



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XVII. évfolyam

1. szám

megjelenik félévente

2019 / NYÁR

Magister Kiadó

Csíkszereda, 2019

Tartalomjegyzék

Horizontok

Iuga-Gombos Márta: <i>A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata</i>	3
Sántha Kálmán: <i>A támogatott felidőzés videoadatai a tanári gondolkodás vizsgálatában</i> ..	16
Barabás Andrea: <i>Puzzle-darabok a tanulói teljesítménymérések történetéből</i>	25
Szász Judit: <i>Alternatívák. Pedagógiai értékelés a Waldorf-iskolákban</i>	39
Gőgh Előd, Kővári Attila: <i>Az önszabályozott tanulás jellemzői egy szakgimnáziumi felmérés tapasztalatai alapján</i>	57
Jánk István: <i>Nyelvi diszkrimináció a romániai magyartanárok értékelésében</i>	68

Módszertár

Szász Judit: <i>Pedagógiai értékelés a gyakorlatban Waldorf módra</i>	82
Fehér Petra: <i>Rólunk szól! Egy identitásfejlesztő innováció</i>	101
Gasparicsné Kovács Erzsébet: <i>Részképességek fejlesztése az olvasástanítás előkészítő szakaszában</i>	108
Bolgyán-Bora Zsuzsánna: <i>Matematika és környezetismeret integrált munkafüzet II. osztályosok számára (részletek)</i>	117

Műhely

András Orsolya, Kajántó Beáta: <i>Értelmezői közösségek</i>	134
Kovács Zoltán: <i>Curriculum vagy syllabus?</i>	147
Gergely Tamás: <i>Összehasonlító tantervelemzés</i>	149

Portré

Ozsváth Judit (szerk.): <i>Ad multos annos, Nagyváradi Drámaműhely!</i>	155
---	-----

Esemény

Ferencz-Salamon Alpár: <i>Tudás tapasztalat által. XXVII. Bolyai Nyári Akadémia</i>	188
Ozsváth Judit (szerk.): <i>Bolyai Nyári Akadémia 2019</i>	192
Muhi Béla: <i>A magyarság megtartó ereje az oktatás – Az Apáczai Nyári Akadémia szerepe</i> .	211
Veress Anna-Aranka, Kalamár Mária: <i>Az ERASMUS+ program keretében megvalósult intézményközi stratégiai partnerség</i>	219

Szemle

Pöllnitz Ilona: <i>Utak és hidak</i>	223
Eperjesi Gergely: <i>Popcorn versus nem-popcorn?</i>	227

Szerzők.....	231
--------------	-----

A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata

A konstruktivizmus fejlődésével új kutatási irány bontakozott ki a pedagóguskutatásban (a behaviorista alapozású tanításfelfogás ellenhatásaként) a hetvenes évek közepén, amely a pedagógiai gondolkodást, a pedagógiai döntéseket állította a középpontba. Shavelson (1973, idézi Falus, 2006) fogalmazta meg elsőként, hogy a legfontosabb pedagógiai készség a döntéshozatal. Két fogalom került a kutatók figyelmének a középpontjába: a nézetek és a pedagógus tudásának elemzése. A kutatások (Wubbels, 1992; Calderhead, 1996; Falus, 2006) azt bizonyították, hogy a korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő pszichikus konstrukciók, nézetek, hitek befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.

A kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik.

Ebben a tanulmányban áttekintjük a nézet fogalmának elméleti és empirikus megközelítéseit, kiemelünk jellegzetes irányokat, tendenciákat a pedagógiai nézetek értelmezésében, majd bemutatjuk a nézetek feltárására alkalmas módszereket és a nézetvizsgálatok eredményeit magyarországi és nemzetközi vonatkozásban is.

A pedagógiai nézetek elméleti megközelítései

Az elméleti fejtegetés során a fejezet kiemeli a nézetek (beliefs) értelmezése körüli vitákat, a nézetek természetét, tartalmát, a pedagógusképzésben betöltött szerepét. Jelen munka során a gazdag szakirodalomból azokat tekintjük át, amelyek segítenek e cél elérésében.

A nézet definiálása körüli viták az 1980–1990-es időszakra tehetőek a nemzetközi szakmai diskurzusban. Az angol nyelvű szakirodalomban a nézetek fogalma többféle tartalommal jelenik meg, az értelmezések közös pontja, hogy a kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés kölcsönösen hatnak egymásra, befolyásolják az egyén cselekvéseit az őt körülvevő világ dolgaival kapcsolatosan (Pajares, 1992; Richardson, 1996).

A nézetekre vonatkozó kutatásokból a nézetek tulajdonságaira vonatkozóan kiemeli azt, hogy viszonylag korán kialakulnak, és nehezen változtathatóak, segítik az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát, adaptív funkciójuk van. Fontos továbbá, hogy a nézetek értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyek segítik az új je-

lenségek értelmezését és beépülését, ennek következtében befolyásolhatják az egyén viselkedését (Pajares, 1992 idézi Bárdossy és Dudás, 2011).

A nézetek tartalmára vonatkozóan kiemeljük Calderhead elemzését. Az 1985–1995 között megjelent publikációk alapján a kutatók öt területet találtak, ahol a pedagógusok jelentős nézetekkel rendelkeztek: 1. a tanulókról és a tanulásról, 2. a tanításról, 3. a tantárgyról, 4. a tanítás tanulásáról, 5. önmagukról és a tanári szerepről (Calderhead, 1996, idézi Bárdossy és Dudás, 2011).

Az újabb publikációkban (Fives és Buehl, 2012, idézi Stéger, 2015, 66.) a pedagógusnézetek tartalmát a szakirodalom jellemzően témacsoportokban vizsgálja. 300 tanulmányt feldolgozó áttekintésében a pedagógusnézetek tartalmi irányát 6 fő csoportba sorolja:

1. a pedagógus önmagával kapcsolatos nézetei: saját hatékonyságérzet, tanári szerep megélése;
2. a kontextussal, környezettel kapcsolatos nézetek: iskolai kultúra, kollégákkal, iskolai adminisztrációval, szülőkkel való viszony;
3. szaktárgyi tartalmakkal, ismeretanyaggal kapcsolatos nézetek: diákoknak tanított szaktárgyi tartalmak, maguk által tanult szaktárgyi tartalmak;
4. egyes módszertani, tanítási gyakorlattal kapcsolatos nézetek;
5. a tanítás megközelítésével, mibenlétével kapcsolatos nézetek;
6. diákokkal kapcsolatos nézetek.

A magyar szakirodalomban Falus Iván (2001, 2006, 2007) művei foglalják össze a legrészletesebben a nézetek értelmezésével kapcsolatos tendenciákat, ezért a továbbiakban ezekre támaszkodva mutatjuk be a különböző elképzeléseket. Szerinte a tanári nézetekre vonatkozó kutatásokban közös az a felismerés, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében, és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.” (Falus, 2001a, 23.)

A fogalom értelmezéseit, meghatározásait, különféle elnevezéseit is Falus (2001a, 23.) sorolja fel: „Fox, Clark és Peterson személyes elméletekről, Claxton implicit elméletekről, Clandinin a tanításra vonatkozó képzetekről, Goodman a tanításra vonatkozó perspektívákról, Kagan és Pajares nézetrendszerekről, Conelly és Clandinin a tanár személyes gyakorlati elméleteiről, Handal és Cauvas gyakorlati elméletekről, Shulman a tanár stratégiai tudásáról, Elbaz gyakorlati tudásról, Bullough és társai tanítási metaforákról beszél, míg vannak, akik képzeteket, álláspontokat, orientációkat, eszméket, percepciókat emlegetnek”.

A különféle elnevezésekben közös a szubjektív, a képi elem. Fogalmi szinten nagyon nehéz egységes meghatározást adni, ez derül ki a hosszú felsorolásból is. A magyarországi irodalomban a nézet terminusa emelkedett ki ebből a kavalkádból, s ez vált a jelenséget magyarázó, érvényes főfogalommá.

A témába vágó kutatások (Berliner, 1987; Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992; Powell, 1992, idézi Szivák, 2003) közös megállapítása az is, hogy a pedagógusjelöltek mit és hogyan fogadnak be a képzés során, ezért feltétlenül szükséges len-

ne figyelembe venni az egyes diákok előzetes, saját iskolai tapasztalataikból származó nézeteket, hogy azokra alapozva értékelhessék, formálhassák és fejleszthessék tanítási-nevelési stratégiájukat. Ebben a kérdésben fontos vonatkozás az, miszerint az elmélet és a gyakorlat közti szakadék egyik lényeges oka az oktatott ismeretek és a jelölt prekonceptiója közötti eltérés. Wubbels (1992) a nézetek képi, érzelmekkel átszőtt jellegét hangsúlyozza, amelyek a jobb agyféltekében helyezkednek el, míg az elméleti ismeretek a bal agyféltekében, vagyis hiába tanítjuk az újabb és újabb ismereteket, a nézeteket tartalmazó jobb agyféltekéhez nem jutunk el, és megváltoztatni is nehéz őket. Tehát „veszélyesek”, mert a pedagógusjelölt számára nem vagy nehezen hozzáférhetőek, ezért a képzés feladata kellene, hogy legyen, hogy megtörténjék a nézetek tudatosítása, hiszen bizonyítható, hogy a nézetek hatással vannak a tanárjelöltek szakmai fejlődésére is. Szerinte az elmélet és gyakorlat integrálása tenné lehetővé, hogy a pedagógiai tudás ne mozaikos, hanem rendszerszerű legyen. Ezekből az értelmezésekből a nézetek személyes, egyedi jellege emelhető ki, amely meghatározó lehet a pedagógussá válás folyamatában. Azt, hogy egy tanárjelölt mennyire lesz „jelen” a képzésben, meghatározzák a tanári munkáról vallott nézetei. Dudás (2007) szerint a kutatások eredményei arra is felhívták a kutatók és a képzők figyelmét, hogy a tanárok és a tanárjelöltek szakmai fejlődésének egyik legfontosabb aspektusa az a folyamat, amelyben az implicit nézetek, nézetrendszerek explicité válnak.

A Korthagen (2004) által megfogalmazott „hagyma-modell” szerint a nézet a pszichikus képződmények összetett rendszerében helyezkedik el, a különböző szintek (mint pl. cselekvés, kompetencia, nézetek, identitás, elhivatottság) kölcsönhatást gyakorolnak egymásra, és befolyásolják a pedagógussá válás folyamatát (a képzés tartalmát).



1. ábra. A pszichikus képződmények „hagyma” modellje” (Korthagen, 2004)

A nézetek gyermekkorban alakulnak ki, melyeknek forrásai lehetnek: a. személyes tapasztalatok, élettapasztalatok, ide tartoznak az iskolai tapasztalatok, iskolai élmények és a pedagógusminták; b. másoktól átvett „kész” ismeretek, fogalmak, kategóriák, né-

A kognitív pszichológia térhódítása kapcsán kezdtek különbséget tenni az attitűdök és a nézetek között: az attitűdöknek alapvetően érzelmi töltést, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítottak.

zetek, elméletek formáját ölthetik, származhatnak más személyektől, a médiából, könyvekből, környezetből stb.; c. a pedagógusképzésből és a gyakorlatból származó tudás (Falus, 2006).

A gyakorlati tudás, értékelő rendszer, nézet három különböző aspektusa a tanári gondolkodáskutatásnak: a gyakorlati tudás a tudás forrását, közeget, a második alapvető funkcióját, a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki. A nézetrendszer befolyásolja a gyakorlati tevékenységet (Falus, 2006). A gyakorlati tudás Schönnek (1983, idézi Falus 2001b) abból a felismeréséből alakult ki, miszerint a pedagógusok gyakorlatuk során nagyon kis mértékben támaszkodnak a tudományos ismeretekre, a pedagógusok nem az elméleti ismereteket alkalmazzák a gyakorlati problémákra, a szaktudás és a gondolkodás nem függ, nem kell, hogy függjön, és nem is függhet az általános ismeretek egyes

egyedi esetre történő alkalmazásától. Ez a tudás a gyakorlatra ténylegesen hat, forrása is alapvetően a pedagógiai gyakorlat. Wubbels (1992) szerint a tanárok gyakorlati tudása lényegében képzetalapú, amelyet a jobb agyfélteke dolgoz fel, szemben a bal agyfélteke által feldolgozott, nyelvi-logikai alapú elméleti tudással.

Az értékelő rendszer fogalmának bevezetése is Schön (1983, idézi Falus 2001b) nevéhez fűződik. Kiemeli az értékelő rendszer szűrő funkcióját, amelyet a gyakorlattal való kölcsönhatásban tölt be. Kissé leegyszerűsítve: az értékelő rendszer a nézetnek és a gyakorlati tudásnak az ötvöze. Az értékelő rendszer kialakulásának, változásának, fejlődésének egyik forrása a gyakorlat, míg a másik az elméleti ismeretek.

A kognitív pszichológia, a konstruktív tanuláselmélet, a reflektív pedagógiai szemlélet más-más „utat” kínál a nézetek értelmezéséhez.

A kognitív pszichológia térhódítása kapcsán kezdtek különbséget tenni az attitűdök és a nézetek között: az attitűdöknek alapvetően érzelmi töltést, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítottak (Rokeach, 1968 és Fishbein, 1967, idézi Falus, 2001a). Ennek kapcsán viszont el kell határolni a nézetek és tudás kérdését is: a) „a nézet egy olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom, a tudás viszont valamiféle ismeretelméleti igazolást is feltételez.” (Richardson, 1996, 104); b) a „nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk.” (Calderhead, 1996, idézi Falus, 2001). A különböző kutatók álláspontjának összegzésére Richardson vállalkozott: a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megíté-

lését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, 103 idézi Dudás, 2007, 48.).

A nézet fogalma többféle tartalommal jelenik meg, közös pont, hogy a kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik, az eltérő álláspont abból adódik, hogy a nézeteket milyen módon és mennyiben lehet megkülönböztetni a hasonló konstrukcióktól – a tudástól és az attitűdöktől, amint fentebb kifejtettük.

A konstruktivista ismeretelmélet szempontjából nem lehetséges merev elhatárolás nézetek és tudás között. A nézetek meghatározzák a pedagógusok viselkedését és a tanárrá válás folyamatát, azt, hogy a pedagógusok miként gondolkodnak, milyen nézeteket vallanak a tanulásról, tanításról, és hogy ezek miként hatnak a saját tanulási, tanítási folyamataikra. A tanárok maguk is sok évet töltöttek el diákként, miközben észrevétlenül, tudattalanul is kialakultak saját nézeteik a tanításról, s lehet, hogy ezek a nézetek elmentésben állnak azzal, amit a tanárképzésben bemutatnak nekik. Pl. lehet, hogy az a nézet alakult ki, hogy a tanítás egyenlő az ismeretátadással, ugyanakkor a képzők nem tartják hatékonynak ezt a nézetet a hatékony pedagógussá válás folyamatára nézve. Mindenestre, ez a nézet már elavult.

A tanárrá válás folyamatában fontos lenne a tudományos ismeretek alkalmazható, személyes tudássá való transzferálása, amely legtöbbször képekben jelenik meg. Pl. annak a tanárnak a képe, akit mindenki ismer, aki az osztály előtt áll, és magyaráz, vagy ha egy tanárjelölt találkozik egy alulmotivált diákkal, elsőként előjönnek a régi emlékei és érzései, és szeretné megváltoztatni a gyerek viselkedését. Újabban a kutatások is a tanárok történeteiről, narratíváiról is szólnak, ez a szemléletmód abból indul ki, hogy a tanárok történeteinek keresztül fény derülhet arra, hogyan gondolkodnak a tanításról, nevelésről. Elsődlegesen azért kapott hangsúlyt a történetek elemzése, hogy megtudjuk, hogyan gondolkodnak/gondolkodtak a tanárok a nevelésről. Manapság szintén központi kérdés az, hogy milyen nézeteik élnek saját magukról.

