

26 | Virtuális környezet helyes értelmezésére való nevelés, mesék új környezetben

KOVÁCS EMŐD ÉS ANTAL MÁRTA

ÖSSZEFOGLALÁS

Kötetünk záró fejezetében arra hívtuk fel a figyelmet, hogy a virtuális világ megjelenése hogyan módosítja a gyerekek játékát. Ezen keresztül pedig megmutattuk, hogy milyen előismeretekkel rendelkeznek az iskola kapujában azok a gyerekek, akik a környezetükkel természettudományos alapokon még csak akkor, vagy később kezdenek ismerkedni. Rávilágítottunk a szülők és a nevelők új feladatára, hogy a virtuális világ tudatos ismerete könnyebbé teszi a gyermekkel való játékot, hogy e világ szereplői éppúgy közös játék elemei lehetnek, s éppúgy állíthatóak a fejlődés szolgálatába. A virtuális világ felhasználható a természeti jelenségek megismerésében éppúgy, mint a környezetvédelemben és a pszichés problémák leküzdésében is. Ebben a munkában a környezeti ismeretek megszerzésének egy új problémáját és lehetőségét jártuk körbe néhány aspektusból, tudva azt, hogy a virtuális világ a jövő generációjának a nevelésben megkerülhetetlen szerepet fog játszani.

1. VIRTUÁLIS KÖRNYEZET ÉS A VIRTUÁLIS VALÓSÁG

Ebben a cikkben a virtuális valóság (virtual reality), a kiterjesztett valóság (augmented reality) és a virtuális környezet (virtual environment) adta kihívásokra kívánunk válaszokat és megoldásokat adni, elsősorban a virtuális környezet helyes értelmezésére való nevelés szemszögéből. A környezeti nevelés (environmental education [EE]) problematikus terület a nevelésben és a tanárképzésben egyaránt. Nagyon sok definíciója ismert az környezeti nevelésnek, Mágori tanulmányában (2001) a következőképpen fogalmazott: „A környezeti nevelés az oktatáshoz több tudományág részéről is köthető megközelítés, mely kifejleszti azt a tudásanyagot, tudatosságot, azokat a tulajdonságokat és képességeket, melyek képessé teszik az egyéneket és a közösséget, hogy hozzájáruljanak a környezet életminőségének megóvásához és javításához.”

A környezeti nevelés, mint fogalom fontos szerepet játszott a Nemzeti Alaptantervekben (1995, 2003). VARGA A. (2004) dolgozatában megállapítja, hogy a Nat mostani és előző verziója a környezeti nevelést alapvetően a nagyon tág spektrumú céljain keresztül határozza meg. A környezeti nevelésnek hatnia kell a diákok pszichés jellemzőire, mint kognitív képességeire, érzelmi intelligenciájának fejlesztésére és empátiás készségére. A felsorolt pszichológiai jellemzőket különféle pedagógiai módszerekkel kell hatnia, mint ismeretátadás, aktív bekapcsolódás a gyakorlati tevékenységekbe és személyes tapasztalatszerzés a konfliktuskezelésben.

A 2012-ben átdolgozott Nemzeti alaptantervből (Nat) kikerült a környezeti nevelés szókapcsolat, helyette hasonló tartalommal, de más kontextusban a környezettudatos nevelés fogalma szerepel.

A környezeti nevelés definícióját a megfogalmazott nevelési célok alapján kiterjeszthetjük a virtuális környezetre is. Az internet, a virtuális valóság, különösen a kiterjesztett valóság új környezetet teremt számunkra. A felnövekvő generáció sokszor nem tudja (vagy nem is akarja) megtalálni a határt a valós és a virtuális világ között. A modern technikai eszközeink megtesznek mindent azért, hogy elmosás ez a határt.

Pedagógiai programjaink nem adnak útmutatást, pedagógusaink nem értenek abban egyet, hogy melyek az igazi problémái a virtuális valóságnak, és melyek azok a veszélyek, amelyek túldimenzionáltak. Abban mindenki egyetért, hogy a technológiai fejlődés felgyorsította a változásokat. Sokszor, ha szembenézünk az adatokkal, akkor döbbenünk meg igazán. A változások exponenciális növekedésére jó példa a *DID YOU KNOW?/SHIFT HAPPENS* honlap (FISCH K. és MCLEO S. 2006, 2009), melyhez tartozó videókat, már több mint 20 millióan látták. A szélessávú internet és az olyan új eszközök, mint a kiterjesztett valóság (augmented reality, HAMILTON KAREN E., 2011) lehetővé teszik, hogy diákjaink könnyebben tanuljanak meg számtalan dolgot, játszva és élvezetesen szerezzenek be új ismereteket. Az új generációk (Y és Z generáció, TARI A., 2010 és 2011) nem törődnek olyan veszélyekkel, mint az információs túlterheltség (information overloading, TOFFLER, 1970) vagy az emberi multitasking (WALLIS C. 2006; SPINK A., OZMUTLU, H. C. és OZMUTLU, S. 2002).

A Nat Digitális kompetencia fejezetében találunk utalást a virtuális környezettel kapcsolatos feladatokra, de elsősorban a virtuális valóságra koncentrál. Az Informatika műveltségterületben fogalmazódik meg az alábbi cél: „Az elektronikus médiumok értő használata informatikai tudást feltételez. A tanulókkal meg kell ismertetni az új média lehetőségeit, a virtuális valóságot, az interaktív médiát és az elektronikus könyv használatát.” Vajon ez lefedi minden oktatási feladatunkat?

