt a kódolás síkban történő megtapasztalása. A padlórobotokkal való programozás által a robotika világa kézzelfoghatóvá válik az óvodás gyermekek számára. A fent (a teljesség igénye nélkül) áttekintett padlórobotok mindegyike alkalmazható offline módban is (a Bee-Bot és a Code a Pillar teljesen unplugged, a Blue-Bot, az EaRL, az Ozobot kiegészíthető digitális programozási lehetőségekkel), programnyelvük egyszerű, óvodás gyermekek számára is elsajátítható. A robotok kivitelezése, sőt maga a robotokkal való találkozás lehetősége is motiváló erővel bír. Az eszközök mindegyike alkalmazkodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz, így kiváló lehetőséget biztosítanak az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére. Aknai (2020) SNI-gyermekek számára is ajánlja a padlórobotok bevezetését, az említett Bee-Bot, Blue-Bot, Code a Pillar, EaRL, Ozobot robotok mellett ide sorolja még Blipet, a beszélő robotot, valamint az EDISON V3 kétkerekű, LEGO-kompatibilis robotot, amely leginkább hét éves kortól javasolt, interaktív tanulást tesz lehetővé, mindemellett bevezetése előtt szükséges a pedagógus képzése, ugyanis jóval összetettebb ismereteket igényel az alkalmazása. Henzelová (2023) kutatási eredményei megerősítik a Bee-Bot és a Blue-Bot alkalmasságát a sajátos nevelési igényű gyermekek térbeli és síkbeli orientációs képességeinek fejlesztésére.

Látszólag a padlórobot mint eszköz több esetben is helyettesíthető lenne az applikációjával vagy a weboldalon való eléréssel (Bee-Bot, Blue-Bot, Code a Pillar, Ozobot), azonban érdemes figyelembe venni, hogy a velük való játék során lényeges a fizikai interakcióból adódó motiváció, mely online formában nem tud megvalósulni (Aknai, 2020).

Ahhoz, hogy a pedagógusok tudatosan tudják támogatni a gyermekek fejlődését, szükséges a pontos tervezés és előkészítés mellett a játékok alkalmazásának elsajátítása is. Mindemellett kiemelten fontos a megfelelő környezet kialakítása. A gyermekek kapjanak lehetőséget ötleteik megvalósítására, tevékenységük folyamatos koordinálására, ellenőrzésére és korrigálására. Ez azonban csak akkor tud megvalósulni, ha maga a gyermek végzi a tevékenységet, a pedagógus pedig mentorként van jelen a folyamatban, kellő időt hagy a gondolkodásra, kérdéseivel csak továbblendíti a gyermek gondolkodását, de nem ad kész válaszokat, hagyja, hogy a gyermek maga ébredjen rá az összefüggésekre.

Az oktatási robotok alkalmazása az óvodában és az iskolában, valamint a számítógép használatának elsajátítása az iskolai évek alatt az esélyegyenlőség szempontjából is nélkülözhetetlen. Olyan készségek elsajátítását teszik lehetővé, amelyek hozzájárulhatnak a későbbiekben a sikeres munkavállaláshoz, és az élethosszig tartó tanulás esélyét is magukban hordozzák.