A reflektív pedagógiai szemlélet a nézetek és cselekvés kapcsolatát hangsúlyozzák, a gondolkodás és a cselekvés szétválasztása csak a kutatás számára értelmezhető, a gyakorlatban ezek komplex egységet alkotnak, a nézetek és a tevékenység között interaktív kapcsolat van. A nézetek és a gondolkodás mozgatja a cselekvést, ugyanakkor a tapasztalatok, a cselekvéssel kapcsolatos reflexiók megváltoztatják, kiegészítik a nézeteket (Richardson, 1996). A reflexiók visszahatnak a nézetekre, ugyanis kölcsönhatás van köztük (Bárdossy-Dudás, 2011). A reflektív tanár fogalmát Schön (1983, idézi Falus, 2006) nevéhez kötik, az elnevezést azonban 1903-ban Dewey vezette be a tudatos tanítás szinonimájaként, szemben a hagyományok és benyomások által vezérelt rutinszerű tanítással. A reflektív tanár tudatos és észszerű döntéseket hoz az egyre fejlődő értékelő rendszerének alkalmazásával, amely hozzájárul a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez.

A tanárrá válás folyamatában fontos lenne a tudományos ismeretek alkalmazható, személyes tudássá való transzferálása, amely legtöbbször képekben jelenik meg.

A nézetek tapasztalatokból, iskolai élményekből származó személyes konstrukciók, amelyek korán kialakulnak, nehezen változtathatóak, és meghatározzák, hogy a tanárjelöltek mit és hogyan tanulnak a tanárképzés során.

déséhez is. A szakirodalomban megkülönböztetik a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexiót (reflection in action) a tevékenység után végzett reflexiótól (reflection on action), valamint az újabb publikációkban a tevékenység érdekében végzett reflexiót (reflection for action) (Reagan, 2000, idézi Falus 2001b). A pedagógus szakmai fejlődése a reflektív folyamatok sorozatának eredménye.

A reflektív tanítás olyan pedagógiai tevékenység, tudatos, elemző gondolkodás és gyakorlat, mely folyamatos önellenőrzést és az erre épülő korrekciót biztosítja (Szivák, 2003a). Kiegészíthető azal is, hogy a reflexiónak érvényesülnie kell mind a tanítási folyamatban, mind a tanítás befejezése után. Sajnos az előzetes nézetek korlátozhatják magát a reflexiót, behatárolhatják a reflexió körét.

A nézetek tehát a következőképpen jellemezhetők: a. az explicitiség foka, vagyis, hogy a pedagógus mennyire tudatosítja a már meglévő nézeteit; b.

a nézetek állandósága, illetve változékonysága (befolyásolja a cselekvés, a reflexió); c. a nézetek általánosan használatosak, vagy csak egy adott körülmény fennállása esetén aktivizálódnak. A nézetek „használatossága” abban áll, hogy szűrőként működnek különböző helyzetekben; elméleti, gyakorlati egyaránt (Fives és Buehl 2012, idézi Stéger 2015, 67.).

Összegezve: a konstruktivizmus az egyik lehetséges elméleti megközelítés a nézetek értelmezésében. Ezek szerint a nézetek tapasztalatokból, iskolai élményekből származó személyes konstrukciók, amelyek korán kialakulnak, nehezen változtathatóak, és meghatározzák, hogy a tanárjelöltek mit és hogyan tanulnak a tanárképzés során. Funkciójuk tehát az adaptív szűrés.

A nézetek értelmezése az empirikus kutatásokban

Magyarországi nézetkutatások

A nézet fogalma a pedagógiai kutatásokban a tanulás konstruktivista megközelítésén alapul, a megközelítés szerint a tudás egy személyes konstrukció eredménye, melyben a már felépített tudás befolyásolja, meghatározza az új információk és tapasztalatok befogadását, értelmezését, továbbá hat a cselekvést irányító kognitív folyamatokra (Bereczky és Fejes 2010, idézi Stéger, 2015).

Ebben az alfejezetben kiemelünk nézetkutatásokat a cél, a minta sajátosságai, módszerek, az elért eredmények mentén.

Nahalka (2001) pedagógusokkal végzett vizsgálatában az volt a cél, hogy feltárja a tudásra vonatkozó elképzeléseket négy paradigma mentén: 1. ismeretátadó; 2. képességfejlesztő; 3. személyiségfejlesztő; 4. konstruktivista. Módszerként az interjút használták. Legfontosabb eredménye, hogy a pedagógusok gondolkodását az induktív-empirikus szemléletmód határozza meg.

Vámos (2001) a pedagógusok értékelésfogalmának elemzésével foglalkozik metaforaháló módszerével. A kutatás egyik eredménye, hogy a pedagógusok fő eszköznek a jutalmazást és a büntetést tartják, amelynek technikai kivitelezésében azonban többnyire bizonytalanok. Hangsúlyozzák az értékelés formatív jellegét, amely a kiemelt személynek szerzett öröm miatt rövid távon a meglegedés forrása is lehet.

Tóth (2012) a pedagógusok nézeteit vizsgálta az osztályozásról és a szöveges értékelésről kérdőíves kikérdezéssel. Céljai között szerepelt annak bemutatása, hogy miként vélekednek a pedagógusok a két értékelési forma pedagógiai jellemzőiről. Az eredményekből kiderül, hogy a pedagógusok jelentős hányada szerint az osztályzat könnyebben értelmezhető a szülők számára, mint a szöveges értékelés, a válaszadók szerint a tanulók még kevésbé tudják értelmezni a szöveges értékeléseket. A pedagógusok úgy látják, hogy az iskolába járási kedvet és a reális önismeret formálását a kapott osztályzatok erősebben befolyásolják, mint a szöveges értékelés. A felső tagozatos tanárok a szöveges értékelésben stresszfaktort azonosítottak, és nézeteik szerint az értékelésre fordított munkaidő nem térül meg.

Szivák (2003b) pedagógusjelöltekkel végzett kutatásában a fogalmi térképet és a metafora módszerét alkalmazta a neveléssel, valamint tanítással, tanulással kapcsolatos nézetek feltárására. Az eredményekből kiderül, hogy a tanulásfogalom koherensen kapcsolódik a tanítás-értelmezésekhez. A hallgatók a tanítást kizárólag az ismeretközvetítéssel azonosították, a tanulást pedig az ismeretek befogadásával. Nem tartalmazza a szocializációs folyamat egészét, hanem szűk didaktikai értelmezést nyer. Szinte kizárólag az intellektuális tartalmak megszerzésére és azon belül is csupán az ismeretek beépítésére irányul.

Dudás (2006) a pedagógusjelöltek belépő nézeteit célozza meg, mert a képzés első éve szenzitív időszaknak minősül a nézetek feltárása és alakíthatósága szempontjából. Fogalomtérkép és metafora módszerével vizsgálta a hallgatók tanárképét, valamint a tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódó nézeteket. A tanításhoz kapcsolódó nézetekben (a fogalmi térképekhez kötődően) elsősorban a tananyag előadása és átadása, a tanuláshoz kapcsolódó nézetekben a memorizálás, illetve a diák személyiségtulajdonságai (szorgalom, kitartás, érdeklődés) jelentek meg. A metaforaalkotásokban a hallgatók a tanítást legtöbbször művészetként, alkotásként írták le, és alakításként, formálásként értelmezték.

Az eredményekből kiderül, hogy a pedagógusok jelentős hányada szerint az osztályzat könnyebben értelmezhető a szülők számára, mint a szöveges értékelés.

Lesújtó összegzés, hogy azokban „alig” fellelhetők a képzés tudatosan szervezett tapasztalatai, ismeretanyaga a pedagógiai tanulmányok végén.

Stéger 2015-ös összefoglalója alapján a tanárjelöltek nézetrendszerével kapcsolatos több vizsgálat is konzekvenciaként állapítja meg, hogy a pályára lépők nem rendelkeznek koherens pedagógiai nézetrendszerrel, és ismeretátadásra szűkült a tanári szerepre vonatkozó felfogásuk (Szivák, 2003; Dudás, 2006; Köcséné, 2013). A tanári szerepben a személyiségvonásokat, valamint a hivatás- és a gyermekszerepet azonosítják elsősorban. Ami talán a legmeglepőbb, hogy nézeteik szerint a tanári feladatrendszert nem lehet megtanulni, hanem erre születni kell (Dudás, 2006). E képet tovább árnyalja a képzés végén a tanítási gyakorlat előtt álló pedagógusjelöltek vizsgálatakor kirajzolódó nézetrend-

szer, mely még mindig inkább a diákperspektíva jegyeit hordozza magán, és melyben a pedagógus mesterség elemei nem fellelhetők fel. Lesújtó összegzés, hogy azokban „alig” fellelhetők a képzés tudatosan szervezett tapasztalatai, ismeretanyaga a pedagógiai tanulmányok végén (Szivák, 2003, 94.). Köcséné (2013) vizsgálati eredményei a tanárjelöltek tanítással kapcsolatos nézeteiről azt mutatják, hogy a tanárjelöltek percepciójában elsősorban a tanulók motiválása és magatartási, fegyelmezési problémái, a tanulók közötti különbségek, illetve az előre nem tervezhető helyzetek kezelése jelenti a legnagyobb személyes kihívást. Ezek kezelésére elsősorban a kapcsolati hierarchia működtetését, a személyes távolság változtatását gondolják eszközként használni.

A pedagógusjelöltek nézeteinek feltárása és tudatosítása az egyéni pályaszocializáció egyik fontos eleme, a szakmai önreflexió egyik alapja. E felismerés miatt fontos a pedagógusjelöltek nézeteinek feltárása, a lehetőségekhez mérten ezek pedagógusképzés során történő alakítása.

Összefoglalva: a magyarországi kutatásokban jelentős szerepet kap a pedagógiai alapkérdésekkel kapcsolatos nézetek vizsgálata (Golnhofer, Nahalka, 2001).

Nemzetközi nézetkutatások

A nézetek kutatása a nemzetközi irodalomban is csak az 1980-as évektől lendült fel (Berliner, 1987; Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992; Powell, 1992).

A kutatásokat a magyarországi vizsgálatok bemutatása során érvényesített szempontok, azaz a legfontosabb kérdések, célok, a minta sajátosságai, az alkalmazott módszerek és eredmények mentén foglaljuk össze, előtte azonban kitérünk a nézetkutatások nemzetközi szinten történő értelmezési keretére.

A nézetkutatások értelmezési keretét nemzetközi szinten Korthagen (2004), valamint Cochran-Smith és Fries (2008, idézi Kálmán 2013) a pedagóguskutatásokkal foglalkozó metaelemzésükben a tanulás folyamatához, problematikájához kötik, vagyis kitérnek a nézetek értelmezésére.

Az 1920 és 2005 közötti kutatásokat elemezve (vö. Kálmán, 2013) négy, többé-kevésbé egymást követő megközelítést különítettek el. Az első időszakban a pedagógussá válást alapvetően a tantervi program, a második időszakban (az 50-es évek végétől) már elsősorban a képzés problematikájaként értelmezték, a nyolcvanas évek elejétől a kutatások központjába a pedagógusok folyamatos tanulása került, mind egyéni, mind iskolai szinten. Ehhez az irányvonalhoz kötődik az egyéni nézetek, attitűdök és a tudás kutatása is. A legújabb értelmezési keretben a tanárképzést oktatáspolitikai problémaként azonosítják. A kilencvenes évek közepétől a tanárképzési gyakorlat (annak minősége, hatékonysága, elszámoltathatósága) került a középpontba, valamint a folyamatban résztvevő tanárok felkészültsége, kompetenciája. A 20. század végén, 21. század elején egyre több szerző kutatott ebben a témában (Kowalski, 2005; Leavy, 2007; Brown, 2012).

A pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek nézeteinek vizsgálatakor három domináns trend bontakozott ki a nemzetközi kutatási színtéren: a pedagógusok 1. tanulással, tanítással, episztemológiával, tanári szakmával kapcsolatos nézetei; 2. a tantárgyi tanításhoz kötődő nézetei; 3. a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos nézeteik alakulása, mint pl. inklúzió, multikulturalizmus, IKT-eszközök használata stb. (Kálmán, 2013).

Az új kutatási módszereket is alkalmazták (vö. Dudás, 2006), pl. fogalomtérképpel a fejlődési folyamatot is nyomon lehet követni (Beyerbach, 1998; Calderhead, 1996; Morine-Dershimer, 1993). Mondatbefejezést alkalmaztak egyes kutatók a hallgatók és mentoraik nézeteinek vizsgálatához (Zanting-Verloop-Vermunt, 2001). A tanárok által megalkotott metaforák (Bullough, 1991; Calderhead, 1996), a szövegelemzés, hallgatói írások, portfóliók elemzése (Bullough, 1993) is alkalmasnak bizonyult a tanárjelöltek nézeteinek feltárására. A sikeres tanárra vonatkozó hallgatói előfeltevéseket kérdőívvel térképezték fel (Minor-Onwuegbuzie-Witcher, 2002).

Emeljünk ki néhány reprezentatív kutatást az alfejezet elején megfogalmazott szempontok alapján.

Kínában tanítójelöltekkel készítettek interjút az értékeléssel kapcsolatos nézeteikről (He, Valcke, Aelterman, 2012). Ebben a kutatásban az értékelést mint rendszert és annak megértését helyezték előtérbe a tanítójelöltek szemszögéből vizsgálva. 31 tanítójelölttel készítettek interjút az értékeléssel kapcsolatos nézeteikről. A megkérdezett pedagógusjelöltek a következő kérdések mentén fejtették ki nézeteiket: ki értékeli; miért értékelünk; mit értékelünk; hogyan értékelünk; mikor értékelünk? A kutatás újszerűsége, hogy az értékelésről szóló nézeteket holisztikusan értelmezi, amely az egész iskolai rendszerről való kommunikációt lefedi. A módszer, eszköz a félig strukturált interjú volt. Az eredményekből az derült ki, hogy a tanítójelöltek értékeléssel kapcsolatos nézetei megjelennek az osztálytermi gyakorlatban, és különböző elméletekre utalnak, tanulóközpontú és tanítóközpontú tanításra. A kutatás azt igazolta, hogy a tanítójelöltek az értékelés kér-

A kilencvenes évek közepétől a tanárképzési gyakorlat (annak minősége, hatékonysága, elszámoltathatósága) került a középpontba.

Év végére a konstruktivista felfogást erősítő metaforák száma megnőtt.

dését az értékeléssel kapcsolatos nézeteikre alapozva tárgyalják. Mindannyian beszámoltak saját értékelési stratégiáik előnyeiről és hátrányairól, valamint az is kiderült, hogy erős a szakmai identitásuk ahhoz, hogy a saját maguk által felépített és választott nézetekhez ragaszkodjanak.

Egy amerikai kutatás (Leavy et al, 2007) a pedagógusjelöltek nézeteit vizsgálta a tanulásról és a tanításról. A nézetek vizsgálatára, elemzésére és módosítására a metafora módszerét használták fel. A nézeteket megváltoztatni nagyon nehéz, nevelési kontextusban a metaforaalkotás központi kérdést jelent a tanítás és tanulás természetére vonatkozó megfogalmazásban és az arra való reflektálásban, és egyre gyakrabban használják arra, hogy kapcsolatot teremtsenek a személyes nézetek és a neveléssel kapcsolatos elméletek között. A kutatás folyamata ír és amerikai pedagógusjelöltekkel mikrotanítási kontextusban történt. A metaforákra reflektálva három tudományos elmélethez kapcsolódóan csoportosították az eredményeket:

1. A behaviorista/empirista elmélethez azokat a metaforákat kapcsolták, amelyekből a tanulás mint passzív tevékenység, valamint a tudás mint asszociációteremtés nézete derült ki. Ezek a metaforák a tanárok információátadó szerepére és a diákok passzív, befogadói szerepére utalnak.

2. Kognitivistá/konstruktivistá elméletéhez azokat a metaforákat kapcsolták, amelyekből olyan tudás derül ki, amelyet aktív módon épít fel a tanulás során a tanuló, a régi modellt felváltja egy új. A tanulást egyéni, tudáskonstruáló tevékenységként fogalmazzák meg, a pedagógus az, aki ebben a tanulási folyamatban segít.

3. Szituatív, szociohistorikus elméletéhez azokat a metaforákat kapcsolták, amelyekből a tanulás ahhoz a szituációhoz kötődik, amelyben megépitették. A tudás szituatív, kontextus- és kultúrafüggő.

A metaforák különböző elméletekhez kötődő százalékos eloszlása a következő:

Az év elején végzett kutatás (metaforaalkotás a bemutatott keret alapján): eredmények: 49% behaviorista felfogás; 24% konstruktivista felfogás; 9% szituatív felfogás és 18% személyközpontú felfogás.