Hogy mennyire nem elterjedt az az új média használata a környezeti nevelésben, erre példa 2006-ban megjelent Havas és Varga tanulmány: „Az iskolák egyik fele a huszonegyedik században megtette az első lépést, passzívan, kiterjesztett könyvtárként használja az Internetet. ... Minőségi változás azonban nincs. Az iskoláknak mindössze 8 százaléka használja ki az Internet kínálta minőségileg más pedagógiai munka lehetőségét,”

Ha elkezdjük sorolni a szélessávú internet, a virtuális valóság és a kiterjesztett valóság lehetőségeit, akkor ma még arra gondolunk, hogy ezek csak az informatika órák témakörei. Ha elkezdjük sorolni a veszélyeket, akkor hamar csatlakozhatunk a modern eszközök ellenzőinek a széles táborába, s ezzel a nevelésben is a tiltás felé, a szűrés felé orientálódunk. Ha viszont olyan kutatók véleményét olvassuk, mint MÉRŐ László, aki a percepció (észlelési) képesség felgyorsulásáról ír, akkor érezzük, hogy komoly feladataink vannak a nevelésben. „A percepció felgyorsulása minőségromlás nélkül is növelheti az ember időegységankénti információ-feldolgozó kapacitását, s így az intelligenciáját is.” Az egyidejűleg többféle információ feldolgozása és a netgeneráció fejlődése egy idő múlva talán már egy új faj a *homo informaticus* kialakulásához is vezethet (MÉRŐ L. 2004).

A virtuális és a valós világ összemosódására jó példa a <http://www.neopets.com> oldal, amely 1 milliárd látogatással (page views) büszkélkedhetett 2011 júniusában. A Neopets-hez hasonló oldalak jogi szabályozásának a problémája a virtuális tárgyak kereskedelme és tulaj-

donlása, továbbá a virtuális világokon belüli reklám és politikai tevékenység (RÁTAI B. 2005). Munkánk célját indokolja a fenti példa, hiszen az ilyen honlapok látogatói között több millió 4-12 éves korú gyermek van. Ebből az adatból is jól észlelhető, hogy a virtuális környezet helyes értelmezésére való nevelésnek jóval a kamaszkor előtt el kell kezdődnie. Mire a tantervek a környezeti és szociális együttélés neveléséhez érnek, a gyerekek már évek óta nevelődhetnek, sérülhetnek és sérthetnek másokat egy másik világban. Mindennél beszédesebb ennek a ténynek a megjelenése a gyermekek közös nyelvében, a játékban.

Mérő László azt fogalmazza meg, hogy szétválík (válhat) az emberi faj homo informaticusra és homo sapiensre. Ma még nem beszélhetünk erről az evolúciós váltásról. Véleményünk szerint, minden jövőben felnövő generációnak szüksége lesz a hagyományos környezeti neveléshez hasonlóan a virtuális környezet helyes értelmezésére való nevelésre is. Elhibázott gondolatnak tartjuk a szigorú tiltást, mint ahogyan más országokban is a megoldás és a középút keresése felé törekednek. Példaként említhetjük Tanya Byron ismert angol pszichológus munkáját, melyet 2008-ban Gordon Brown miniszterelnök kérésére írt. A Brit Nemzeti Videojáték Stratégia is a felvilágosítás és tiltás közötti egyensúlyt javasolta (BYRON T. 2010). Ugyanakkor ismeretek bővítésére, pontosítására, egyfajta új kérdésfeltétel megtanítására is lehetőséget ad az új világ. Az avatárokon keresztül bizonyítottan elérhető egyfajta felelősség kialakítása.

Ebben a cikkben nem érintjük az összes korosztály problémáit. A következőkben egy területtel fogunk foglalkozni, nevezetesen a mese funkciójának változásával a környezeti nevelésben.

2. A KISGYERMEK ÉRTELMI FEJLŐDÉSÉNEK NÉHÁNY MOZZANATA

Munkánkban nem kívánunk részletesen fejlődés-lélektani összefoglalóra törekedni, ezt mások már megtették. (VAJDA Zs. 2006, COLE M. és Cole S.R. 1997). Csupán a valóság és fantázia elkülönítése szempontjából néhány mozzanatot kiemelünk. MÉREI F. (1948/1995) írta: „Ha ugyanazon természeti jelenségről megkérdeznénk egy felnőttet, aki az európai civilizációban nevelkedett, és egy másikat, aki valamely természeti nép tagja, illetve egy óvodáskorú gyereket, három teljesen különböző magyarázatot kapnánk, de mind a három világmagyarázat volna. Az anyag, az élet és a társadalom jelenségeit mindannyian koherens rendszerbe foglaljuk, amelynek magyarázó elvei lappangóan jelen vannak a gondolkodásunkban – ez az, amit világképnek nevezünk. Az ember nemcsak tudása szerint ítél, hanem ítéletei szerint tud is” (MÉREI F. 1948/1995. 161.o)