Felhasznált szakirodalom

- Ackermann, E. K. (1996). Perspective-taking and object construction: Two keys to learning. In Kafai, Y. & Resnick M. (szerk.): *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. New Jersey: 25–37.
- Ackermann, E. K. (2001). *Piaget's constructivism, paper's constructionism: What's the difference?* 1–11. http://learning.media.mitedu/content/publications/EA.Piaget_Papert.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Aknai, D. O. (2022/letöltés ideje: 2025. augusztus 10). *Zsebrobotos ünnepelés az óvodában*. <https://snikkt.wordpress.com/2022/03/07/zsebrobotos-unneples-az-ovodaban/> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Aknai, D. O. (2020). A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 146–163. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2146.163>
- Aknai, D. O. & Fehér, P. (2019). *Kalandozások robotméhecskével – Problémamegoldás, gondolkodásfejlesztés padlórobotokkal*. Debreceni Egyetemi Kiadó, IKT MasterMinds Kutatócsoport.
- Aknai, D. O. & Birinyiné Kleszó, A. (2019). *SNI diákok képességfejlesztése okos eszközökkel és robotokkal*. Konferencia-előadás. III. Jelen és jövő: számítógépek és okos eszközök az iskolában konferencia és workshop. 2019. 04. 05.
- Angeli, C. & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in human behavior*, 105, 105954. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.018>
- Arf, B., Vardanega, T. & Ronconi, L. (2020). The effects of coding on children's planning and inhibition skills. *Computers & Education*, 148, 103807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103807>
- Bagota, M. (2015/letöltés ideje: 2025. augusztus 7). *Ötletek és játékok az alsós matematika órákra*. ELTE TÓK, Matematika Tanszék. https://www.bolyai.hu/files/RLV_2015_BagotaM_RLV2015.pdf (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Baz, F. C. (2018). A comparative analysis of coding software for children. *Current Research in Education*, 4(1), 36–47.
- Bakala, E., Gerosa, A., Hourcade, J. P. & Tejera, G. (2021). Preschool children, robots, and computational thinking: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29, 100337. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100337>
- Bakala, E., Gerosa, A., Hourcade, J. P., Pascale, M., Hergatacorzian, C. & Tejera, G. (2022). Design Factors Affecting the Social Use of Programmable Robots to Learn Computational Thinking in Kindergarten. *Proceedings of the 21st Annual ACM Interaction Design and Children Conference*, 422–429. <https://doi.org/10.1145/3501712.3529745>
- Bers, M., Seddighin, S. & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355–377.
- Boal-Palheiros, G. & Wuytack, J. (2006). Effects of the 'musicogram' on children's musical perception and learning. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*, Bologna, Italy.
- Boal-Palheiros, G. M. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103–118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Bockmon, R., Cooper, S., Gratch, J., Zhang, J. & Dorodchi, M. (2020). Can Students' Spatial Skills Predict Their Programming Abilities? In *Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITICSE, '20)*. Association for Computing Machinery, New York, 446–451. <https://doi.org/10.1145/3341525.3387380>
- Bognár, A. (2023). Mozogj, mozgasd, kódolj! In Lénárd, A. (szerk.): *Robotika, kódolás, digitalizáció kisgyermekkorban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar. Budapest. 27–37.
- Canbeldek, M. & Isikoglu, N. (2023). Exploring the effects of "productive children: coding and robotics education program" in early childhood education. *Education and Information Technologies*, 28(3), 3359–3379. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11315-x>
- Critten, V., Hagon, H. & Messer, D. (2022). Can Pre-school Children Learn Programming and Coding Through Guided Play Activities? A Case Study in Computational Thinking. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 969–981. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01236-8>
- Del Olmo-Muñoz, J., Cózar-Gutiérrez, R. & González-Calero, J. A. (2020). „Computational thinking through unplugged activities in early years of Primary Education”. *Computers & Education*, 150, 103832.