Az év végén végzett kutatás: 42% behaviorista felfogás; 44% konstruktivista felfogás; 6% szituatív felfogás; 8% személyközpontú felfogás. Év végére a konstruktivista felfogást erősítő metaforák száma megnőtt.

Két tanulmányon keresztül mutatják be (Kowalski, 2005) a fejlesztő értékelés hatását a kompetenciák és a képességek fejlesztésében, valamint a fejlesztő értékelés egy eszközét a pedagógusok nézeteinek megváltoztatásában, ami a gyerekek kompetenciáinak és képességeinek a fejlesztésére vonatkozik. A kutatás leírása: MAPS (Measurement and Planning System) az értékelő eszköz neve, amelyet 34 államban alkalmaztak, s amelyet kutatási eszközként is kiválasztottak. A MAPS egy számítógépes programra alapuló megfigyelési értékelő eszköz. Ezt az eszközt 3 éven át használták, 83 programon keresztül (városi, vidéki egyaránt reprezentálva volt), 514 pedagógus vett részt, amelyből 156

használta, 358 nem használta a MAPS-et. Ezt az eszközt arra fejlesztették ki, hogy értékelje a tanárok nézeteit mindkét tanulmányban.

1. kutatás: A MAPS használók és nem használók nézeteinek összehasonlítása: a pedagógusoknak egy 1-től 5-ig terjedő skálán (Likert-skála) jelölniük kellett, hogy mit gondolnak, milyen képességeket és kompetenciákat kell fejleszteni az iskola előtti időszakban (nyelv és irodalom terén, valamint matematikából). Az volt a lényeg, hogy mit gondolnak, nem az, hogy mit döntöttek mások. A kutatásból kiderült, hogy azok a pedagógusok, akik alkalmazták a MAPS eszközt, másképp gondolkodnak a tudásról (mert a gyerekeknek fontos volt megtanulni a programban foglaltakat), mint azok, akik nem használták a programot. Úgy is interpretálható, hogy a pedagógusok hitét arról, hogy mit kellene, hogy tanuljanak a gyerekek, meghatározza az, hogy milyen értékelési eszközt használnak.

2. kutatás: A formatív értékelés hatása a pedagógusok nézeteire: a pedagógusok nézeteit is megváltoztatta a program, másképp gondolkodnak a kisiskolás kor előtti tanulásról. Amit addig fontosnak tartottak, az a program hatására megváltozott. Az eredmények hatására a pedagógusok sokkal fontosabbnak tartják a képességek fejlesztését egy értékelő eszköz által, mint más utakon.

Egy Új-Zéland-i kutatás (Brown et al., 2012) a pedagógusok feedbackről vallott nézeteit vizsgálta a tanulás kapcsán. A kutatás résztvevői: Új-Zéland elemi és gimnáziumi iskolái reprezentatív mintaként, összesen 1492 pedagógus, 457 iskolából. A feedback-ről szóló szakirodalom alapján 4 típust azonosítottak: 1. munka feedback, helyes vagy helytelen munka; 2. folyamat feedback, a munka közbeni folyamatra reflektál; 3. önszabályozó feedback, saját stratégiáira reflektál; 4. én feedback, saját erőfeszítésekre való reflektálás. A kutatásban az önszabályozó feedback került a központba. Alapvető kérdés: milyen nézeteik vannak a pedagógusoknak a feedback-ről? Módszerként a kérdőívet alkalmazták. Eredmények: Az elemi és a gimnáziumi tanárok válaszaiban alig volt eltérés. A pedagógusok fókuszra arra helyeződött, hogy a diákokat bevonva generálják a feedback használatát arra, hogy tökéletesítsék saját munkájukat, és autonómiát fejlesszenek ki, a feladatra koncentráció helyett. A diákokat bátorító és az önbizalmat elősegítő visszajelzést gondolták a tanulást elősegítő feedback paradigma kapcsán. A tanárok válaszaiból kiderül, hogy nem hisznek a feedback cél nélküli használatában.

Egy Hong Kong-i kutatás a pedagógiai gyakorlatról (Yuan, Lee, 2014) azt vizsgálta, milyen nézeteik vannak a pedagógusoknak a nyelvtanításról (a kutatás résztvevőinek) a tanítási gyakorlat előtt, és hogyan változnak meg a nézeteik a tanítási gyakorlat alatt? A kutatás helyszíne: Kína, 4 éves tanárképzés, az első három évben elméleti képzésben, a 4. évben egy 10 hetes tanítási gyakorlaton vettek részt, ahol egy pedagógus mentor segítette őket. A kutatás módszerei: félig strukturált interjú, osztálytermi megfigyelések és naplózás. Eredmények: A kutatás által bebizonyosodott, hogy a pedagógusjelöltek nézetei nem stabil képződmények, hanem nyitottak a változásra és a fejlődésre, és hogy szignifikáns változást a tanítási gyakorlat alatt lehet elérni. A mentorok is befolyásolták a pedagógusjelöltek nézeteinek változását és fejlődését.

Egy 2009-ben végzett kutatás (Bauml, 2009) alapkérdése: hogyan határozzák meg, hogyan írják le a tanítójelöltek a hatékony pedagógus jellemzőit, mit jelent hatékony pedagógusnak lenni? Milyen felfogásuk van a hatékony pedagógus dimenzióiról? A kutatás során artikulálhatták saját nézeteiket a hatékony pedagógusról. A kutatási módszer: félig strukturált interjú, résztvevői: 24 tanítójelölt (mind nők). Eredmények: A résztvevők a következő hatékonysági dimenziókat azonosították: gondoskodó pedagógus, tiszteletudó pedagógus, akik arra törekszenek, hogy megismerjék a gyerekek jellemét. Az elemi osztályokban a pozitív pedagógus–diák viszony elősegíti a tanulást és a kitűzött eredményeket. Néhányan a megkérdezettek közül a pedagógus menedzseri kvalitásait emelték ki a hatékonyság szempontjából. A tanítójelöltek a hatékonyság dimenzióit pedagógiai terminusokkal írták le, kiemelve a diákokkal való kapcsolat fontosságát.

Összefoglalva: a nézetkutatások egyre több területet érintenek, a pedagógusok, pedagógusjelöltek „hangjainak” megismerése céljából, amelyekre lehet építeni a tanárképzésben és a szakmai továbbképzésben.

Irodalom

Michelle Bauml (2009): Examining the unexpected sophistication of preservice teachers beliefs about the relational dimensions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25. 902–908.

Gavin T. L. Brown, Lois R. Harris, Jennifer Harnett (2012): Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28. 968–978.

Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R– Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.

Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek vizsgálata*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46–121.

Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–26.

Falus Iván (2001b): Pedagógusmesterség, pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. 2. 21–28.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Golnhofer, Nahalka (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kálmán Orsolya (2013): Pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei–hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére. 81–104.

Korthagen, Fred A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. 77–98.

Kurt Kowalski, Rhonda Douglas Brown, Kristie Pretti-Frontczak (2005): The effects of using formal assessment on preschool teachers beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. *Contemporary Educational Psychology*, 30. 23–42.

Aisling M. Leavy, Fiona A. McSorley, Lisa A. Bote (2007): An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23. 1217–1233.

Nahalka István (2001): A tudásról alkotott tudás. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 142–176.

Pajares, M.F. (1992): Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Massy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307–332.

Qiaoyan He, Martin Valcke, Antonia Aelterman (2012): A qualitative study of in-service teachers evaluation beliefs. *International Conference on Education and Educational Psychology*. 1076–1085.

Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Second Edition, MacMillan, New York, 102–104.

Stéger Csilla: A pedagógusok nézetvizsgálatai. In: Felvinczi Katalin (2015, szerk.): *Problémafókuszú pedagógusképzés. A pedagóguspálya problémái*. ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 65–89.

Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése. Oktatás-módszertani kis-könyvtár*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88–95.

Tóth Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről. *Iskolakultúra*, 2. 34–45.

Vámos Ágnes (2001): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 283–306.

Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teachers Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 2. 137–149.

A támogatott felidézés videoadatai a tanári gondolkodás vizsgálatában

A tanulmány a videofelvételek tanárképzésben, pedagóguskutatásban betölthető szerepét mutatja be, valamint rávilágít a vizuális információk által kínált lehetőségekre is a gyakorlati pedagógiai tevékenység hatékonyságának növelése érdekében. Továbbá a tanulmány a támogatott felidézés (Stimulated Recall), a tanári gondolkodás, a reflektív szemlélet és a nézetek kapcsolatát illusztrálja, hangsúlyt helyez a támogatott felidézés alkalmazásakor a tanári tevékenység elemzése során megjelenő narratív gondolkodás vizsgálatára.¹

Bevezetés

Napjainkat a különböző technikai eszközök robbanásszerű fejlődése jellemzi. A gyors fejlődés függvényében megjelenő korszerű kutatási eszközök – a videokamera vagy a videoadatok elemzésére is alkalmas szoftverek, mint az Atlas.ti, MAXQDA, Noldus, Videograph – pedagóguskutatásba történő beemeléséhez nagy reményt fűztek a neveléstudományi szakemberek, hiszen a videofelvételek megjelenése a tanárképzés, a továbbképzések, valamint a pedagóguskutatás számára is számos lehetőséget hordozott. Az oktatásról készült korai felvételek még az 1960-as években készültek, majd az igazi átöröést az 1990-es évek jelentették a technika alkalmazásában, köszönhetően a számos új eszköz megjelenésének. Míg a korábbi években például a kétkamerás órafelvételek lehetőségének biztosítása is sokszor lehetetlenné vagy nehézkessé vált az eszközbeli és a személyi korlátok miatt, addig napjaink technikai vívmányai folyamatosan tágítják a kutatási lehetőségeket, segítségükkel új perspektívából közelíthetők meg a többváltozós pedagógiai jelenségek. A videokamera többek között a tanárrá válás folyamatának kutatásában is főszerepet kapott, továbbá ma már számottevő a segítő kamera, a videotrénings pedagógusképzésben való feltűnése is (Sallai, 2012). A tanárképzés és -kutatás területén központi kérdés a tanítási-tanulási folyamat fejlesztése, a professzionális tanári tevékenység kialakítása. E témakör a továbbképzések számára is számos átgondolandó elemmel rendelkezhet (Frankhauser, 2016).

¹ A tanulmány megírását az EFOP – 3.6.1. – 16 – 2016 – 00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.

A kutatók részéről a videoadatok irányába tapasztalt kezdeti lelkesedés csökkenni látszik. Az okok több területen kereshetők. Lényeges probléma, hogy a videoadatok elemzésére kialakított technikák nagyrészt még mindig folyamatos fejlődés és fejlesztés alatt állnak, továbbá az elemzésüket lehetővé tevő szoftverek beszerzése forrásigényes, használatuk is gyakorlatot kíván.

A tanulmány a videofelvételek tanárképzésben, pedagóguskutatásban, a gyakorlati pedagógiai tevékenység hatékonyságnövelésében betölthető szerepére világít rá, kiemeli a támogatott felidézés (Stimulated Recall), a tanári gondolkodás, reflexiók és a nézetek lehetséges összefüggéseinek elemzését.

A kultúranalitikus szemlélet nézőpontja szerint a szereplők által produkált képek elemzése történik, ahol az érdeklődés középpontjában a képreprodukció formái és eljárási módjai állnak.

Videoadatokról általánosan

A kvalitatív kutatásokban a videoadatok a multikódolt adatok (szövegek, képek, fotók, audio- és videoadatok) szerves részét képezik, hiszen az audiovizuális felvételek elősegítik a vizsgálati terep többdimenziós aspektusainak feltárását (Sántha, 2013b). Ez nagy előny, hiszen a régi, hagyományos adatfelvételi módok mindezt nem tették teljes mértékben lehetővé. A modern technika segítségével megvalósítható mikroszkopikus elemzések olyan egyedi tulajdonságokra derítenek fényt, amelyek csak kontextusfüggően tárhatók fel és érthetők meg. Mindezt figyelembe véve célszerű tekintettel lenni arra is, hogy a videoadatok sem közvetlen másolatai a humán valóságnak, hanem többnyire közepeesen közvetített reprezentációk, ahol a folyamat során adatredukció történhet. Hasonló probléma állhat elő a nem akusztikai és a nem vizuális elemek eliminálásánál is. A video-dokumentumok előnye, hogy a tevékenységgel párhuzamosan jelen lévő szöveg és beszéd a kutatási célok függvényében függetleníthető az időbeli sorrendiségtől, vagy mindez akár időrendben is elemezhető (Schnettler, 2001).

A társadalomtudományi kutatásokban a vizuális jelenségek elemzése során természetes interakció-analízisre irányuló és kultúranalitikus technikák különböztethetők meg. Az interakció-analízisre irányuló perspektíva szerint a kamera kitüntetett szerepet tölt be, hiszen képes az interakciók hallható, gesztikulációs és térbeli dimenzióinak regisztrálására. A kultúranalitikus szemlélet nézőpontja szerint a szereplők által produkált képek elemzése történik, ahol az érdeklődés középpontjában a képreprodukció formái és eljárási módjai állnak (Traue, 2009).

Knoblauch (2003) számos felvétel-tipológiát határozott meg, amelyeket a továbbiakban a pedagógiai szituációkra transzformálva illusztrálunk. A fixkamerás felvételekkel adott fizikai térben lejátszódó folyamatok tárhatók fel. Ilyen például az osztálytermi történések felvétele egy vagy több rögzített kamera segítségével: egyik kamera az osztályterem végéből a pedagógus tevékenységére, míg a másik a tanulók cselekedeteinek felvételére fókuszál a terem elejéről, így többek között a tanári tevékenységre adott tanulói re-

Állította, hogy a kutatók nem ismerik annak a módját, hogy miként lehet a tanárjelölteknek útbaigazítást adni a készségeknek egyes pedagógiai szituációkban való megfelelését illetően.

akciók, az interakciók is elemezhetők. A személyekre összpontosító felvételekkel a cselekvők perspektívájának elemzése válik lehetővé. A vizsgálat során személyekből indulunk ki, és követjük a tevékenységüket: például egy pedagógus iskolai tevékenységének felvételére fókuszálunk a kamerával. Amint belépett az iskolába, minden mozdulatát rögzítjük, figyelünk az osztályteremben, a folyosón, az udvaron vagy a tanáriban végzett tevékenységére. Így minden esetben lehetővé válik az egyes szituációk saját perspektívából történő belátása is. A tárgyorientált felvételek egyedi technológiák, tárgyak vagy szimbólumok vizsgálatát tűzik ki célul: például miként használják a tanulók és a pedagógusok az osztályteremben elhelyezett interaktív táblát; múzeumlátogatás során mely kiállított tárgyaknál időznek a legtöbbet

a látogatók, és miért. A feladatra fókuszáló felvételek több cselekvő tevékenységét vizsgálják, miközben ugyanazon a feladaton együtt vagy külön dolgoznak: például több tanulónál egy kézügyességet és kreativitást is igénylő feladat megvalósítását követi nyomon a kamera. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy miként láttak hozzá a megoldáshoz, milyen lépésekben állították össze a produktumot, mennyire differenciáltan gondolkodtak (Sántha, 2011).

Videoadatok a pedagóguskutatásban

A klasszikus pedagógustulajdonságok 1900-as évek elején történt leírása után a pedagóguskutatás történetében fordulópontot jelentettek az 1960-as évek, amikor a tanári tevékenység, a gyakorlati pedagógiai készségek feltárása került a vizsgálatok középpontjába. A neveléstudományi vizsgálatok arra fókuszáltak, hogy miként lehet a tanári tevékenységet olyan kis egységekre bontani, amelyek egyenkénti fejlesztése az egész tevékenység fejlődéséhez és a tanítási-tanulási tevékenység hatékonyságának növeléséhez vezet. Ez az időszak jelentette az osztálytermi történések tudományos megfigyelésének kezdetét. A kamera és a felvételek a pedagóguskutatás központi elemeivé váltak, megjelent a mikrotanítás mint lehetséges válasz arra a kérdésre, hogy miként lehet az eredményes pedagógiai tevékenységhez szükséges készségeket elsajátítani és beépíteni a tanári munkába (Sántha, 2006). Előtérbe kerültek azok a napjainkban is érvényes nézetek, amelyek szerint a tevékenységközpontú tanárt az elemzés, a döntés és a tevékenység végrehajtása jellemzi.