Cole M. és Cole S.R. (1997) fejlődéslélektanról írt könyvében idéz egy kísérletet. Öt-évesek a „Kőleves” c. mesét hallgatják, majd beszélgetés bontakozik ki. A gyerekek úgy vélik, a mese végén a kő felolvadt, noha az ismert mese lényege pontosan a fazékban maradó kő. Mert ha valamit megfőznek, akkor az felolvad. A tanárnő segítségével kísérletet végeznek, felteszik föni a pontosan két font súlyú köveket. Egy óra múlva ismételten megmérlik, a súly nyilván változatlan. De kisebbnek látják. Majd valaki érvel, ő látott már olyat, hogy a tűzben felolvadt a kő. A megbeszélésnél előkerül a varázskő lehetősége is. De ezek a kövek nem varázskövek, a súlyuk is ugyanannyi maradt, csak kisebbek lettek. Ilyen korú gyermekek érkeznek a csoportunkba, túl TV-n és videojátékon, s még nagyon messze a természettudományok tanulásától. Szókincsük messze nem annyira fejlett, hogy jól kifejezzék gondolataikat. De a sokszor ismételt meséket kifogástalanul felidézük, sajátos szókincsüket is elsajátítják. Az ebből a világból kimaradó szülő nem is értheti, miről is beszél a gyermeke. Itt az elején kívánjuk leszögezni, hogy átlagos intelligenciával bíró, átlagos szociális helyzetű, gondoskodó családokban élő gyermekekről beszélünk. Nincs közöttük értelmileg sérült, vagy kiugróan hátrányos helyzetben élő, a mindennapi megélhetéssel küzdő gyermek. Tehát a csapat összetétele ho-

megénebb és talán könnyebb is, mint amivel egy tanár találja magát szemben bármely osztályban. PIAGET J. és INHELDER B. (1969) szerint erre a korra jellemző, hogy a gyermek saját magára összpontosít, feltételezi, hogy a dolgokat mindenki úgy látja, ahogyan ő. Nehezen képzei el, hogyan is néznek ki a dolgok egy másik ember nézőpontjából. Vizsgálatai alapján arra a következtetésre jutott, hogy ebben a korban kizárólag a tárgyak legfeltűnőbb, felszíni sajátosságaira összpontosítanak, s ez megnehezíti, hogy különbséget tegyenek a között, ahogyan valami látszik és amilyen valójában.

DE VRIES R. (1969) a kisgyerekek az álarc mögötti valóságra vonatkozó zavarát használta fel a látszat és valóság megkülönböztetésének vizsgálatára. Kísérletében egy macskát ismerttetett meg a gyerekekkel, majd álarcot tett rá. A 3 évesek kutyának mondták, 6 év felett egyértelműnek azt mondták, hogy csak úgy néz ki, de a 4-5 évesek között meglehetősen zűrzavaros válaszokat kapott. Mindezt úgy, hogy tudták, hogy álarc került a kedvence (COLE M. és COLE S.R. 342.o 1997). Ugyanakkor a kísérletek tanúsága szerint, ha eléggé leegyszerűsítik a helyzetet, akkor megértethető a gyerekekkel különbség. Csakhogy napjaink virtuális világában a szemük láttán alakul át egyik élőlény másikká, s mindkettő nagyon valóságosnak tűnik. Egyetérthetünk abban, hogy a technika nem az egyszerűbb ábrázolás felé halad.

Visszaautalnánk arra is, hogy 6 éves életkor előtt nincs különbség a tréfás becsapás és a valódi hazugság között (VAJDA Zs. 193.o 2006). Így hát azok az ismeretterjesztőnek álcázott, de valójában nem valóságot bemutató filmek, melyek a felnőttet is megzavarják, vajon hogyan érthetőek egy TV-t, számítógépet már önállóan használó gyermek számára. Írni és olvasni nem tud, az előbb tisztáztuk, hogy szókincse is korlátozott, de vizuálisan megszerzett ismerete a természet törvényeiről már nagyon messze járhat. Felnőtt kíséret nélkül sok minden félelemkeltő. De a tiltással a kíváncsiságot is korlátozzuk, s még jobban elszalasztjuk a lehetőséget, hogy kérdéseivel hozzánk forduljon. Terápiás órán nem egyszer kiderül, hogy titokban, barátnál vagy egyedül nézi a TV-t, használja a gépet. Így a büntetés-től való félelmében nem mer kérdezni otthon. S ilyenkor a terápiás titoktartás is nehezíti a helyzetet. PIAGET J. és INHELDER B. (1969) szerint a 6-12 éves életkor az a kor, amikor csökken a fantázia szerepe, adekvátabban használja a logikai szabályokat, gondolkodásában nagyobb jelentőségre tesz szert a valóság. Ebben az életkorban kerül iskolába, ahol elkezd tanulni írni, olvasni, számolni.

Az eddigi élethelyzetétől eltérően tudatos erőfeszítést kell tennie, ami részben elveszi idejét a számára addig érdekes világtól. Az olvasás nagyon sokára fog számára ott tartani, hogy az őt érdeklő jelenségekről olvashasson. Napjaink vitakérdése, hogy mennyire alkalmazkodik az iskola a gyerekek érdeklődéséhez. Ebben a korcsoportban játszó gyerekeknél már más típusú problémák is megjelennek a játékban, sokszor megelevenedik a frusztráció, a tanulmányi sikertelenség, a szülővel való konfliktus. Mindezek mellett a gyerekek érdeklődése még jobban fordulhat a virtuális világ felé, mert új tudásukkal könnyebben keresgélhetnek az internet világában, s az életbeli problémáiktól is elmenekülhetnek. Gyakorta tesszük fel a kérdést ilyen korú gyermekeknek, hogy megbeszéljük-e valamelyik órán ezeket a játékokat, bemutathatják-e tudásukat az iskolában. Majdnem mindig nem a válasz, a pedagógusok felől pedig ismét probléma, hogy a tanterv ezt nem tartalmazza. A másik kérdés, hogy mit szólnának ehhez azok a szülők, akik mereven tiltanak mindent, hogy pont az iskola fog kedvet csinálni a gyerekeknek. Tökéletes patthelyzet alakult ki.