- Di Lieto, M. C., Castro, E., Pecini, C., Inguaggiato, E., Cecchi, F., Dario, P., Cioni, G. & Sgandurra, G. (2020). Improving Executive Functions at School in Children With Special Needs by Educational Robotics. *Frontiers in psychology*, 10, 2813. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02813>
- Durak, H. Y. & Saritepeci, M. (2018). Analysis of the relation between computational thinking skills and various variables with the structural equation model. *Computers & Education*, 116, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.004>
- Eguchi, A. (2017). Bringing Robotics in Classrooms. In Khine, M. (szerk.): *Robotics in STEM Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57786-9_1
- Eguchi, A. (2014). Educational Robotics for Promoting 21st Century Skills. *Journal of Automation, Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 8(1), 5–11. https://doi.org/10.14313/JAMRIS_1-2014/1
- Fenyő, I. (2024). Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése koragyermekkorban. In Fenyő, I. & Pálfi, S.: *Koragyermekkorai nevelés digitális környezetben*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 55–90.
- Fenyő, I. (2021): Programozható eszközök óvodai alkalmazása a gondolkodásfejlesztésben (és az óvodapedagógusképzés kihívásai a digitális óvodapedagógia terén). In Fodor, R., Karainé Gombocz, O. & Miklós, Á. K. (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest, 73–81.
- Futschek, G. & Moschitz, J. (2010). Developing algorithmic thinking by inventing and playing algorithms. *Proceedings of the 2010 constructionist approaches to creative learning, thinking and education: Lessons for the 21st century (constructionism 2010)*, 1–10.
- Henzelová, S. (2023). SNI tanulók orientációs képességének fejlesztése padlórobotokkal. *Pannon Digitális Pedagógia*, 3(4), 5–28. <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2023.4.1>
- Képes, G. (2025). Kibernetikai állatkert az iskolában. *Iskolakultúra*, 35(3), 68–80. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.3.68>
- Kulman, K., Dancs, G. & Pintér, M. (2018). Ismert geometriai feladatok digitális köntösben. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 16(1), 47–56. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.1.5>
- Lee, J. (2020). Coding in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(3), 266–269. <https://doi.org/10.1177/1463949119846541>
- Lee, J., Yunus, S. & Lee, J. O. (2025). Investigating Children's Programming Skills Through Play with Robots (KIBO). *Early Childhood Educational Journal*, 53, 109–117. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01563-y>
- Lee, K. T., Sullivan, A. & Bers, M. U. (2013). Collaboration by design: Using robotics to foster social interaction in kindergarten. *Computers in the Schools*, 30(3), 271–281. <https://doi.org/10.1080/07380569.2013.805676>
- Martinez, S. L. & Stager, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- McLennan, D. M. P. (2017/letöltés ideje: 2025. augusztus 12). Creating coding stories and games. *Teaching Young Children*, 10, 3. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/feb2017/creating-coding-stories-and-games> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)
- Metin, S. (2022). Activity-based unplugged coding during the preschool period. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(1), 149–165. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09616-8>
- Metz, S. S. (2007). Attracting the engineers of 2020 today. *Women and minorities in science, technology, engineering, and mathematics: Upping the numbers*, 184–209.
- Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Al Mahmud A. & Dong J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Technology for Education and Learning*. 1–10. <https://doi.org/10.2316/Journal.209.2013.1209-0015>
- Molnár, B. (2024). Digitális pedagógiai lehetőségek az óvodai nevelésben. In Fenyő, I. & Pálfi, S. (szerk.): *Koragyermekkorai nevelés digitális környezetben*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 27–54.
- Montuori, C., Gambarota, F., Altoé, G. & Arfé, B. (2024). The cognitive effects of computational thinking: A systematic review and meta-analytic study. *Computers & Education*, 210, 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104961>
- Moreno-León, J., Román-González, M., Martín-Barroso, E., Zapata-Cáceres, M., Jiménez, M. & Robles, G. (2025). Enhancing Computational Thinking Skills in Early Education: Exploring the Efficacy and Feasibility of Unplugged Methodologies. *Thinking Skills and Creativity*, 101879. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101879>
- Noh, J. & Lee, J. (2020). Effects of robotics programming on the computational thinking and creativity of elementary school students. *Education Tech Research Development*, 68, 463–484. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09708-w>
- O'Brien, C. (2016/letöltés ideje: 2025. augusztus 30). Tech Tools: Code-A-Pillar – a toy that teaches coding to children. <https://www.irishtimes.com/business/technology/tech-tools-code-a-pillar-a-toy-that-teaches-coding-to-children-1.2503572> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)