A pedagóguskutatás más irányú fejlesztésének szükségességét Berliner fogalmazta meg, állította, hogy a kutatók nem ismerik annak a módját, hogy miként lehet a tanárjelölteknek útbaigazítást adni a készségeknek egyes pedagógiai szituációkban való megfelelését illetően (Falus, 1986). Ez azt is jelentette, hogy indokolttá vált a tanári tevékenység vizsgálatának kiterjesztése a gondolkodás és a különféle, a tanári tevékenységet meg-

előző vagy kísérő döntések elemzésének irányába. Így egy évtizeddel később, az 1970-es években, már a pedagógusok gondolkodásának és döntéseinek elemzése került a figyelem középpontjába. Ezek a kutatási területek részben megtartották a felvételekre alapozó óraelemzés lehetőségét. Vizsgálatok mutatták ki, hogy a pedagógusnak egy tanítási órán és azon kívül is különböző minőségű és mennyiségű döntést kell meghoznia. Ez a tény felvetette azt a kérdést, hogy vajon mindig tudatos döntést hoznak-e a pedagógusok, hogyan gondolkodnak, milyen tényezőkkel mérlegelnek a döntéseik során (Falus, 2001). Megjelentek a kis mintán végzett, nem reprezentativitásra törekvő kvalitatív vizsgálatok, így a pedagógiai kutatómódszertan repertoárja is bővült.

A neveléstudomány szakemberei vizsgálataikban a gondolkodás és a döntéshozatal középpontba állításával, különböző modellek vázolásával törekedtek a tanári tevékenység elemeinek leírására (Falus, 1986; Sántha, 2006): a Snow-modell a készségek, a döntéshozatal és a tanári munka differenciált leírását adott időpontban a tanítási-tanulási képesség, a tárgyi tudás, a tanítási készség és az érzelmi állapot függvényében vázolta. A Smith-modell a tanári tevékenységet a döntéshozatal középpontba állítása mellett a tevékenység három fázisának, a tervezésnek, a végrehajtásnak és az értékelésnek a megkülönböztetésével írta le, míg Falus modellje a tanári tevékenységet olyan kétdimenziós modellben ábrázolta, amely megkülönböztette a pedagógiai munka fázisát, valamint az azon belül megvalósuló munka jellegét is. Azaz az egyik dimenziót az elemzés, a döntés és a végrehajtás jelentette, míg a másikat a tervezés, a tanítás-nevelés és az értékelés alkotta.

Az emberi gondolkodás vizsgálata két alapvető formában, a paradigmikus és a narratív gondolkodásban ragadható meg (Bruner, 1985). Ez a különbségtétel segíthet megérteni a pedagógusok mindennapi cselekvéseit, tevékenységét. A paradigmikus gondolkodás logikus (ezt Bruner tudományos gondolkodásnak is nevezi), hiszen ideális esetben létezik olyan formális, matematikai rendszer, amely leírja és magyarázza a gondolkodásmódot. Ez a rendszer kategóriák és fogalmak meghatározásával, koncepciókreálással működik, ahol a tapasztalatok a meglévő struktúrákhoz kapcsolhatók. A narratív gondolkodás során – ellentétben a paradigmikus gondolkodással – nem a fogalmak belső rendszerére fókuszálunk, hanem a nyelvtani struktúra válik lényegessé (Bruner, 1986; Messmer, 2015).

A gondolkodás és a döntések vizsgálata után az 1980-as, 1990-es években a figyelem fókuszába a pedagógiai tudás létrejöttének és változásának elemzése került. A tudás tartalmára (általános pedagógiai, tantárgyi, pedagógiai tartalmi tudás) és jellegére (elméleti, gyakorlati, mesterségbeli tudás) vonatkozóan különböző koncepciók születtek (Falus, 2001; Schön, 1983). Hasonlóan gondolkodott Oevermann (1996) is, aki különbséget tett tudományos és praktikus, gyakorlati tudás között. E kategóriák közötti különbség alapvetően abban rejlik,

Az emberi gondolkodás vizsgálata két alapvető formában, a paradigmikus és a narratív gondolkodásban ragadható meg.

A videofelvételek a pedagógusképzés és -továbbképzés számára két alapvető funkciót kínálnak.

hogy a gyakorlati tudás szituációfüggő, míg a tudományos, elméleti tudás szabályok, tézisek ismeretét feltételezi, ami többé-kevésbé kontextusfüggetlen is lehet (Messmer, 2015). A gyakorlati tevékenység Oevermann (1996) alapján két fázisból áll. Az első az aktív, gyakorlatorientált döntésekben ragadható meg, amelynek mindig van spontán, reflexszerű és intuitív momentuma is. A második fázis az első fázis spontán döntéseinek rekonstrukcióján alapul.

A pedagógiai tevékenység intuitív folyamatainál a gyors döntéshozatal kap szerepet, így felvetődik a rejtett tudás kérdése is, vagyis tudásunk nagy része rejtett, hallgatag, azaz többet tudunk, mint amennyit kimondunk. Megjelent a tehetetlen, a nem használható tudás fogalma is. Ismertté vált, hogy a pedagógiai tudás olyan kognitív struktúrákba szerveződik, amelyek meghatározzák az észlelést, a megértést, az emlékezetet, változásuk pedig maga után vonja a praxis változását is (Szivák, 2002). Ilyen előzmények után a pedagóguskutatásban újra felértékelődött a videotechnika alkalmazása, hiszen a korszerű eszközök segítségével a tevékenység komplexebb elemzésére nyílt lehetőség.

Támogatott felidézés a tanári gondolkodás elemzésében

A neveléstudományi diskurzusban a reflexió gyakran a professzionális tanári tevékenység kulcskompetenciájaként definiált (Leonhard és Rihm, 2011). Ma már ismert, hogy a reflektálás képessége tanulható és begyakorolható (Etscheidt, Curran és Sawyer, 2012). A pedagógusok reflektív kompetenciájának vizsgálatához többféle módszer (pl. reflexiók kérdőívek, támogatott felidézés, videofelvételek, matricák) használható (Wyss, 2013), továbbá elfogadottá vált az is, hogy a támogatott felidézés interjúk szituációinak köszönhetően pontosabban feltárható a reflektív gondolkodás (Levin és Meyer-Siever, 2018).

A reflexiót kiválóan segíti a támogatott felidézés (Stimulated Recall), amelyet kutatási módszerként először Benjamin Bloom használt 1953-ban, de a módszer csak az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején terjedt el, amikor a gyors technikai fejlődésnek köszönhetően könnyebben kivitelezhetővé vált a tanórák videós elemzése (Falus, 1985; Messmer, 2015). A módszer a videotechnikára alapoz, és hozzájárul a reflektív gondolkodás fejlesztéséhez, az iskolai reflektív munkakultúra kialakításához, alkalmas a tanári viselkedés, a cselekvés, a pedagógiai szituációt meghatározó belső, rejtett, kontextusfüggő gondolkodási folyamatok feltárására. A videofelvételek a pedagógusképzés és -továbbképzés számára két alapvető funkciót kínálnak: először is a felvételek modellként szolgálhatnak, hiszen rámutathatnak a hatékony tanári tevékenységhez szükséges didaktikai példákra, jó gyakorlatokra, amelyek így a pedagógusok által is fokozatosan elfogadottá válhatnak, beépülhetnek a tanári tevékenységbe. Továbbá a látottakkal kapcsolatos reflexiók összefüggésbe hozhatók a célokkal, az órai történésekkel kapcsolatos észleléssel, a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságával, ezáltal összetett fejlesztési folyamatot generálhatnak (Krammer és Reusser, 2005; Frankhauser, 2016). A

videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó nemzetközi pedagóguskutatásokról átfogó szakirodalmi ismertetés olvasható Szivák és munkatársai munkájában, amelyben láthatóvá válik a módszer sokoldalú alkalmazhatósága is (Szivák, Gazdag és Nagy, 2018).

A támogatott felidézés alkalmazása során a következő lépésekre kerülhet sor (Messmer, 2015; Sántha, 2007, 2013a):

A tanítási óráról videófelvétel készül. A felvételeket célszerű oktatástechnikus segítségével rögzíteni, akivel meg kell ismertetni a vizsgálat fontosabb szempontjait annak érdekében, hogy az óra minden pillanata rögzítésre kerüljön. Figyeljünk arra, hogy a felvétel során a fő szempontokat a pedagógus cselekvése képezze, így a kamera a tanár mozgását kövesse nyomon az osztályteremben (a többkamerás felvételek még több információval szolgálhatnak). A felvételek vágásmentesen állnak az elemzés rendelkezésére. A felvételkészítés alatt a kutató az osztályban megfigyelheti, kutatási naplójában rögzítheti az általa fontosnak tartott momentumokat. Ezek a naplójegyzetek adalékkal szolgálhatnak a tanári tevékenység ok-okozati összefüggéseinek megértéséhez. Elfogadjuk azt, hogy minden vizsgálat beavatkozás az érintettek életébe, így nem feltétlenül a teljes valóságot tárhatjuk fel (pl. az osztály, a pedagógus a felvételkészítés tudatában másként cselekszik). Ezért dönthetünk több óra felvételében, hiszen ekkor hosszabb folyamatot tudunk áttekinteni, ahol vélhetően csökkennek a torzító tényezők, a pedagógus és a tanulók hozzászoknak a kamera jelenlétéhez.

Meg kell jegyezni, hogy ma már a támogatott felidézés módszerének alkalmazását is segíthetik a legújabb eszközök, ilyen például a Go-Pro (kis, fejre szerelhető akciókamera), amely az események, órai történések szubjektív, egyéni perspektívából történő vizsgálatát is lehetővé teszi, újabb szemponttal kiegészítve az elemzési lehetőségek tárházát.

A felvételeket a pedagógussal közösen, a lehető legrövidebb idő után célszerű visszaneézni (10–15 perc szünet után, maximum a felvétel napján), hogy ne merüljenek feladásba az érzések, a gondolatok az órával kapcsolatban.

A felvételek bárhol, bármikor megállíthatók, a látottakhoz a pedagógus kommentárokat fűz. A támogatott felidézés során ez a lépés a legkritikusabb, hiszen a felvételek elemzésének több típusa létezik:

Az első típus szerint a teljes felvétel visszaneézése után a tanár szabadon számol be az általa fontosnak tartott órai mozzanatokról. Ez az elemzési mód magában hordozza annak a veszélyét, hogy a tanár nem említ fontos pillanatokat, az óra hosszúsága miatt feleslegesbe merülhetnek lényeges részletek.

Lehetséges olyan megoldás is, hogy a kutató kiválasztja az elemezni kívánt részt, majd kérdésekkel próbálja feltárni a pedagógus gondolatait. A probléma az, hogy így nem a pedagógus gondolatainak feltárása történik meg, hanem egy külsőleg irányított, a kutató gondolkodását tükröző elemzési folyamat megy végbe.

A harmadik típus szerint a tanár bárhol leállíthatja a felvételt, és kommentárokat fűzhet a látot-

A felvételeket a pedagógussal közösen, a lehető legrövidebb idő után célszerű visszaneézni.

A paradigmátikus gondolkodás esetén szintén induktív és deduktív irányok állnak egymással párhuzamban.

takhoz. Ekkor elképzelhető, hogy a pedagógus kihagy olyan részleteket, amiről nem szívesen beszélne.

A jelzett problémák miatt célszerű azt a variációt alkalmazni, amikor mindkét fél bárhol leállíthatja a felvételt. Így a pedagógus kommentálhatja a történeteket, válaszolhat a feltett kérdésekre.

A beszélgetésen elhangzottak teljes szövegét diktafonon rögzítjük, majd a hanganyagot legépeljük és elemezzük. A hanganyag átírásánál tekintettel kell lennünk az átírási szabályok alkalmazására, hiszen

ezek segítik a kvalitatív adatok mélyrétegeinek feltárását.

Messmer (2015) pedagógusok gondolkodásának vizsgálata során a támogatott felidézést alkalmazta, kiegészítve Bruner (1986) és Oevermann (1996) gondolatait. Messmer (2015) szerint a támogatott felidézés alkalmazásakor a tanári tevékenység elemzése során a narratív gondolkodás tekintetében elkülöníthetővé váltak az elbeszélő-induktív magyarázatok és az elbeszélő-deduktív indoklások. Az elbeszélő-induktív magyarázatok esetén a pedagógus példáról példára halad előre, így magyarázza a saját tevékenységét, míg az elbeszélő-deduktív indoklások esetén a pedagógus fordítva, egyetlen történetből, példából visszavezetve próbál a tevékenységére vonatkozó megállapításokat tenni. A paradigmátikus gondolkodás esetén szintén induktív és deduktív irányok állnak egymással párhuzamban, és működésük az előbbieken vázolt módon képzelhető el: a pedagógus induktívan, történetről történetre indokolja a tevékenységét (és így maga kreál és rendel a saját tevékenységéhez kategóriákat – segítve a későbbi elméletalkotás folyamatát), vagy deduktívan, már létező elméleti kategóriákat, fogalmakat tár-sít saját tevékenységéhez. Figyelembe vesszük azt, hogy a paradigmátikus gondolkodás rendszere kategóriákkal és fogalmak meghatározásával, koncepciókreálással működik, ahol a pedagógus tudásának megfelelően rendel tevékenységéhez megfelelő fogalmakat és koncepciókat.

A támogatott felidézés alkalmazásakor a tanári gondolatok feltárását befolyásolja az is, hogy a módszer melyik verzióját használjuk (pl. ki állíthatja meg és mikor a felvételt). Így induktív vagy deduktív opciók mellett foglalhatunk állást, eleve ilyen irányú gondolatok megjelenését segíthetjük elő. Sántha (2007, 2013a) vizsgálatai a kombinált logika (induktív és deduktív) szerinti struktúrát preferálták, hiszen bárki bárhol megállíthatta a felvételt, és kérdést vagy kommentárt fűzhetett a látottakhoz. Így a narratív és a paradigmátikus gondolkodás elemei szükség esetén párhuzamosan jeleníthetők meg, segítve ezzel a tevékenységet meghatározó összetett gondolati háló feltárását.

Összegzés

Napjaink társadalomtudományi kutatásai számára egyértelművé vált, hogy a multikódolt adatok összetett vizsgálata vezethet el a kívánt célig, ezért minden tudományterület – így a neveléstudomány is – kiemelt figyelmet szán a hermeneutika és a szinkron vizuális adatok rendszerezésére és elemzésére. A videoadatok – mint multikódolt ada-

tok – a tanórákutató, a pedagóguskutató, valamint a kvalitatív kutatómódszertan kiemelt elemei, hiszen a vizsgálni kívánt problémák sokrétű feltárását teszik lehetővé. Napjainkban a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas többfunkciós szoftverek segíthetik az ilyen jellegű adatfeldolgozást, és összefüggésbe hozhatók különösen a támogatott felidézésmódszerével is, így hozzájárulnak az osztálytermi didaktika és a tanári tevékenység mélyrétegeinek feltáráshoz.

Irodalom

Bruner, J. (1985): Narrative and paradigmatic modes of thought. In: Eisner, E. (eds.): *Learning and teaching the ways of knowing*. University of Chicago Press, Chicago. 97–115.

Etscheidt, S., Curran, C. M., Sawyer, C. M. (2012): Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education*, 35. 1. 7–26.

Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *A videotechnika alkalmazása a pedagógusképzésben és -továbbképzésben*. OOK, Veszprém. 41–55.

Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–234.

Frankhauser, R. (2016): Sehen und Gesehen werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 17. 3., 2019.02.21.-i megtekintés <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>.

Knoblauch, H. (2003): *Qualitative Religionsforschung*. Verlag Schöningh, Paderborn.

Krammer, K., Reusser, K. (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23. 1. 35–50.

Levin, A., Meyer-Siever, K. (2018): Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. In: Hoffmeister, T. (hrsg.): *Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*. Universität Bremen, Bremen. 24–31.

Leonhard, T., Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *LehrerInnenbildung auf dem Prüfstand*, 4. 2., 240–270.

Messmer, R. (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 16. 1. 2019. 02. 21.-i megtekintés <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Suhrkamp, Frankfurt/M. 70–182.