Munkánk jelenleg az óvodás és kisiskolás korra koncentrál, hangsúlyozva, hogy a gyerekek ezen előismeretek birtokában kezdenek az iskolában a környezetük megismeréséhez. Feltételezéseink szerint a környezeti nevelésre való munkát ugyanúgy befolyásolhatja a virtuális világ ilyen fokú megjelenése, mint ahogyan a terápiás technikától is változtatást kíván.

Munkánkban a mese funkcióján keresztül, a gyermekdráma csoportok konkrét változásain vetünk fel néhány gondolatot.

3. A MESE FUNKCIÓJA

A mese egy sajátos világra nyit kaput, ahol a valós világ törvényei módosulnak, minden elképzelés megvalósulhat, távolságok átléphetőek, nincs lehetetlen. Egyes kutatók úgy vélik, hogy a mesében jelenik meg az emberiség világnyelve, amely lehetővé teszi egymás századokra visszamenő megismerését (Kende B.H. 2000). Az alább részletezendő gyermekpszichodráma foglalkozásokon saját mesékkel dolgozik a csoport, melyben jellemző ugyanúgy az időtlenség, a gyors ugrások, szerepcserék, metamorfózisok, melyek már nemcsak emberek állattá, illetve fordítva való átváltozását jelentik, hanem megjelentek a rajzfilmek, fantasztikus filmek robotjai, félig ember félig robot „élőlényei”. A csoportok elméleti és részben gyakorlati munkáját Kende B. Hanna tanítása alapján kívánjuk felvázolni. Érdeklődő olvasóknak szívesen ajánljuk könyvét.

A mesében a gyermek megmutathatja a benne rejlő konfliktusait, legyőzheti azokat. Elégtételt vehet szüleivel szemben. A gyermek a mesével előkészíti a leválást. Más szerzők az anya-gyermek kapcsolat szélesítésének esélyét látják benne. Minden mesének a pszichoterápiás felhasználásától azt várjuk, hogy a gyermek önmagát megfelelően becsülje, negatív énképétől képes legyen fokozatosan megszabadulni, bátorodjon, hogy problémáit szépen, lassan képes legyen legyőzni. A hagyományos mesehősök erre jó példát is szolgáltatnak, ahol a varázslás és realitás egyszerűen elkülönül. Ugyanakkor a virtuális világ hőseinek szintje szinte elérhetetlen, az azzal való teljes azonosulás nem sokat hoz a konyhára, bár pillanatnyi vigaszt azért nyújthat. A régi mesékben szinte mindig a legkisebb győz, akit az elején kigúnyolnak, semmibe vesznek, de varázslattal, kis segítséggel és sok akarattal, valóságban is megszerezhető képességekkel, becsületességgel, nagylelkűséggel, lemondással képes lesz felnőni. Az ellenhős ugyanezek ellentéte, aki rendszerint siralmas véget ér, vagy megszelídül, jóvá válik, de nem fagyasztják le, vagy űzik más bolygókra, ahonnan akármikor visszatérhet.

Gyakori és sokszor leírt probléma a Superman jelenség. Kezdetben valóban jó lehetőség az azonosulásra, de ő gyakorlatilag sebezhetetlen, és nem igazán kerül valós veszélybe. Gondot jelent, hogy ő műszakilag jól megtervezett jelenség, röntgen szemei vannak, mely átlát mindenben, képességei

Hogy mindez hogyan jelenik meg, hogyan módosítja és nehezíti a játékot, tereli el a hangsúlyt a korspecifikus intrapszichés és interperszonális konfliktusokról a gyermek játékában konkrétan, ebből próbálunk némi ízelítőt adni az olvasónak.

4. AZ 5-9 ÉVES GYERMEKEK PSZICHODRÁMA JÁTÉKÁBAN MEGJELENŐ VIRTUÁLIS VILÁG, A HAGYOMÁNYOS TERÁPIÁS TECHNIKA MÓDOSULÁSAI

A gyermekpszichoterápiák egyik fő problémája, hogy a gyermek ebben az életkorban nem, vagy kevéssé képes elmondani, hogy mi a baja. Nem tud saját érzelmi életéről tudósítani, s nem képes az elvont fogalmi gondolkodásra sem kellőképpen. Így marad a sajátos nyelv, a játék. Saját magát és környezetét is ezen a módon igyekszik megismerni, a hallott, tanult ismereteket helyükre tenni. Az általa nem értett, szorongást okozó helyzeteket a játékban ismétli, megmutatja tudatos és tudattalan vágyait, félelmeit. Így tudunk játékában társakká válni, s viselkedésmintáin alakítani, problémáin segíteni.

Magunk részéről nem kívánjuk ezt részletesen ismertetni, saját munkánk során alkalmazott módszerrel mutatjuk be a problémákat. A fogalmak tisztázására törekedünk, hogy a színházi fogalmak gyermekdramatikus felhasználásában egy nyelvet beszéljünk olvasóinkkal.