- Pellas, N. (2024). Enhancing Computational Thinking, Spatial Reasoning, and Executive Function Skills: The Impact of Tangible Programming Tools in Early Childhood and Across Different Learner Stages. *Journal of Educational Computing Research*, 63(1), 3–32. <https://doi.org/10.1177/07356331241292767>
- Petzné Tóth, Sz., Pápai, B. & Reider, J. (2022). Problémamegoldó gondolkodás fejlesztés a tanítóképzésben a SAMR-modell segítségével. In K. Nagy, E. és Zagynáné Szűcs, I. (szerk.): *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, 2022, 73–85.
- Pluhár, Z., Torma, H. & Törley, G. (2019). Hallgatói teljesítményértékelés az algoritmikus gondolkodás tükrében. In Szlávi, P. és Zsakó, L. (szerk.): *InfoDidact 2018. Budapest, Webdidaktika Alapítvány*. 2019. 1–10.
- Presser, A. E. L., Young, J. M., Rosenfeld, D., Clements, L. J., Kook, J. F., Sherwood, H. & Cerrone, M. (2023). Data collection and analysis for preschoolers: An engaging context for integrating mathematics and computational thinking with digital tools. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 42–56. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2023.05.012>
- Pugnali, A., Sullivan, S. & Bers, M. U. (2017). The impact of user interface on young children's computational thinking. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16, 171–193. <https://doi.org/10.28945/3768>
- Rico, E. L. (2024/letöltés ideje: 2025. augusztus 12). Musicograms for children. https://www.emimprove.com/en/blog/musicograms_for_children/ (Utolsó letöltés: 2025.09.28.)
- Robledo-Castro, C., Mejía, C. V. & Chiu, J. (2025). Exploring computational thinking, executive functions, visuospatial skills and experiences with toys in early childhood: Protocol for a controlled trial. *MethodsX*, 14, 103145. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2024.103145>
- Saxena, A., Lo, C. K., Hew, K. F. & Wong, G. K. W. (2020). Designing Unplugged and Plugged Activities to Cultivate Computational Thinking: An Exploratory Study in Early Childhood Education. In *Asia-Pacific Education Researcher*, 29(1), 55–66. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00478-w>
- Shute, V. J., Sun, C. & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142–158. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
- Silvis, D., Lee, V. R., Clarke-Midura, J., Shumway, J. & Kozlowski, J. (2020). Blending Everyday Movement and Representational Infrastructure: An Interaction Analysis of Kindergarteners Coding Robot Routes. <https://doi.org/10.22318/ijcls2020.98>
- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2019). Computer science education in early childhood: The case of Scratch Jr. *Journal of Information Technology Education Innovations in Practice*, 18, 113–138. <https://doi.org/10.28945/4437>
- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2018). Dancing robots: Integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 325–346. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0>
- Sullivan, A., Bers, M. & Pugnali, A. (2017). The Impact of User Interface on Young Children's Computational Thinking. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16(1), 171–193. <https://doi.org/10.28945/3768>
- Sullivan, A. & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3–20. <https://doi.org/10.1007/S10798-015-9304-5>
- Szántó, S. (2002). Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(5), 84–91.
- Takácsné Szabó, M. (2025). *Gyerekjáték! Logikai-matematikai tehetséggondozás játékba ágyazva óvodásoknak*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Takácsné Szabó, M. (2024). Játéktevékenységekbe ágyazott logikai-matematikai tehetséggondozás az óvodai nevelésben. *Danubius Noster*, 7(2), 5–32. <https://doi.org/10.55072/DN.2024.2.15>
- Uğraş, M., Güneş, H., Uğraş, H., Papadakis, S. & Kalogiannakis, M. (2025). Coding activities in early childhood: a systematic review. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 17(1), 45–80. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2025.143512>
- Varga, I. (2020/letöltés ideje: 2025. augusztus 10). *Algoritmusok és a Programozás Alapjai*. Debreceni Egyetem. Informatikai Kar. 2. fejezet. <https://irh.inf.unideb.hu/~vargai/APA/index.html> (Utolsó letöltés: 2025.09.28.)
- Wang, L., Geng, F., Hao, X., Shi, D., Wang, T. & Li, Y. (2023). Measuring coding ability in young children: relations to computational thinking, creative thinking, and working memory. *Current Psychology*, 42(10), 8039–8050. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02085-9>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Yang, F. C. O., Lai, H. M. & Wang, Y. W. (2023). Effect of augmented reality-based virtual educational robotics on programming students' enjoyment of learning, computational thinking skills, and academic achievement. *Computers & Education*, 195, 104721. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104721>

Zha, S., Jin, Y., Wheeler, R. & Bosarge, E. (2022). A mixed-method cluster analysis of physical computing and robotics integration in middle-grade math lesson plans. *Computers & Education*, 190, 104623. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104623>

Zurnaci, B. & Turan, Z. (2024). Educational robotics or unplugged coding activities in kindergartens?: Comparison of the effects on pre-school children's computational thinking and executive function skills. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101576. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101576>

Zsakó, L. & Szlávi, P. (2010). Informatikai kompetenciák: Algoritmikus gondolkodás. Informatikai Szakmódszertani konferencia. Szombathely. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27599.69289>

Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2009/letöltés ideje: 2025. augusztus 12). Audición musical activa con el musicograma. *Didáctica de la Música*, 47, 43–55. <https://www.awpm.pt/docs/EufoniaMai09.pdf> (Utolsó letöltés: 2025. 09. 28.)



1015 Budapest, Ostrom utca 23–25.
Levélcím: 1525 Budapest, Pf. 75
Telefon: (+36 1) 457 7100 | E-mail: info@nmhh.hu | Web: www.nmhh.hu