Sallai Éva (2012): A Video Interaction Guidance (VIG) elméleti megközelítéseinek kaleidoszkópja. In: Batiz Enikő (szerk.): *A pszichológiáról és azon túl...* Presa Universitara Clujeana, Klozsvár, 55–68.

Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. *Neveléstörténet*, 3. 1–2. 206–214.

Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásban. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177–243.

Sántha Kálmán (2011): Videoadatok a tanári tevékenység és az osztálytermi történések vizsgálatában. In: Nagy Melinda (szerk.): *III. Nemzetközi Tudományos Konferencia SJE „A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában” konferenciakötet*. Selye János Egyetem, Komárno. 517–525.

Sántha, K. (2013a): Stimulated Recall in exploring the constraints of reflective thinking. *Problems of Psychology in the 21st Century*. 6. 6. 47–54.

Sántha Kálmán (2013b): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Schnettler, B. (2001): Vision und Performanz. *Sozialer Sinn*, 2. 1. 143–163.

Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books, New York.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szivák Judit, Gazdag Emma és Nagy Krisztina (2018): Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagóguskutatásokról. *Neveléstudomány*, 7. 3. 5–18.

Traue, B. (2009): Rezension: Gregory C. Stanczak (hrsg.): *Visual Research Methods*. London: Sage. *Forum Qualitative Socialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 2009.03.26.-i megtekintés <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs09>.

Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster, Waxmann, New York.

Puzzle-darabok a tanulói teljesítménymérések történetéből

Tanulmányomban a mérés-értékelés szerepének felértékelődését mutatom be, részben a nemzetközi tematikus vizsgálódásaira, részben az egyes országok gyakorlatára fókuszálva. A mérésekből nyert információk segítséget nyújtanak az országok oktatási rendszereinek értékelésében, ugyanakkor jó kiindulópontjai az alaposabb elemzéseknek. A nemzetközi mérések a különböző országok összehasonlítása révén az oktatási rendszerek valódi, reális helyzetét tükrözik. A mérések szükségességét a globalizáció, a gazdasági téren végbemenő változások ihlették. Először a gazdaságkutatók használták a globalizáció fogalmát a gazdasági folyamatok, a termeléshez kapcsolódó tudás leírására. Így a globalizáció fogalma az oktatáskutatásban is megjelent (Kozma, 2006).

A nemzetközi mérés-értékelés elismert úttörőjeként számon tartott IEA mintegy hatvan éve vezette be az összehasonlító méréseket. A svéd Torsten Husén és néhány társa 1958-ban megalapította a Hamburgi Unesco Intézetben az Oktatási Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társaságát (az International Association for the Evaluation of Educational Achievement-et). A szövetség célja, hogy empirikus vizsgálatokat végezzen a csatlakozó országok iskola tanulóinak teljesítményéről (Kozma, 2006).

Legismertebbek a PIRLS és TIMSS-vizsgálatok, amelyek elsődleges célja annak feltérképezése, hogy a különböző oktatási rendszerekben milyen az olvasás, a matematika és a természettudomány tanításának hatékonysága. Bár az IEA vizsgálatokat eredendően nemzetközi politikai célok motiválták, a tanítás-tanulás segítését és az esélyegyenlőség növelését célzó innovatív kutatásoknak voltak tekinthetők. Ugyanakkor ihletői lehetnek az OECD hasonló teljesítményvizsgálatainak (PISA).

Az OECD a fejlett piacgazdaságok olyan érték- és problémaközösségeként jelenik meg, ahol a kormányok feltárják egymás előtt problémáikat, és közösen keresnek ezekre megoldásokat. Az emberi tőke elméletének gyakorlati alkalmazása, valamint a szakpolitikai következtetések levonása mindmáig a szervezet oktatással kapcsolatos programjai középpontjában áll (Halász, 2014). A PISA mérés (Programme for International Student Assessment) a tanulói motiváció és attitűd elemeinek, a tantárgyközi kompetenciáknak, az olvasási, matematikai és természettudományos műveltség megismerését tűzte ki célul. A vizsgálatok szervezője a szervezet oktatáskutatói és innovációs központja (CERI). A CERI tervezi meg és szervezi a tagállamok oktatásügyéről szóló ún. „országtanulmányokat” (Kozma, 2006). A PISA azt vizsgálja, hogy milyen az adott ország oktatásának minősége, viszont nem a tantervi tartalmakat méri, hanem arra foku-

Nem a tantervi tartalmak elsajátítását mérik, hanem azt, hogy milyen mértékben tudják alkalmazni a tanultakat a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásában.

szál, hogy mennyire képesek a tanulók alkalmazni az iskolában szerzett tudást (Halász, 2014).

Míg a nemzetközi tanulói teljesítménymérések új lehetőséget jelentenek az oktatáspolitikára, hozzájárulnak a tényeken alapuló döntéshozatalhoz, segítik az összehasonlító elemzéseket a mérések és az értékelések terén, addig az országok saját mérései a tanárok (diagnosztikus célú mérések) vagy az iskolák (országos kompetenciamérések) adatigényének kielégítését és emellett a részletesebb, specifikusabb elemzési lehetőségek biztosítását szolgálják. A magyarországi országos kompetenciamérés elsődleges célja, hogy minden iskola számára biztosítsa azokat az objektív mutatókat, amelyek segítik intézményük önértékelését, a fej-

lesztési irányok kijelölését. A mérés az intézményfenntartók munkáját is támogatja, és a külső intézményértékelést is ellátja adatokkal (Balázs, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szípcsné és Vadász, 2014). Romániában az országos méréseket több évfolyam bevonásával a 2013–2014-es tanévtől kezdve végzik. Ezek a mérések egységes tételek alapján történnek, és minden oktatási intézmény köteles az Oktatási Minisztérium által kidolgozott módszertan alapján megszervezni. Nem a tantervi tartalmak elsajátítását mérik, hanem azt, hogy milyen mértékben tudják alkalmazni a tanultakat a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásában. A centralizált, központi szinten kidolgozott mérések arra irányulnak, hogy segítsék a tanárokat az azonos szabványokon alapuló felmérésekben, és egyúttal megbízhatóbb mérési mechanizmusokat biztosítsanak az egyéni tanuláshoz.

Az IEA mérések

Az oktatásban történő mérés-értékelés kiindulópontjának talán az 1930-as években Ralph W. Tyler által kezdeményezett vizsgálat tekinthető. Az Amerikai Egyesült Államok harminc kiválasztott középiskolájában a tananyag és a nem hagyományos tanítási stratégiák hatását vizsgálták a tanulók teljesítményére nézve (Mihály, 2000).

Coleman által az ötvenes évek végén végrehajtott nagyszabású vizsgálat hatására megalakult az Oktatási Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága (IEA). Az IEA-t alapító oktatáskutatók megtervezték, majd 12 ország közreműködésével lebonyolították az első matematika vizsgálatot, amely során érdekes eredmények születtek. Ennek a sikeres és biztató vizsgálatnak a hatására újtárra indultak a nagyméretű, nemzetközi mérések (Mihály, 2000, Kádárné, 2015). Az IEA a nemzetközi kutatótársaságok, alapítványok, illetve kormányok hozzájárulásából egy nagymintás, több tantárgyra kiterjedő iskolai eredményvizsgálatot kezdeményezett. A kutatásban résztvevő országoknak csak a vizsgálat lebonyolítási költségeit kellett finanszírozni. A kutatás számos feltérképezetlen területet vett célba. Olyan kérdésekre kereste a választ, hogy milyen tantárgyak-

ban érdemes és lehetséges nemzetközi mérőeszközt fejleszteni? Miképpen lehetséges különböző országok tanulói eredményességének az összehasonlítását elvégezni? A nyelvi és kulturális különbözőségek akadályt gördítenek-e egy ilyen jellegű vizsgálatban? Hogyan, milyen módszerrel válasszanak mintát, hogy az eredmények reprezentálják az adott ország diákságát?

Az IEA vizsgálatainak elindítását elsősorban nemzetközi politikai célok motiválták, ugyanakkor a tanítás-tanulás segítését és az esélyegyenlőség növelését is célpontba helyezték. Számos mérési eszközt fejlesztettek a tanulás körülményeinek vizsgálatához, értékelési szempontrendszereket dolgoztak ki, amelyek a pedagógiai minőség leírását segítették. Nemcsak az alapkompenciák (matematika, szövegértés, természettudományos ismeretek) mérésére tettek kísérletet, hanem olyan műveltségi területeken is próbálkoztak, mint az állampolgári nevelés, az idegennyelv-tudás, az irodalomértés és az írásbeli kifejezőképesség (Kádárné, 2015). Egy másik kiemelkedő jellemzője a háttérkérdőívek bevezetése volt. A kutatók nemcsak a teljesítményre voltak kíváncsiak, hanem a résztvevők szociokulturális háttérének és a tanulás otthoni környezetének hatásaira is. Tanulói kérdőívek kerültek felvételre, ezek adataiból releváns mutatókat alkottak, amelyek segítségével a tanulás körülményeit, a tanulási motivációt, stílust jellemezni lehetett.

Az IEA több műveltségi területen próbálkozott nemzetközi méréssel. Az 1964-ban elindított első felmérés a matematikai kompetenciák vizsgálatára összpontosított, majd ezt követően hat terület vizsgálatára került sor: természettudomány, olvasás-szövegértés, irodalom, francia és angol (mint idegen nyelv) oktatása és állampolgári nevelés. Magyarország a hat műveltségi területet célzó mérésekben először az 1970–1971-es IEA vizsgálat során vett részt. A vizsgálat tárgyai a szövegértés és a természettudományi ismeretek voltak negyedik és nyolcadik osztályban, a középiskola negyedik évfolyamán, illetve az angol mint idegen nyelv ismerete a gimnázium negyedik évfolyamán (Mihály, 2000, Kádárné, 2015). 1970–1971-ben az érdeklődés középpontjába a természettudományok kerültek, majd 1980–1982 között egy nagyobb méretű vizsgálat következett, amely a matematikai kompetenciák vizsgálatát helyezte a fókuszba. 1981-ben az első nemzetközi szövegalkotásra vonatkozó mérés merült fel új vizsgálati témaként, valamint egy új természettudományos vizsgálatához szükséges adatgyűjtéshez is ebben a periódusban került sor. 1991-ben ismét olvasásvizsgálatot szerveztek, 1994-ben pedig harmadszor történt nemzetközi vizsgálat a matematika és a természettudományok területén.

A PIRLS és TIMSS-vizsgálatok elsődleges céljának azt tartották, hogy feltérképezzék a különböző oktatási rendszerekben az olvasás, a matematika és a természettudomány tanításának módjait, eredményességét. Kíváncsiak voltak arra, hogy milyen ismeretekkel és képességekkel rendelkeznek a tanulók ezeken a területeken, és milyen kapcsolat áll fenn az oktatás jellemzői és a mért eredmények kö-

Olyan műveltségi területeken is próbálkoztak, mint az állampolgári nevelés, az idegennyelv-tudás, az irodalomértés és az írásbeli kifejezőképesség.

A diákok eredménye
1995 és 2003 között kis
mértékben ingadozott,
2007-re azonban
mindhárom korábbi
ciklushoz képest
szignifikánsan csökkent.

zött. A PIRLS és TIMSS-vizsgálatok elsősorban az oktatáspolitikusok, illetve oktatáskutatók számára szolgálnak hasznos információkkal. Ugyanakkor az oktatási rendszer más aktorai: tanárok, diákok és szülők is visszajelzést kaphatnak egy-egy oktatási rendszer eredményességéről, működéséről (Bálási, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi, 2012). A vizsgálatok során keresték azokat az oktatási rendszereket, ahol egy-egy mérési területen a legeredményesebbek a tanulók. Az IEA a felmért területek mérésekor a tartalmi kidolgozást alapos tantervelemzésnek veti alá. A PIRLS a negyedik évfolyamos tanulók szövegértését teszteli, valamint a mérések mellett az iskolai és otthoni tanulási környe-

zetéhez köthető háttérinformációkat is összegyűjti (Mullis, Martin, Kennedy, Foy, 2007). A TIMSS a negyedik és nyolcadik évfolyamon a matematikai és a természettudományi területet méri. A TIMSS 1995-től kezdődően négyévente zajlik, a PIRLS 2001-ben kezdődött, és ötévente kerül rá sor. Mindkét mérés papíralapú (Mullis, Martin, Foy, 2008). Az IEA mérések egy másik jellemzője a mintavétel. A mintavétel során a kiválasztott iskolákból egy-egy teljes osztályt vizsgálnak.

Magyarországon 4000–5000 gyerek vesz részt a mérésekben évfolyamonként. A diákok eredménye 1995 és 2003 között kis mértékben ingadozott, 2007-re azonban mindhárom korábbi ciklushoz képest szignifikánsan csökkent. De a rangsorban még így is csak a négy kiugróan magas átlageredményt elért távol-keleti ország előzi meg. Romániában is történtek mérések, amelyek eredményei rávilágítottak a tanulók hiányos felkészültségére. A tanulók eredményei alapján Románia a gyenge eredményeket felmutató országok közé sorolható: 31. helyen természettudományokból, 34. helyen matematikából 1995-ben; 28. helyen természettudományokból és 25. helyen a 38-ból 1999-ben; 27. helyen természettudományokból és 26. helyen matematikából a 46 résztvevő közül 2003-ban; 28. helyen természettudományokból és 25. helyen matematikából a 49 résztvevő közül 2007-ben. 2011-ben a 33. helyen végzett a PIRLS mérésekben. Románia 2007-ben lett az EU tagja, s azóta is a mérések során mindig jóval az átlag alatt teljesít (Singer, 2013).¹ A 80-as év végétől újabb témák merültek fel, mégpedig a digitális kompetenciamérések kerültek az érdeklődés középpontjába. A kutatók kíváncsiak voltak arra, hogy milyen szerepet tölthetnek be a számítógépek az oktatásban, az oktatási intézmények hogyan vezették be, és miként használják a világ különböző országaiban a számítógépet. Az IEA kezdeményezésére longitudinális, összehasonlító vizsgálatok kezdődtek az óvodai nevelés területén is (Báthory, 2003).

¹ A romániai magyar nyelven tanuló diákok szövegértési képességeinek vizsgálata Pletl Rita (2012) kutatásaihoz köthetőek. Az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességeit elemi, általános és középiskolai szinten régiók szerint csoportosítva vizsgálta.

Az IEA honlapjain minden mérés eseményeit, eredményeit követni lehet. Megtalálhatóak a mérések menetrendjei, a résztvevők, a nemzetközi jelentések, az oktatási rendszerek bemutatása, a mérésben alkalmazott módszerek, a tanulói, iskolai és szülői kérdőívek. A tanári kérdőív nagyon fontos része a felmérésnek. Az IEA-vizsgálatok eredményeire rendkívül gazdag szakirodalmi tevékenység épült, a publikációk az eredményeken kívül az elkövetkezendő kutatási feladatokra is kitérnek (Mihály, 2000).

Az OECD vizsgálatai

Nemzetközi összehasonlító pedagógiai vizsgálatokat nem csak az IEA szervez, az OECD is kiemelt szerepet tulajdonít az oktatásnak. Jelen formájában az OECD 1961 óta létezik: azóta teszi lehetővé, hogy tagjai megosszák egymással szakpolitikai problémákat, és értékelhetik egymást. Kezdetben a 21 alapító ország vett részt programjaiban, mára 34 tagállammal rendelkezik. A kilencvenes évektől az OECD szerepe nagyon fontossá vált. Magyarország 1996. május 7-én lett az OECD teljes jogú tagja, de már ezelőtt részt vett megfigyelőként vagy résztvevőként. Nagy jelentőséggel bírt, hogy 1993-ban az OECD szakemberei elkészítették a magyar ország-tanulmányt (Halász–Kovács, 2002). Románia még nem tagja az OECD-nek.