Csoportunkban egy vezető, 6 gyermek, vagy két vezető, 10 gyermek dolgozik. Életkoruk csoporton belül óvodás és külön kisiskolás. A csoportokba járó gyermekek, ahogyan korábban leírtuk, mindannyian átlagos vagy kifejezetten jó értelmi képességgel bírnak, csoportba kerülésük oka túlmozgás, félénkség, dadogás, szociális illeszkedési probléma. Gyakorlatilag itt a szülők vagy pedagógusok jó szemén múlik a gyermek sorsa, mert ezekkel a gondokkal észrevétlenül is fel lehet nőni, más kérdés hogy hogyan. Így hát ezzel a csoporttal kezeletlenül vagy kezelve, de találkozik minden pedagógus a hétköznapi munkája során. Egy-egy foglalkozás felépítése megegyező, heti rendszerességgel, egy-egy órában zajlik. A csoport tagjai általában egy évig maradnak együtt. A gyermek csoportterápiákra jellemző a motorikus világ dominanciája a verbalizáció fölött, az érzelmek gyors váltakozása, végletessége, a nonverbális kommunikáció legfőképpen mozgásban való megjelenése.

Bemelegítés, meseszövés

hogyan lesz a mese, és mi lehet a valóságban is. A varázspor és a boszorkány természetesen ugyanúgy és ugyanolyan szereppel bír ma is.

A felsoroltakra gyakori válasz, hogy a gyerekek nem a koruknak megfelelő filmeket néznek, nem szabad engedni a TV-t stb. Tiltásra való törekvések, szabályok születtek már korábban a Tv-vel kapcsolatban is, nem meggyőző eredménnyel. Felmerül a kérdés: ez lenne a megoldás? Dobjuk ki a technikai vívmányokat, tiltsunk, tanítsunk a régi módon. Régi vita, régi lemez. Talán jobb lenne, ha megtanítanánk a gyereket, hogy a látottakat ne fogadja el fenntartás nélkül, hogy kérdéseket tudjon feltenni. Persze ez időigényes feladat a felnőtt világ számára.

Számunkra nem lehet kérdés, hogy a feladatot meg kell oldanunk, mert a gyerekek, akikkel foglalkozunk, már látták, hallották, félnek vagy bizonytalanok, esetleg új félelmeket generálnak a képen látottak. Ugyanakkor megosztanánk abbéli tapasztalatunkat is az olvasóval, hogy a „sterilen nevelt”, csak jó meséket halló, válogatott dia és rajzfilmeket néző gyermek elzáródik a többiektől. Bizonytalanul hallgatja a többiek elmesélését, s miután ezek tiltott, rossz dolgok, így a félelmeket végképp nincs kivel megosztani. Ígéretes önkezelő folyamatnak is nemegyszer szemtanúi voltunk, amikor az egyik 7 éves a másinak saját nyelvükön magyarázta el, hogy miért is nem léteznek a szörnyek és szellemek, és mit látunk, láthatunk annak, illetve, hogy hogyan készítették azt az egyik filmet. Más kérdés, hogy a természeti és paranormális jelenségekkel kapcsolatban a gyerek milyen otthonról hozott előismeretekkel, hiedelmekkel jön. Ez persze most túl messzire vinne minket a témától, de teljesen nem megkerülhető a természettudományok tanítása terén.

A játéknak van néhány alapelve, melyet be kell tartanunk. Fontos elem a mintha játék, tehát nincs igazi agresszió, csak mintha módon. Ennek elsajátítása nem kevés önkontrollt igényel néhány gyermeknél. Ez szintén komoly vita a virtuális játékoknál, hogy mennyire fokozzák az agressziót? Érdekesebb kérdés, hogy kiknél és miért? Fontos szempont, hogy a játékba be kell illeszteni a saját figurát. Gyakori probléma a világ védelmezése, állatok megment

Szerepcsere kérdése: felnőtt drámában ez alapvető technika, gyermekeknél óvatosan alkalmazzuk. Megkíséréljük az agresszív szerepek esetében, amolyan ötletbörzéként, hogy hogyan is lehet valamit többféleképpen megoldani. Itt ismét lehetőségünk van megbeszélésre, hogy mi a valóság és mi nem, s ezzel párhuzamosan a támadó is kipróbálhatja a másik oldalt, mindenféle tancélú elem nélkül. Így az enyhén antiszociális magatartásúnak nevezett, de messze nem az gyermeknek lehetősége van saját viselkedését korrigálni, hiszen itt nem őt éri támadás a közösség részéről, hanem az általa megjelenített szerepet, ill. szereplőt. Mindez még a meseszöveg fázisában talán egy virtuális világban egy jól képzett terapeutával játszva egyfajta technika lehetne?

Így alakul ki a mesevilág, csodavilág, melyre tehát jellemző: a mágikus dimenzió, ahol a külvilág törvényei érvényüket veszítik, a gyerek varázslóvá válhat, önmagát növényekbe, állatokba, az őt körülvevő tárgyakba varázsolhatja. Szerepébe ugyanakkor beépítheti megszerzett ismereteit, tudását felértékelheti, képzelete szárnyalhat. Pontosan tudván, hogy ez mese.

Megemlítendő szabály még, hogy van egyfajta szereptartási kötelezettség: amit megbeszéltünk nagyvonalakban, illik betartani, hiszen egy változtatás a többi szereplőtől is változtatást kíván, akár akarata ellenére is.