A gazdaságkutatásra és elemzésre szerveződött OECD felfigyelt az oktatási rendszerek helyzetére. Az oktatás kiemelt figyelmet kap a szervezet tevékenységében, hiszen az emberi erőforrásoknak és a humán képességeknek meghatározó szerepet tulajdonít a gazdasági növekedésben. A hangsúlyt arra fekteti, hogy az oktatás milyen módon járulhat hozzá hatékonyan a gazdasági növekedéshez és a társadalmi szolidaritáshoz. Megfogalmazódott azon paradigmaváltás igénye, amely az egész életen át tartó tanulás fontosságát vezette be. A tagállamok közösen döntenek a célokkal és prioritásokkal kapcsolatban, amelyeket a szervezetnek követnie kell, valamint a célok megvalósításához szükséges erőforrásokról is. A gazdaságpolitika területén ma is másfél évenként elvégzett országértékelések alkotják az OECD legkomolyabb eszközét. Korábban kisebb-nagyobb rendszerességgel a tagországok oktatáspolitikájáról is készült ilyen, és ezek nemegyszer az országok belső oktatáspolitikai változásait vetítették előre. A kilencvenes évektől a tematikus vizsgálatok jelentek meg, amelyek egy-egy kiemelt szakpolitikai területet vettek górcső alá (Halász, 2014).

1991-ben indult el az International Indicators of Educational Systems program, amely évente megjelenő Education at a Glance kiadványával monitoring feladatot hivatott ellátni az oktatás területén. Az új kiadvány kezdetben az UNESCO és az Eurostat által már gyűjtött oktatásstatisztikai adataira alapozott, és mellőzte az összehasonlítható adatokat. Változás 1994-ben történt, amikor Andreas Schleicher 1994-ben átvette a program koordinálá-

Az oktatás kiemelt figyelmet kap a szervezet tevékenységében, hiszen az emberi erőforrásoknak és a humán képességeknek meghatározó szerepet tulajdonít a gazdasági növekedésben.

Az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységének bemutatása nem lenne teljes, ha a nagymintás adatfelvételekre nem térünk ki.

sát. Kezdeményezésére az UNESCO, az Eurostat és az OECD közös adatgyűjtésbe fogott. 1997-re elkészült a tanulmány, és a Budapesten zajló OECD értekezleten egy kivételével minden OECD tagállam a PISA-mérések elindítását szorgalmazta (Kádárné, 2015).

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) által kezdeményezett első mérésére 2000 tavaszán került sor. A PISA háromévente méri a tizenöt éves tanulóknak a tudását, de minden mérési ciklusban más területre fekteti a hangsúlyt. Az eredményeket a „Knowledge and Skills for Life” (Az élethez szükséges tudás: ismeretek, képességek) című kötetben adták közre (Báthory, 2002).

A kötet az oktatásügyi indikátorokat hét fejezetben elrendezve tartalmazza: az oktatásügy demográfiai, társadalmi és gazdasági környezete; az oktatásügy emberi és pénzügyi forrásai; az oktatásban való részvétel; az iskola környezete, az iskolai-tantermi folyamatok; az oktatási intézményekből kilépő tanulók (az oktatási intézmények outputja); a teljesítmények (matematika, természettudomány) és a felnőttek írás-olvasás tudása; az oktatásügy munkaerő-piaci vonatkozásai (Báthory, 1997). Mivel OECD megrendelésre készül a felmérés, ezért a PISA-vizsgálatban mindig az OECD-országok adják a kiindulási pontot. A döntéshozó testületben a partnerországoknak véleményezési joguk van, de a döntéseket az OECD-országok képviselői hozzák. Fontosnak tartják, hogy a kidolgozott mérési módszerek minden tagország által elfogadhatóak legyenek, és mindenütt hatékonyan tudják mérni a hétköznapi élethelyzetekben való boldoguláshoz szükséges képességeket. Fő mérési területei azonban a szövegértés, a matematika és a természettudomány maradtak (Mihály, 2000).

Az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységének bemutatása nem lenne teljes, ha a nagymintás adatfelvételekre nem térünk ki. Ezek a 90-es évek közepén indultak el, és nagymértékben befolyásolták a fejlett világ oktatási rendszereinek fejlődését. Az első ilyen jellegű kutatás a *Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálata* volt. Ekkor nagyon sok ország szembesült azzal, hogy az emberek formális iskolázottsági szintje teljes mértékben nem felel meg a valódi képességszintjüknek. A rohamosan fejlődő világban viszont szükségessé vált a magas szintű írásbeliségi képességek birtoklása, hiszen az élet minden területén szükség van nyomtatott szövegek értelmezésére. Az erre a vizsgálatra kifejlesztett mérési eszközök később meghatározó szerepet töltenek be a 2000-ben lebonyolított PISA „mérési filozófiájának” alakításában, hiszen a felnőttek körében alkalmazott tesztek kezdettől fogva az általános képességeket, nem az iskolai tananyag ismeretét mérték (Halász, 2014). A PISA nemcsak a tanulók tudását és készségeit vizsgálja, hanem kitér a motivációjuk, a tanulással kapcsolatos mentalitásuk felmérésére is (Halász-Kovács, 2002). Az első PISA-mérésben (2000) a szövegértés volt ez a terület, majd a matematika (2003), utána a természettudomány (2006), 2009-ben ismét a szövegértés. 2003-ban

a problémamegoldó képesség volt az új terület, 2006-ban egy számítógépes természettudomány-vizsgálatot végeztek. Az utóbbi összesen három országban sikerült. 2003-ban a második PISA-mérésben 41 ország, 2006-ban 57 ország, 2009-ben és 2012-ben pedig 65 ország vett részt (34 OECD ország és 31 partnerország) (CNEE, 2017).

2001 végén az első PISA eredmények megdöbbentő hatással voltak a magyar közvéleményre, hiszen mindenki számára nyilvánvalóvá vált a tény, miszerint a magyarországi tizenöt éves tanulók a szövegértés tekintetében a fejlett országok alsó harmadában kullognak (Kádárné, 2015). A PISA-mérés részvételének története szempontjából megjegyezzük, hogy Románia eredetileg a 11 ország, a PISA + csoport tagja volt, amely a 2000-es mérésben az OECD országokkal társult (CNEE, 2017). A PISA tanulmányok rávilágítottak arra is, hogy a tizenöt éves romániai tanulók több mint 40%-a nem rendelkezik megfelelő olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciákkal (Singer, 2013).

A PISA 2006-os vizsgálatában mintegy 60 ország vett részt. Az összes OECD-ország és nagyon sok partnerország csatlakozott. 2009-ben pedig megtörtént az első elektronikus szövegértés mérése, amelyben nem volt kötelező részt venniük az országoknak. Ebben a mérésben 22 ország vett részt, közöttük Magyarország is. Ez a mérés nemcsak a szövegértést célozta, hanem azt is mérte, hogyan tájékozódnak a tanulók a honlapokon, hogyan keresik meg a számukra releváns információkat.

A nemzetközi vizsgálatok eredményei megerősítik a tényt, miszerint a romániai oktatási rendszer nagymértékben elmarad a mérésekben résztvevő országokhoz viszonyítva. A 15 éves diákok olvasási és szövegértési nehézséggel küszködnek. Európában itt a legmagasabb azoknak a gyermekeknek az aránya, akik nem érik el a 2-es teljesítményszintet (47% az olvasásnál 2009-ben, 37% matematikából 2012-ben). A 2. teljesítményszint azt jelenti, hogy a diákok ismerik a betűket, tudnak szavakat olvasni, és csak nagyon egyszerű mondatokat értenek meg. 2011-ben Románia a résztvevő 45 ország közül a 36. helyen állt, szemben a 22. hellyel, amit a 2001-es értékeléskor ért el. Viszonyítási alapként megemlíthjük a következő OECD-országokat, ahol szignifikánsan jobb a teljesítmény, mint az OECD-átlag: Ausztrália, Belgium, Kanada, Finnország, Írország, Korea, Hollandia, Új-Zéland, Norvégia, Svédország, Egyesült Királyság. A partnerországok közül Hongkong-Kína és Liechtenstein tartozik még ide. A magyar diákok teljesítménye a nemzetközi átlagnál valamivel gyengébb olvasás-szövegértésből és matematikából, míg a természettudományi és a problémamegoldó gondolkodást mérő teszteken átlagos (Országos Közoktatási Intézet, 2005). Meg kell említenünk azt is, hogy a PISA jelentésekben csak elvétele jelenik meg a kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye, az egyes államok kisebbségpolitikájába sem nyerhetünk ezáltal bepillantást. Papp Z. (2015) szerint a kisebbségi csoportok teljesítményére vo-

A nemzetközi vizsgálatok eredményei megerősítik a tényt, miszerint a romániai oktatási rendszer nagymértékben elmarad a mérésekben résztvevő országokhoz viszonyítva.

Az országok egy részében az eredményeket átfogó országos fejlesztési programok megalapozására használják.

natkozóan számos értelmezésre adna lehetőséget, ha az otthon beszélt nyelv és az iskola nyelve közötti viszonyrendszer elemzésre kerülne. Hiszen a PISA módszertani kerete lehetővé tenné e csoportok elemzését, ha a PISA minta kialakításakor elsődleges, explicit szempontként megjelenne akár az oktatás nyelve vagy akár a tanulók otthon beszélt nyelve. Az is jó lehetőség lenne a kisebbségi tanulók eredményességének elemzésében, ha egy országon belül bizonyos területek elismert régióként jelennének meg, így ezeken belül részletesebb elemzéseket lehetne végezni.

Országos mérések Magyarországon és Romániában

Magyarországon a mérési módszerek alkalmazása területén nagy előrelépésnek számított, amikor 1968-ban Kiss Árpád vezetésével az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) belépett az IEA-hoz (International Association for the Evaluation of Educational Achievements), az oktatási-nevelési eredmények nemzetközi értékelésének társaságába. 1969-ben, majd 1970-ben a nemzetközi IEA-felmérésekhez csatlakozva az OPI is végzett reprezentatív méréseket. Romániában az első TIMSS mérés 1991-ben történt.

Az OECD-mérések hatására előtérbe került a gazdasági szemlélet, és olyan új fogalmak jelentek meg, mint a „kompetenciák” és a „piacképes tudás”. A PISA-mérések közvetlen hatása az országos kompetenciamérések magyarországi rendszerének kialakulásában és fejlődésében is nagy jelentőséggel bírt. Ezek a mérések az első kompetenciamérésekre nagy hatással voltak. A PISA-koncepciót nem vették át teljesen, hiszen az Országos Kompetenciamérés az első perctől kezdve nem mintavételen, hanem teljes körű adatfelvételen alapult, és elsősorban fejlesztési és diagnosztikai célokat tartott szem előtt (Berényi, 2010).

A nemzetközi gyakorlatban más országok esetében is találkozhatunk teljeskörű tanulói mérésekkel. Az országok egy részében az eredményeket átfogó országos fejlesztési programok megalapozására használják, visszajuttatják az iskoláknak, ezzel önelemzésre és önfejlesztésre serkentve azokat. Az egyes iskolák minősítésére azonban csak ott tudják felhasználni az eredményeket, ahol az összes tanuló eredményét központilag feldolgozzák. Magyarországon az első országos tanulói felmérés 1980-ban zajlott. Ennek tapasztalatai, valamint külföldi felmérési rendszerek tanulmányozása után dolgozták ki a nyolcvanas években a teljesítménykövető, monitor típusú felmérések koncepcióját. A mérés típusa alapján *Monitornak* nevezett vizsgálatok elsősorban oktatáspolitikai célokat szolgáltattak. Azokon a műveltségi területeken mérték, amelyek az olvasást, szövegértést és a matematikai problémamegoldást célozták (Báthory, 1997).

Kezdetben diagnosztikus mérésnek indult a sorozat, az ötödik és kilencedik évfolyamos tanulókat vizsgálták. A vizsgálat célja annak feltérképezése volt, hogy a tanulók

mennyire vannak birtokában annak az eszköztudásnak, amely szükséges a továbbhaladáshoz. Fő célnak az iskolák mérési-értékelési kultúrájának fejlesztését tűzték ki, továbbá az iskolai önértékeléshez és annak módszertani háttéréhez való segítségnyújtást. A későbbiekben több jelentős, koncepcionális változás következett be. Módosult, hogy mely évfolyamok kerültek be a vizsgálatokba, hogy mekkora mintát javítanak központilag. Változott a mintavétel időpontja és az adatok nyilvánossága is, valamint a kompetenciamérés céljai között megjelent az elszámoltathatóság is. Az OKM jelenlegi verziójában megtalálható egy sor olyan közpolitikai tapasztalat lenyomata, amely a 2001-ben meghatározó szerepet játszó közpolitikai szereplőkből előhívták egy rendszerszintű tanulói mérés gondolatát; másrészt 2001-től a mérési tapasztalatokon alapuló visszacsatolások eredményeképpen több jelentős változás is megjelent a mérési rendszerben (Berényi, 2010). 2001 őszén kezdődött az évenként lebonyolított országos kompetenciamérés, amely azt vizsgálta, hogy az 5. és 9. évfolyamos diákok az elsajátított ismereteiket hogyan tudják alkalmazni a mindennapi életből vett feladatok megoldása során. A 2002–2003-as tanévtől a felmérés tavasszal történt, és ekkor már a 6. és a 10. évfolyamok tanulói vettek részt a mérésben. A 8. évfolyamos tanulókkal 2004-től egészült ki, így nyerte el mai formáját a mért tanulók köre. A 2008-as évben kaptak először mérési azonosítót is a tanulók, amelynek alkalmazásával a 6., a 8. és a 10. évfolyamon elért eredmények összehasonlíthatók, így a tanulók szövegértési és matematikai képességeinek fejlődése egyéni szinten is követhetővé vált (Balázs, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014).

A magyar oktatási kormányzat igen jelentős lépésre szánta el magát a nemzetközi eredménymérések hatására. Támogatta a kompetenciamérés kifejlesztését, a felhasználásához szükséges szakmai ismeretek terjesztését, és az országos kompetenciamérést egészében beépítette az országos mérési rendszerbe (Kádárné, 2015). Az országos kompetenciamérés a Tanulói, Telephelyi és Intézményi háttérkérdőívek segítségével a diákok teljesítményét befolyásoló társadalmi, családi, illetve intézményi tényezők azonosítását segíti (Balázs, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014).

Romániában a 2., 4., 6. és 8. osztályos tanulók a nemzetközi felmérések mintájára készült országos felméréseken vesznek részt. A 2013–2014-es tanévtől kezdve második osztályban román és anyanyelven írásból, olvasásból és matematikából tesztelik a tanulókat. A negyedik osztály végén román nyelvű írott szöveg megértéséről és az írásbeli kifejezőképesség kompetenciáiról, a matematikai kompetenciákról, valamint a kisebbséghez tartozó diákok az anyanyelvi írott szöveg megértéséről adnak számot. A hatodik osztályos mérések során a matematikai és természettudományos kompetenciák, valamint a kisebbségi oktatásban az anyanyelvi kompetenciák kerülnek felmérésre. A felmérő tesztek a nemzetközi PISA-típusú mérések mintáját követik. Negyedik osztály végén voltak már mérések korábban is (1995-ben, 1998-ban, 2000-ben, 2005-ben, 2007-ben és 2009-ben), de 2. és 6. osztályban a 2013–2014-es tanévben került sor először országos mérésre. A 2. és a 6. évfolyam végén történő országos mérés az egyéni fejlesztésre irányul, a pedagógus az eredményeket egyénre szabott fejlesztési tervek kidolgozására használhatja.

A 8. évfolyamos eredményeknek nagy tétje van, hiszen a továbbtanulásban az országos felmérésen elért eredmények, valamint az 5–8. osztályokban elért évi általánosok is számítanak. A 8. évfolyamos mérések során a tanulók az eredmények függvényében kerülnek be a középiskolába: elméleti líceumba vagy szakiskolába. A diákok pályaeorientációja Romániában különböző profilok felé igen korán, 14 éves korban történik. Ezzel szemben az OECD-országokban az átlagéletkor 15 év, és az a cél, hogy minél több diák a kötelező oktatásban maradjon. Az is elgondolkodtató, hogy Románia nem szervez méréseket a kötelező oktatás befejezésekor a tizedik évfolyamon. A képesítés hiánya a kötelező oktatás végén és a diákok kilencedik osztályba való besorolása továbbra is vita tárgyát képezi (Kitchen, Fordham, Henderson, Looney, Maghnouj, 2017).

Az eredmények hasznosítása

Magyarországon az eredményekről több szinten és többféle jelentés készül. A magyarországi Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztálya évente a felmérésben résztvevő minden iskolának és telephelynek, valamint azok fenntartóinak szolgáltat visszajelzést az ott tanulók teljesítményéről. A diákok eredményei alapján készülő Fenntartói, Intézményi és Telephelyi jelentések (röviden FIT-jelentések) az Oktatási Hivatal honlapján elérhetőek. A fenntartó, intézmény és telephely tanulóinak eredményei mellett egyes régiókban tanulók eredményei is megtekinthetőek, amelyekhez viszonyítva értelmezni lehet az eredményeket. A jelentések közül a Telephelyi jelentés adja a legrészletesebb képet az eredményekről, az Intézményi és Fenntartói jelentés ennél kevésbé részletes, összevont adatokat tartalmaz (Balácsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014).

Romániában iskolai, megyei és országos jelentések készülnek a mérési eredményekről. A 2011-től érvényes Oktatási Törvény⁸ által előírt mérések szerint az országos kompetenciamérések a tanulók, pedagógusok, szülők, nevelési tanácsadók, igazgatók, szakfelügyelők számára szolgáltat információkat. A 2013/2014-es tanévtől kezdve az oktatási törvénynek megfelelően három újszerű országos felmérésre is sor kerül: 2. osztályban románból és matematikából tesztelik a diákokat (a kisebbségi iskolákban anyanyelvből), 4. osztályban románból (illetve a kisebbségi iskolákban anyanyelvből) szövegértelmezésből és matematikából vizsgáztatják a tanulókat, 6. osztályban pedig románból (és az attól különböző anyanyelvből), idegen nyelvből, matematikából és természettudományból. Az egyéni fejlesztést szolgálják, a visszajelzések segíthetik őket a tanítási-tanulási folyamat optimalizálásában (Szántó, 2015, Kádár, 2016). A mikroszinten történő visszacsatolás az individumra irányuló értékelést szolgálja, a diák fejlesztésére irányul, a hibás vagy nem megoldott feladatok típusa és mennyisége szerint egyéni tanulási tervek kidolgozására kellene használni. Előnyös, hiszen motiváló lehet a tanuló számára, mivel személyre szabott értékelést kap. Viszont kevés informativitással rendelkezik, nem lehet meghatározni, hogy a diák a többiekhez képest hogyan teljesít (Buda, 2011). A 8. osztályos diákok román nyelv és irodalom, illetve matematika (a kisebbségi oktatásban résztvevők anyanyelv és irodalom) felmérésen/vizsgán vesznek részt. Ennek óriási a tétje, hiszen a

diákok számítógépes elosztásakor 80 százalékban a vizsga jegyét és 20 százalékban az általános iskolai átlagot veszik figyelembe. Ennek a mérésnek az eredményei alapján dől el, hogy milyen oktatási formában fog részt venni a továbbiakban a tanuló (Kádár, 2016). Az országos mérések az iskolától független tudásszint-mérést szolgálják, a standardizált mérés-értékelési módszerek (feladatbankok, tesztek, országos eredménymérések, külső vizsgák) a meghatározóak. A makroszintű mérés-értékelés során értékes visszajelzések nyerhetők arról, hogy a tanulók eredményei alapján az iskola milyen tudásszinttel rendelkezik a felmért területeken (Fóris-Ferenczi, 2008).

Számos kutatás foglalkozik a tanulói eredményességet befolyásoló családi háttér hatásával (Bourdieu, 1999; Pusztai, 2004, 2009), valamint az iskolai környezet, légkör meghatározó szerepével (Pusztai, 2009; Bacscai, 2007, 2015; Széll, 2015). A romániai mérések érdekes sajátossága azonban az is, hogy csak a tanulói teljesítmény kerül kiértékelésre, a befolyásoló háttértényezők feltárására egyáltalán nincs hangsúly fektetve. A felméréseket se tanulói kérdőív, se intézményi háttérkérdőív nem kíséri (Kitchen, Fordham, Henderson, Looney, Maghnouj, 2017). Az eredményeket értelmező pedagógusok nem ismerik kielégítő módon a tanulók szociokulturális háttérét, ami segíthetne megérteni, milyen tényezők befolyásolják a tanulók eredményeit. Ezek ismerete sokkal megalapozottabb, hatékony egyéni fejlesztési tervek létrehozásában segíthetne. Információkat a szocioökonómiai háttérrel csak a nemzetközi mérések szolgáltatnak (a 2011-es PIRLS-mérés háttérkérdőíve alapján nyert eredmények rámutatnak arra, hogy 32% -a a mérésben résztvevő gyerekek szüleinek csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik, s csak 14%-nak van felsőfokú végzettsége.)

Összegzés

A TIMSS, a PIRLS és a PISA vizsgálatok célja az, hogy az oktatási rendszer egészéről átfogó képet adjanak, nemzetközi kontextusba helyezve az adatokat. Érzékelhető a különbség a PISA- és a TIMSS-mérés feladatai között, de még inkább a PIRLS és a PISA között. Ez utóbbi kettő több területen is különbözik, mivel azonban a PIRLS a negyedik évfolyamosokat méri, az életkorbeli különbségek is nagyok. Míg az IEA vizsgálatokat pedagógiai kutatásnak tekinthetjük, addig a PISA kifejezetten a munkaerőpiac alakulásának egyik monitoring típusú eszköze. Gazdasági szemlélettel tekint az oktatási rendszer eredményességére, amit a tanulók tudásán és attitűdjén keresztül mér. A mérés kimondottan a globális gazdaság követelményeinek szempontjából vizsgálja az oktatás eredményességét. A PISA vizsgálatban nem merül fel a tantervi különbségek kérdése sem, ami az IEA vizsgálatok egyik jellemző vizsgálati szempontja. A PISA program kiindulópontja az élethosszig tartó tanulás dinamikus modellje, mely szerint a változó világhoz való folyamatos alkalmazkodás és a boldogulás olyan új tudás és készségek megszerzése révén válik lehetővé, melyeknek elsajátítása nemcsak az iskolás életkorban, hanem az egész élet során, folyamatosan történik. A PISA megvizsgálja, mennyire vannak felkészülve a fiatalok, kialakultak-e a sikeres működést és együttműködést szolgáló kulcskompetenciák, amelyek biztosítják a munka területén, a társas élet, a családi és magán-

élet sikerességét (CNEE, 2017). A PISA fontos adatokat, információkat hordoz a résztvevő ország szakértői számára, hiszen óriási adatbázissal rendelkezik. Azonkívül az alkalmazott módszertana miatt is egyedülálló. Fontos tanulsággal jár a tantervek tervezőinek is, mert rámutat a tantárgyközi kompetenciák jelentőségére a tanulók teljesítményeiben (Kozma, 2006).

A nemzetközi mérések hatására létrejött országos mérések elsődleges célja az oktatási kormányzat tájékoztatása az alap- és középfokú oktatás eredményességéről. Magyarországon kiemelt a kompetenciamérés fejlesztői feladata, hogy az iskolákat és fenntartóinak értékes és hasznosítható visszajelzéseket szolgáltatassanak, amelyek további elemzésnek adhatnak támpontot. A tanulói eredmények mellett a hozzájuk kapcsolódó háttérinformációk sokoldalú felhasználására is lehetőséget biztosítanak. Romániában a 2011-től életbe lépett Oktatási törvény 74. cikkelye által előírányzott kétévenkénti mérések a román oktatási rendszer diagnosztizálását és fejlesztését tűzték ki célul. A mérések szintén a nemzetközi PISA-típusú mérésekből inspirálódnak. A mérések több tudományterületet is érintenek, nem a megtanult tananyagot hivatottak számonkérni, hanem a diákok információ felhasználási és problémamegoldó képességeire fókuszál. Míg a nemzetközi és országos mérések során az elemzésekben a háttértényezők is központi helyet foglalnak el, addig Romániában az országos kompetenciamérések erre egyáltalán nem fordítanak figyelmet.

Mind a nemzetközi, mind az országok saját méréseinek kiemelkedő szerepük van. A nemzetközi mérések során nemcsak összehasonlítás történik, „hanem az összehasonlításokon keresztül a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolása” (Kozma, 2006:190). Az országok saját mérései a köznevelési rendszer felhasználói, a szülők és tanulók számára is szolgáltatnak információkat. Ugyanakkor releváns alapot képeznek a tényeken alapuló oktatáspolitikára számára is. A tanulók fejlesztésére irányuló visszajelzései mellett a mérések eredményei fontos kiindulópontok lehetnek olyan tanulmányok készítésénél is, amelyek az iskola jellemzőinek a tanulói teljesítményére mért hatásait próbálják feltárni. Az ezek nyomán formálódó javaslatok később a közoktatási gyakorlat részévé válhatnak, és nagymértékben hozzájárulhatnak az oktatási-tanulási légkör és az eredményesség javulásához (Balázsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014).

Irodalom

Bacsikai Katinka (2007): Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*, 16. 2. 323–330.

Bacsikai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale Kft., Szeged.

Balázsi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó (2012): *A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázsi Ildikó, Balkányi Péter, Ostorics László, Palincsár Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szepesi Ildikó, Szipőcsné Krolopp Judit, Vadász Csaba (2014): *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Okker, Budapest.

Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája, *Új Pedagógiai Szemle*, **10.** 9–20.

Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések, *Iskolakultúra*, **8.** 3–19.

Berényi Eszter (2010): A mérési iskoláktól az iskolák megméréseig. Az Országos Kompetenciamérés kialakulása és alakváltozásai, *Educatio*, **19.** 4. 601–613.

Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 156–177.

Buda András (2011): *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen.

Fóris-Ferenczi Rita (2008): *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelélmélet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Halász Gábor – Kovács Katalin (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia – A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Books in Print. Budapest, 71–86.

Halász Gábor (2002): Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, **2.** 7–22.

Halász Gábor (2014): Az OECD és az oktatás. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*, OFI, Budapest, 7–16.

Kádár Edit (2016): A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár (2019.05. 26-i megtekintés) https://www.academia.edu/39035622/A_magyar_nyelv_tantargy_tartalma_es_oktatasa_a_romaniai_oktatasszabalyozasi_keretben

Kádárné Fülöp Judit (2015): Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitikai, *Educatio*, **24.** 2. 9–17.

Kitchen, H., Fordham, E., Henderson, K., Looney, A., Maghnouj, S. (2017): OECD Reviews of Evaluation and Assessment In Education: Romania (2017. 2017.10.31-i megtekintés)

<https://www.oecd.org/countries/romania/romania-2017-9789264274051-en.htm>

Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Mihály Ildikó (2000): Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban. *Új pedagógiai szemle*, **50.** 6. 76–84.

Mullis, I., Martin, O. M., Kennedy, M. A., Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College. (2018.12.06-i megtekintés)

- https://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf
Mullis, I., Martin, O. M., Foy, P. (2008): *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics Report* (2019.01.06-i megtekintés)
https://timss.bc.edu/timss2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf
Papp Z. Attila (2015): Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben, *Educatio*, **25**. 2. 51–64.
Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség –Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Gondolat Kiadó, Budapest.
Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
Pletl Rita (2012): *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.
Singer, F. (2013): Romanian Research in Education: Where to? *The Journal of Science Policy and Scientometrics*. 2. 4. (2019. 05. 26-i megtekintés)
Szántó Bíborka (2015): A IV. osztályos tanulók anyanyelvi szövegértésének szintje a 2013/2014-es országos felmérések tükrében, *PedActa*, **5**. 1. 1–10. 2018.04.21-i megtekintés PedActa [on-line]
http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_1_1.pdf (2018. 04. 21-i megtekintés)
Széll Krisztián (2015): *Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében*, EPA01551_ecucatio_2015_1_140-147.pdf (2018. 04. 21-i megtekintés)
<http://rpss.inoe.ro/articles/cercetarea-stiintifica-romaneasca-in-educatie-incotro>
Dokumentumok
Országos Közoktatási Intézet (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről, Új Pedagógiai Szemle 2005
CNEE (2017): OECD / PISA Programul international OECD pentru evaluarea elevilor, Ciclul de testare 2014-2015
CNEE (2017): Raport National: Evaluarea competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar la finalul clasei a IV-a 2017 (EN IV 2017)
LEGE Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 Legea educației naționale
https://www.edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf

Alternatívák. Pedagógiai értékelés a Waldorf-iskolákban

Ajelenlegit megelőző munkakörömben alkalmam adódott behatóan foglalkozni a pedagógiai értékelés témakörével. A neveléstudomány Achilles-ínjáról van szó. A nevelés, még akkor is, ha annak professzionális mivoltáról beszélünk, egyébként is nehezen körülhatárolható és egyértelműen nehezen argumentálható elvekkel és elméletekkel dolgozik. Ahány történelmi kor, ahány földrajzi terület, ahány népesség, ahány népességcsoport, annyi emberkép, gyermekkép és nevelésfilozófia. Ezen belül az értékelés különösen érzékeny terület. Mit jelent értékelni? ÉRTÉK-elni. Azaz értéket tulajdonítani valaminek, vagy érték nélkülinek nyilvánítani valamit. Akár így, akár úgy, mindkét aktus következményekkel jár.

Az iskolai életben, és ebben az esetben az értékelés mikroszintjére (az osztályteremben megvalósulóra) vonatkoztatunk, az értékelés nagyon leegyszerűsítve és sarkítva azt jelenti, hogy az ezzel a joggal felruházott tanár/tanító a tanuló teljes személyiségét, illetve annak valamely szeletét értékkel bírónak vagy értékmentesnek, durvábban megfogalmazva értéktelennek ítéli meg. Az értékelés által a tanuló visszajelzést kap arról, ahogyan adott területen teljesített, arról, amilyen ő mint fejlődőben levő személyiség. Ez a visszajelzés mozgósíthat, szárnyakat bonthat, erőt adhat, távlatokat nyithat, felemelhet, beláthatatlan messzeségekbe röpíthet. Ha olyan. Ha másmilyen (ezek a valójában steril, üres általánosságok szintjén megfogalmazott, „nesze semmi fogd meg jól” kategóriába sorolható értékelő megnyilvánulások), akkor csak úgy, langyos vízként átcsordogál a címetten, se nem oszt, se nem szoroz. Ha pedig „amolyan”, akkor van nagy baj. Mert akkor leépít, rombol, pusztít, megállít, visszavet hitben, önbizalomban, lelkesedésben. Szóval árt. Pedig egyszer régen valaki arra tanított, hogy a hippokratészi esküt nemcsak az orvosoknak, hanem a gyakorló pedagógusoknak is le kellene tenniük. Prima regula est: non nocere. Az első szabály: ne árts. Az értékelés felvállalt felelősség. Minden kimondott vagy leírt szónak, írásjelnek, szünetnek, hangsúllynak, gesztusnak, szemvillanásnak, mozdulatnak következményei vannak. Ezt vállalni kell.

Waldorf-pedagógia és értékelés

Egyetemi oktatóként találkoztam olyan fiatalokkal, akik nyolcadik osztály végéig Waldorf-iskolába jártak. Sokat meséltek. Különösen megragadott, lenyűgözött és elgondolkodtatott az, amit és ahogyan az értékelésről és egykori osztálytanítójukról meséltek. Ezek a lányok megőrizték a bizonyítványaikat. Elhozták, és kettőt-hármat felolvastak ne-

künk. Sok év távlatából is hálával az arcukon, mosolyogva, büszkén. Meséltek arról is, hogy mit, mennyit jelentettek és jelentenek folyamatosan számukra a bizonyítványaikba foglaltak. Akkor fogant meg bennem a gondolat, hogy a pedagógiai értékelés műfaját valahogy így kell, így érdemes megközelíteni. Innen a személyes érdeklődés.

Azóta külső szemlélőből a Waldorf-pedagógia zöldfülű, alázatos művelőjeként magam is belekóstoltam a bizonyítványírás gyönyörébe és poklába. Május-június táján csakugyan növekednek a karikák a szemek alatt. Bizonyítványírás? Az csupán a jéghegy csúcsa. Érdekes az, ami mindezt megelőzi. Az, amiből a bizonyítványírás táplálkozik, a tudatosan tervezett és spontán, ösztönből és szakmai érzékből megvalósított értékelés megannyi színe, árnyalata, formája, vetülete, ami tartóhálóként átszövi a teljes iskolai évet.

Waldorf-pedagógia. Értékelés a Waldorf-iskolákban

Rudolf Steiner és az antropológia

A Waldorf-intézmények (óvodák, iskolák, pedagógus-képzések) szellemi alapját a Rudolf Steiner által kidolgozott *antropológiai irányultságú szellemtudomány* alkotja. Az ebből származó világ- és emberismeret eredményezte a Waldorf-pedagógia nevelésművészeti gyakorlatát.