Lejátás

A játékhoz beöltözünk. Ezzel jelezzük, hogy szerepet játszunk, s csak átmenetileg azonosulunk valakivel vagy valamivel. Kétfajta új probléma merül fel. A szerephez olyan és csakis olyan ruha kell, ami a filmben volt, mert máshogyan nem képes átélni. Gyakorta előfordul, hogy magával hozza otthonról a megszokott jelmezt, amit otthon visel is, és hetekig játssza a szerepet. A másik, amikor semmiféle ruha nem kell, mert a legapróbb részletekig tudja, hogy a roboton mi hol van, és hogyan működik. Anatómiai tanulmányok pontosságával vetélkedő részletesség tud így megjelenni. Ezeket a párbeszédet hallva érdekes kérdés, hogy mennyire részletesen képesek megjegyezni és visszaadni dolgokat ilyen korú gyermekek. Persze csak ami igazán felkelti az érdeklődésüket. S itt nem kívánunk olcsó poént ellőni a természetfilmekre, amelyről sokszor elmondják, hogy mentek rajta az állatok erre majd arra. Lehet, hogy ez már nem jelent elegendő ingert?

Bemutatunk néhány példát a gyakorlatból, hogy konkrétan hogyan is jelennek meg az eddig felvázoltak.

Mackócsalád: maga az alapsztori minden gyermekkel foglalkozó számára egyértelmű. Mackómama és gyermeke együtt élnek, de egy szép napon csapdába ejtik az anyaállatot, és elszállítják egy távoli állatkertbe. A kicsije még soha nem volt egyedül, távol a barlangtól. Természetesen van gonosz banya, aki szeretné megszerezni a kis bocsot, szőre kell a varázsfőzethez, ereje a hatalomhoz. S vannak védelmező élőlények, akik segítenek felnőni, tanítják a kicsit, aki egyre bátrabb és okosabb lesz, majd egy napon kiszabadítja a fogságban élő anyját. De van nekünk transzformerünk is. Aki azonnal felajánlotta, hogy ő egyedül legyőzi a banyát, kiszabadítja a kicsit, és mindent visszaállít a régi helyzetbe. Talán nem ez a fejlődés legjobb útja. Meseszövegnél sugunk, így hát a transzformer elkezd egyfajta természettudóssá válni. Tudja áttelepíteni az állatokat, meg kell győznie az erdő lakóit, hogy bár ő maga igen ijesztő, de jót akar. Formálja hangját, külsejét, hogy jobban igazodjon az erdő lakóihoz, leteszi látható fegyvereit, mert attól az állatok ösztönösen félnek. Tud ő így is erős lenni. Röntgen szemével átlát a barlangon, kitalálja a kicsi félelmeit, és szép lassan megtanítja harcolni, küzdeni, de nem teszi meg helyette. Ez a verzió egyfajta közös hangot alakít ki, bár szakít a hagyományos gyermekdrámával, ahol a gyermekek fantáziájának nagyobb szerepet szánunk. Érdekes kérdés, hogy valójában egy virtuális világot kell módosítanunk a gyerekekkel közösen, s ez néha komoly nehézséget okoz. Mert az ott úgy van, és nem lehet rajta változtatni, nem leszerelhetőek egyes elemek, stb. Mert ha kiveszünk belőle valamit, akkor meghal. Mi van, ha elpusztítunk egy virtuális élőlényt? Ugyanakkor vi-

gyázunk, hogy ne tanmese legyen. Ez a terapeuta könnyebb dolga. De a banya üldözésénél a figura gyakorlatilag letarolta az erdőt, s mi a barlangban kuporogva éltük át a támadást. Mire kimásztunk, csak a csupasz föld maradt. Sírtunk, panaszkodtunk, hogy hol fogunk lakni, mit eszünk, s raktuk szépen össze az erdő funkcióit. A megoldás annál meglepőbb volt. Növényeket (nagyokat is) hozott a boltból jótévőnk. Ők maguk is nagyokat ültettek el, mert az kényelmesebb volt. A meghalt állatokat is pótolta. Az állatkertből lehet hozni, és a befőttesüvegben rázva szaporítani. Ezt egy természetismereti csatornán látta, mert azt anyáék engedik nézni. Pillanatok alatt helyreállt az erdő. A gond nem a jóvátétellel van, hanem a megbeszélésakor elmondottakkal, merthogy ezeket mindet valóban meg lehet tenni, talán nem ilyen gyorsan. De milyen gyors is ez a folyamat? Mennyire kell védeni az élőlényeket?

Artúr király és a nindzsa. Egyszer volt, hol nem volt egy békés erdő, ahol éltek az állatok. Kicsik voltak, de mindegyikük különös képességgel rendelkezett. A gekkó képes volt változtatni a színét, lebegni a víz alatt és fölött. A maciknak olyan méze volt, mely a jó állatoknál finom méz volt és ehettek belőle, de akik rosszat akartak, azoknak összeragadt tőle szája, keze-lába. A cserebogár éjszaka világított, és segített az eltévedt állatoknak. Egy alkalommal érkezett hozzájuk egy nindzsa, akit a társai nem értettek meg, elűztek. Hiába volt okosabb, de gyenge volt, ezért elzavarták, s nem tudta őket legyőzni. Az állatok megsajnálták és tanították, közben össze is barátkoztak vele. Artúr éppen arra vadászott, s közben elfoglalták a palotáját. Szövetkeztek, s a cserebogár éjszakai felderítést végzett, térképet készített, hogy hol vannak az idegenek, a gekkó és a nindzsa beosontak, álcázták magukat. Közben a nindzsának volt távol élő barátja, egy másik bolygón egy transzformer. Építettek hát űrhajót, s fellőtték a kutyát, aki elhozta magával az új társat is. Így legyőzték Artúr ellenségeit, majd a nindzsa-várat is visszahódították. A transzformer nem akart visszamenni egyedül, hát elment vele a kutya, s minden második hétvégén visszatérnek látogatóba (láthatásra) a Földre.

Természetes módon használják az éjjellátó készüléket, a rakétaépítést, levegő kell a kutyának. Megdöböntő pontossággal kaptuk meg a nindzsa-erődítmény harci eszközeit, részletesen elmagyarázva, hogy mit hogyan kell hatástalanítanunk. Mindezt egy hiperaktív gyermektől, aki hogyan volt képes ennyire pontosan tudni dolgokat? Mi jelent számára ingert, amikor a szoba általános rendjét sem jegyzi meg hónapok óta?

Múmia-vámpír-zombi: egyik kisiskolás hozta egyéni terápiában a történetet. Amikor este lefekszik, a függönyön át a zombi be tud nézni. Lát a sötétben és röntgen szeme is van. De mi nem látjuk, mert múmia és ettől fehér. De vannak vámpír fogai, amivel kiszívja az ember véréit. Gondolom, ettől más sem aludna jól. Ahogyan haladtunk előre, egyszer csak elmesélte, hogy van csodakardja, s amikor éjszaka bejött ez a szörny, ő megleste és térdre kényszerítette. Könyörgött neki, hogy örökre elmegy, csak ne bántsa, inkább máshová megy ijesztgetni. Anyával vettek csodakardot és koporsót is. Ebben gyakorolta, ha mégis a szörny győz, akkor milyen lesz neki. Mert van olyan, hogy leáll minden működés, és eltemetik az embert, de nem halt meg. És lefagyasztani is lehet, akkor sokkal később felébred, és ha betegsége volt, akkor majd meggyógyítják. Látta, hogy csinálnak ilyet. Szóval a lefagyasztott szörnyek is képesek lesznek újraéledni? Hogy is vagyunk a hibernálással?

Helyszínelők: nem elsősorban az óvodások, inkább a 10-12 évesek számolnak be legújabb vágyukról, hogy helyszínelők legyenek. A 24 óra alatt történő igazságszolgáltatás, a mindig minden eszköz rendelkezésre való állása, a szuper technika sok gyermeket vonz. Nem nagyon derül ki, hogy mit kell ehhez tanulni. Ez még a kisebb gond lenne, de a technikai vívmányok határai itt is mozognak. Miért nincs ilyen a valóságban? Egy tőlünk távol levő, műszakilag fejlettebb országban még a fák is gyorsabban nőnek. Mit tud ma egy 3D-s technika? Van ilyen boncolás? Ha jól rajzolok, akkor ez elég egy arc rekonstruálásához? Bizonyos kérdéseknél már megáll a játék, mert komoly vita alakul ki az ismeretekről. Volt, hogy megegyeztünk, hogy ki minek néz utána.

Az óvodás, kisiskolás drámajátékban még a szupernyomozók és superkocsik világát éljük, a nagyobbak itt jobban eltévednek. Kicsiknél még fontosabb a bűnös elfogása, bebörtönzése. Ugyanakkor meglepő, de nem kell magyarázni egy tárgyalás menetét, csak az érvelés okoz némi gondot. A különböző nézőpontok ütköztetésére kiváló lehetőség nyílik. Vajon jogos-e, ha felrobbantják a lábra helyezett mozgásszabadság-gátlót, ha elhagyja valaki a kijelölt területet? Még sehol nem tanulnak törvényről és jogról. Büntetésekről persze már bőven van saját tapasztalatuk is.

Szépségek: a királynők kora nem járt le. Itt vannak a szépségkirálynők, amire egy egész ipar ráépül. Nálunk, még 2012-ben nem tombol ez, de csírái itt vannak. 10 évesen azonban a bulvársajtón gyakorolva az olvasást, már a hibátlan szépségek képe jól ismert. A digitális fényképezés olcsósága miatt a gyerekek kezébe hamarabb kerül a gép, s az önmaguknak beállított képek valósága és a vágyak között nagy szakadék tátong. A Photo shop ismerete mikortól érthető? Mikor tananyag ez?

Néhány példán keresztül mutattuk be, hogy bő tíz év alatt hogyan kúszott be a boszorkányok és tündérek birodalmába ez a sok új lény. Hozott rengeteg ismeretet, fél ismeretet és újabb félelmeket. Eloszlatásuk sokszor csak a természet törvényeinek tisztázásával lehetséges, az ő szintjükön. Mert a jelenségekkel találkozunk, de a tantárgyi ismeretek ideje még nagyon messze van.

Kilépés

A játék végén körbeállva kilépünk a szerepből, és visszaváltozunk azzá, akik vagyunk. Van, amikor ragaszkodnának a szerephez, de tudomásul kell venni, hogy kik vagyunk. Leülünk, címet adunk a mesének, megbeszéljük kinek melyik jelenet tetszett, és miért. Mit változtatna most, hogy lejátszottuk? Beszélgetünk arról, hogy mi van a valóságban, és mi az, amit mi találtunk ki. Melyek az ember képességei? Mit lehet megtanulni? Emlékezhetünk a sokat emlegetett harcos hercegnővel foglalkozó sorozatra, ahol akrobatikus elemek keveredtek trükkökkel, nehezen elkülöníthetően. Nem lehetett olyan magasról ugrani, bár kaszkadőrök megpróbálták. Akkor egy ilyen kaszkadőr ismeretterjesztő felvétellel lehetett tisztába tenni a dolgokat, elmagyarázva, hogy mit bír ki egy test. Milyen jó lenne, ha készenlétben lennének olyan lehetőségek, amelyekkel ilyenkor megtaníthatunk valamit a valóságról. Feltehetően ezért volt népszerű a bűvésztrükköket bemutató sorozat is. Most újfajta játékot játszottak a gyerekek az egyik osztályban. Bűvésztrükkökkel szórakoztatták egymást, és ki kellett találni, hogyan csinálja a másik. A megtanult ismeretekkel saját trükkök előállításán dolgoztak, s egy-behangzóan állították, hogy nagyon jó móka volt.

Régebben ez a fázis nagyon rövid volt, beszélgettünk, eszegettünk közösen. Most beszélgetések, viták bontakoznak ki, innen-onnan megszerzett ismereteiket osztják meg egymással.

5. PROBLÉMÁK

Eddig olyan gyerekekről beszéltünk, akiknél az ismeret olykor túl sok és rendszertelen, komoly segítséget igényel ennek rendezése. Nem kerülhető meg ugyanakkor az a helyzet sem, amikor egy gyerek közömbös a világ dolgai iránt. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy átlagos képességű gyerekekről beszélünk, olyanokról, akik minden osztályban ott ülnek. Azt gondoljuk, ez ugyanolyan nehéz tanári feladat, mint ahogyan terapeutaként is nehéz őket motiválni. Vannak olyan családok, akik a létükért küzdenek, s az étkezés, napi megélhetés okoz gondot. Itt a gyerekek elveszíthetik érdeklődésüket, mintegy védekezve a csodák sokaságától, melyek számára annyira elérhetetlennek tűnnek. Közömbös és nem

érdekli a technika. Egy alsó tagozatos gyereknel már nem feltételezzük, hogy nincs ott-hon internet vagy TV. A korábban említett eseteknél, ahol aktív elutasítás van, ez mindig kiderül. Ahol ezt titkolni kell, ott csak az ismeret hiánya lehet feltűnő. A korábban említett idővonal hiányt bonyolítja az is, hogy túl gyorsan is változhatnak dolgok az életében, s az alkalmazkodás elveszi az energiát a tanulástól. Egy olyan gyerek, aki 4 év alatt 5 iskolába jár, nem követheti nyomon a környezeti változásokat, mert állandóan új környezetben van. Számára elvész a rácsodálkozás lehetősége is.

IRODALOM

BYRON, T. (2010): *Do we have safer children in a digital world? A review of progress since the 2008 Byron Review*. DCSF Publications PO Box 5050 Sherwood Park Annesley Nottingham NG15 0DJ <http://www.dcsf.gov.uk/publications>

COLE, M. ÉS COLE S. R. (1997): *Fejlődéslélektan* Osiris Kiadó, Budapest

DE VRIES, R. (1969): *Constancy of genetic identity int he years three to six*. Monographs of the society for research in child development, 34 (Serial No. 127)

FISCH, K. ÉS MCLEO, S. (2006, 2009): *Did You Know?/Shift Happens*, <http://shifthappens.wikispaces.com/>

HAMILTON, KAREN E (2011): *Augmented Reality in Education*, http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Augmented_Reality_in_Education

HAVAS P. ÉS VARGA A. (2006): *A környezeti nevelés mint a közoktatás-fejlesztés eszköze*, Kutatási záró tanulmány Budapest, <http://vargaattila.ofi.hu/dokumentumtar/>

KENDE B. H. (2000): *Gyermekpszichodráma*, Osiris Kiadó, Budapest

MÁGORI K. (2001): *A környezeti nevelés kormányzati szabályozása az angolszász országokban, különös tekintettel Új-Zélandra*. http://www.okoiskola.hu/hirlevel/news_upload/publikaci-ok_2edb.ujzeland.doc

MÉREI F. (1948/1995): *A gyermek vilásképe*. In: Stöckert K-né (szerk): *Játékpszichológia*. Budapest, Eötvös József Kiadó

MÉRŐ L. (2004): *Az élő pénz*, Tercium Kiadó, Budapest

NEMZETI ALAPTANTERV 2012: Magyar Közlöny 66., 2012. jún.4 <http://www.ofi.hu/nat/mk-nat-2012>

PIAGET, J. ÉS INHELDER, B. (1969): *The Psychology of the child*. New York, Basic Books

RÁTAI B. (2005): *Virtuális jelenlét és virtuális világok*, IT3 tanulmány, Második kötet

SPINK, A., OZMUTLU, H. C. AND OZMUTLU, S. (2002): *Multitasking information seeking and searching processes*. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 53: 639–652. doi: 10.1002/asi.10124

TARI A. (2010): *Y generáció*, Jaffa Kiadó és Kereskedelmi KFT., Budapest

TARI A. (2011): *Z generáció*, Tericum Kiadó, Budapest

TOFFLER, A. (1970): *Future Shock*, Bantam Books

VAJDA Zs. (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*, Helikon Kiadó, Budapest

VARGA A. (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai pszichológiai alapjai* – PhD disszertáció, <http://vargaattila.ofi.hu/dokumentumtar/>

WALLIS, C. (2006): *The Multitasking Generation*. TIME Magazine (19 Mar 2006).