A Waldorf-pedagógia a Rudolf Steiner (1861–1925) által empirikus tapasztalatok és megfigyelések által kidolgozott *emberképen* alapul. E tapasztalatok különleges megismerési képességével egészültek ki, mellyel mélységében tudott lelki és szellemi folyamatokat feltárni. Az ember Steiner-i értelmezése képezi az alapját annak a filozófiai és kozmológiai iskolának, amelyet antropolófiának nevezünk. Az antropológia a Waldorf-pedagógia ismeretelméleti és antropológiai alapja, anélkül, hogy ezt, mint tantárgyat, tanítanak az iskolában. Az antropológia emberismerete és ethosza átítatja a tantervet, és eszmei hátteret jelent a Waldorf-tanárok számára. Steiner az antropolófiát egyfajta megismerési útnak nevezte, amely „az emberben levő szellemiséget a világban levő szellemiséghez vezet el.” (Steiner, 1985, 11.)

A Waldorf-pedagógia az egyik legelterjedtebb, legnagyobb hagyománnyal rendelkező pedagógia korunk alternatív irányzatai közül. Népszerűségét és időszerűségét az adja, hogy módszereit illetően kompetencia alapú (képességfejlesztő), integráló, differenciáló, gyakorlatorientált, gyermek- és személyiségközpontú, az érzelmi és praktikus intelligenciát az értelmi intelligenciával egyenrangúan fejlesztő, multikulturális szemléletű pedagógia. Az életkorhoz és a változó szükségletekhez szabott módszertani kidolgozottsága folytán szakértői körökben is elismert. Különösen alkalmas az eltérő szubkulturárból érkező, a hátrányos helyzetű, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére.

A Waldorf-pedagógia az emberi értékeket helyezi tanterve középpontjába. A gyermekek minden osztályba különböző kulturális és szociális háttérrel érkeznek. Ez a egyes vallási, etnikai és más szempontokból különböző hovatartozású gyermekekből lét-

rejövő csoport olvad majd össze egy szociális közösséggé. Az osztály ily módon a körülöttük levő társadalom mikrokozmoszává válik, amelyben a tanulók megtanulják megérteni és tiszteletben tartani egymás különböző adottságait és gyengéit – mind tanulmányi, mind szociális téren. „A Waldorf-iskolákban nem helytálló a szelektív elitnevelés igénye. Nem jó helyen járnak azok a szülők, akik ilyen nevelést óhajtanak. Nemcsak társadalmi ideál, de társadalmi szükségszerűség is, hogy minden gyermeknek joga lehessen a legmagasabb szintű nevelésre.” (Steiner, é.n., 13) A szociális harmónia feltétele egy független, integrált, multikulturális és vegyes képességű pedagógiai környezet, amelyben mindenki egyenlő eséllyel indulhat. A nem versenyszellemű környezet a gyermekeket arra serkenti, hogy büszkéek legyenek a munkájukra, és képességeik szerint a legmagasabb szint elérésére törekedjenek. A tanulók arra is készítetést kapnak, hogy maguk és társaik munkáját objektív, ugyanakkor pozitív és konstruktív módon értékeljék. A nevelők megpróbálják a természet jelenségei és az emberek iránti csodálat és tisztelet érzését elültetni a kisgyermekben, hogy ez teremtsen majd meg kamaszkorban a tudás iránti vágyat, a tiszteletet és a kíváncsiságot. Így a fiatalok saját belső hangjukra, igazságérzetükre és felelősségtudatukra bukkanhatnak rá.

Másik írásában Steiner (é.n., 34.) a következőképpen vélekedik a Waldorf-iskola értékelfogásáról, mintegy általános irányvonalat nyújtva követőinek: „[...] nálunk, a Waldorf-iskolában nem az a fontos, hogy olyan iskola legyen, amelynek egészen különleges külső intézkedésekre lenne szüksége. A pedagógiában és a didaktikában mindannak értéket kell tulajdonítanunk, ami a mai életkörülmények között mindegyik iskolai szervezetben megvalósítható. Nem vagyunk forradalmárok, akik egyszerűen azt mondják: az állami iskolák nem érnek semmit [...]. hanem ezt mondjuk: az életkörülmények adottak, elfogadjuk ezeket a körülményeket úgy, ahogy vannak, és minden iskolai intézménybe azt vesszük bele, ami ezek között a viszonyok között a helyes pedagógiai-didaktikai módon az ember épülésére szolgálhat.”

ÉRTÉK-elés a Waldorf-iskolákban

*„Csak három hatásos nevelőeszköz van: félelem, becsvágy és szeretet.
Az első kettőről lemondunk.” (Steiner)*

Az iskola alapítójától származó fenti idézet alapvetően meghatározza a Waldorf-iskolák működési módját. A Waldorf-iskolák tudatosan kerülik a félelem alkalmazását a nevelés során, tagadják, hogy a szorongás feszültsége szükséges lenne a gyermek teljesítményének fokozásához, és elutasítanak minden olyan pedagógiai tevékenységet, attitűdöt, szándékot, amely a gyermek szorongására épít, vagy csak a legkisebb mértékben is előidézi azt. A félelem, szorongás okainak kiderítését egyik legfőbb feladatként vállalják fel, és szakszerű elhárításáért mindent elkövetnek, annak hitében, hogy a gyermeki lélek felszabadítása e nélkül lehetetlen.

A Waldorf-iskolák továbbá lemondanak a becsvágy felkeltéséről és pedagógiai eszközként való alkalmazásáról. A verseny, illetve a verseny eredményének komparatív alkalmazása csakis akkor nyer létjogosultságot, ha az a közösségképzés, a csoportidentitás-

tudat, a csapatszellem erősítése szempontjából játszik szerepet. Káros viszont, ha önző, aszociális magatartáshoz vezet. A Waldorf-iskolákban a szociális képességek fejlesztése kiemelt jelentőséggel bír. Ezért a versengésnek minden olyan formája elutasított, amely a szociális kapcsolatok rovására történne. „A Waldorf-iskolák pedagógiai tevékenységét az elfogadás és az odaadó figyelem alapozza meg. A tanítás kezdete a tanár szeretetteljes odafordulása az ismeretlen: a gyermek felé. Ember emberrel találkozik, személyes kapcsolatuk alapfeltétel. Ebben a kapcsolatban megnyílik az út a gyermek számára a világ megismeréséhez, elfogadásához és szeretetéhez. A világ és önmagunk megismerése, elfogadása és szeretete párhuzamosan futó dolgok. A megismerés folyamata munka és örömforrás egyben: felelősségteljes hozzáállást igényel tanártól és gyermektől egyaránt, hogy az érzelmek, az akarat és a gondolkodás gúzsba kötése nélkül, valódi teremtés részesei lehessenek.” (Részlet a Hámori Waldorf Általános Iskola Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programjából)

„A tanár újra meg újra felteszi magában a kérdést: milyen világtartalmakra van szüksége most a diákjaimnak, hogy megtanulják önmagukat megérteni és irányítani, hogy végül ne legyen semmi idegen abban, amit tanulnak, ne legyen benne olyasmi, amit csak azért kell megtanulni, hogy az ember tudja. Mindig újra meg kell találni annak a lehetőségét, hogy azt tanulják, ami érdekli őket. Ezért a tananyagot olyan szempontból nézik, mi az, ami emberi élménnyé teszi. A tananyaghoz való ilyen hozzáállás pedig azzal a következménnyel jár, hogy eltűnik vele egy súlyos, szorongáskeltő elem: az objektivitás, a vaskemény tartás pátosza. Mivel a megtapasztalható világtartalmak mögött nem bújik meg osztályzat, nem fenyeget bukás, ezért lehet valóban magáért a dologért tanulni, nemcsak szorongás nélkül, hanem érdeklődéssel. Egyszerűen eltűnnek a tanulás hamis motivációi, melyeknek nincs közük a dologhoz magához [...]” (Lindenberg, Ch., 2004, 11.) Martyn Rawson, jelenleg az Észak-Németország-i Kielben működő Waldorf Tanárképző Szeminárium előadótanára (Rawson, M., 2015) alaposan körüljárja az értékelés és a vizsgák szerepét a Waldorf-iskolákban, különböző életkorokban:

Az értékelés, mint korábban már szoltunk róla, egy dolog értékének megismerését, megállapítását, láthatóvá tételét, összehasonlítását és egy referenciális kategóriához viszonyítását jelenti. Az értékelés felsorolt résztevékenységei meglehetősen különbözőek. A megismerés azt jelenti, hogy egy dolog elemi tulajdonságait keressük meg (analízis, elemzés), annak összefüggéseiben. A dolog értékének megállapításához olyan elemzésre van szükség, amely beazonosítja a lényeges szempontokat, hisz nem minden szempont egyformán fontos, még akkor sem, ha holisztikusan közelítünk a témához. Az elsőbbséget értékrend formájában állítjuk fel. A kiértékelés maga után vonja a dolog értékének súlyozását, összehasonlítva azt más, hasonló dolgokkal, miközben ugyanakkor megbecsüljük, vagyis nagyra értékeljük annak egyedi tulajdonságait. Azért, hogy valaminek az esszenciáját megismerjük, jóindulattal, szeretetteljes érdeklődéssel kell hozzá közelítenünk. A jóakarató érdeklődés a kiindulópontja minden igazi értékelésnek. Az értékelés kapcsolatban áll a teszteléssel is. Voltaképpen a mindennapi élet is folyamatosan vizsgál-helyzetbe állít bennünket. Állandóan vizsgákkal és kérdésekkel kerülünk szembe minden szociális helyzetben. Minden régi kultúrának megvolt a maga rituális tesztelési for-

mája. A pubertás során, később pedig a felnőttkor elérésével, a fiatal embereket szertartások és beavatási próbatételek útján engedték be teljes jogú felnőttként a társadalomba. Manapság már többnyire csak nyárspolgári maradványait lelhetjük fel e rituáléknak. Felváltották őket az iskolai vizsgák.

A Waldorf-pedagógia elhatárolódott az általános vizsgakultúrától, legalábbis elméletben. A Waldorf-iskolákra általában az osztályozástól és vizsgáktól mentes iskola klaszszikus példajaként utalnak. „A Waldorf-iskolák a támogatást helyezik szembe a szelekció kultúrájával.” – írja Christoph Lindenberg a Waldorf-pedagógiáról írt nagysikerű könyvében. Az általános vizsgáztatási rendszerben a kulcsszó a szelekció, ez pedig versenyhez vezet. A versenyszellemmel együtt járó félelem és becsvágy hatékony nevelési eszköz, azonban a Waldorf-iskolában az együttműködést és az érdeklődést helyezzük vele szembe. A verseny helyett mi a közös munkát ápoljuk, a szelekció helyett pedig az egységet. (Lindenberg, Ch., 2004, 121.)

Sokszor ott lappang a kérdés a köztudatban: értékelnek-e egyáltalán a Waldorf-iskolában? Bizonytalan időszakokban, amikor a szociális biztonság nem kielégítő, növekszik a szülőknél és a gyermekeknél a nyomás, hogy biztosan megkapják a menetlevelet a következő képzési szakaszba. Humánusak ugyan a Waldorf-alapelvek, de a vizsgákön azért jó jegyet kell szerezni, bármi is lenne ennek a pedagógiai ára. Pedagógiaiilag a legrosszabb eshetőség – ha egyáltalán feltételezhető lenne ilyesmi –, amikor az állami vizsgarendszeren kívül egy Waldorf-iskolának nincs más értékelési kultúrája. Eme vizsgák oly mértékű bizonytalanságot teremtenek, amely aláássa a nevelést, le egészen az alsó tagozatig. Bizonyított tény, hogy (negatív előjelű!) pszichológiai hatása sokkal nagyobb, mint a jelentősége. Abban a tanintézményben, ahol valaki az életkori sajátosságoknak megfelelő, értelmes pedagógiai értékelést alkalmazott az iskolaévek folyamán, ott a diákok, szülők és tanárok gondolataiban sokkal jelentéktelenebb szerepe van a külső vizsgáknak. A Waldorf-rendszerű nevelésben mindig sokféle formális és informális értékelési lehetőség volt és van jelen, mint például a diagnosztikai célzattal alkalmazott „gyermekbarát” megfigyelések (iskolaérettség vizsgálata, második osztályos megfigyelés, gyermekmegfigyelések, írásbeli bizonyítványok, dolgozatok, epocha-füzetek értékelése, tollbamondások, óra közbeni verbális megnyilvánulások értékelése, illetve megannyi informális módszer, melyek során a diákok visszajelzést kapnak munkájukról, hozzáállásukról, közösségi magatartásukról, fejlődésükéről. Mindezen közben nem csak a tanulás eredményének láthatóvá tételében vagyunk érdekeltek. Feladatunk az is, hogy az értékelés révén megerősítsük magát a tanulási folyamatot. Nemcsak a tantárgyi kompetenciák demonstrálásáról van szó, hanem rengeteg személyes és interperszonális képesség, problémamegoldó kompetencia, átviteli készség, morális viszonyulásformák és a kreativitás bemutatásáról is, annak tudatában, hogy e tulajdonságokat csak valós életbeli helyzetekben lehet láttatni.

A Waldorf-specifikus értékelés hatékony működésének feltételei:

Hozzáférhető leírását találtuk a Waldorf-specifikus értékelés hatékony működési feltételeinek, Schwartz Eugene (2009) tollából. Ezek a következők:

A Waldorf-pedagógus önreflektív hozzáállása

Az osztálytanító-rendszer

A Waldorf-iskola tanítói és tanári közösségén belül működő intenzív kommunikációs rendszer

A Waldorf-szülők türelmes és bizalomteli viszonyulása (2009, 5.)

a) A Waldorf-pedagógus önreflektív hozzáállása

Amikor megfigyelésről beszélünk, a tanító/tanár önmegfigyelését és a teljes tanulási-tanítási kontextusra való reflektálást ugyanúgy értjük alatta, mint a tanulóra irányuló megfigyelést. Az, hogy mit fog tartalmazni a gyermek értékelésének eredménye, függvénye annak, ahogyan a tanító/tanár folyamatosan nyomon követi a saját munkáját és annak viszonylatában a gyermek tanulásának összes körülményét.

b) Az osztálytanító-rendszer

Nem elhanyagolandó tényező a Waldorf-iskolákban honos megbízható folyamatos megfigyelést mint közvetett értékelési módszert illetően, az – első (előkészítő) osztálytól ideális esetben a nyolcadik osztályig tartó – osztálytanítós rendszer. Egy és ugyanazon személy, az osztálytanító kíséri ugyanazt a gyermekközösséget hosszú éveken keresztül. Jól ismer minden gyermeket, habitusát, jellemét, szokásait, erősségeit, hiányosságait, minden olyan aspektust, ami módot ad arra, hogy a tanulási folyamatot az adott gyermekekre szabja, és több év ívében gondolkodjék akkor, amikor a tanulási folyamatot tervezi. Az osztálytanító kiskorától követi a gyermek fejlődését, tudja, hogy minek örül, mitől csügged, ismeri az osztály összes tanulójának a tanulási stílusát, és követi azok módosulását, tudja, hogy az egyik habzsolva tanul, a másik komótosan megrágcsál minden információt. Meglátogatja otthonaikban a gyermekeket, ismeri a házi kedvenceiket, évente együtt táborozik az osztályával, együtt alszanak, együtt játszanak, együtt kirándulnak, jóban-rosszban együtt vannak. Szeretetkapcsolat és azon akár túlmenő mély emberi kapcsolat alakul ki osztálytanító és az egyes gyermekek között. Ami, ha értékelésről beszélünk, akár káros is lehetne, hiszen a pedagógiai közgondolkodásban a szubjektivitás nem kívánatos tényező az értékelésben. Ha mérlegre tesszük az osztálytanító és gyermekek közötti szeretetkapocs pedagógiailag elősegítő vagy gátló jellegét, meg kell állapítanunk, hogy ennek a mély emberi kapcsolatnak hihetetlen tanulásra, a saját korlátok túllépésére ösztönző ereje van. Amikor az osztálytanító a tanév végi záró értékelést állítja össze, azt annak tudatában teszi, hogy a következő tanévben, tanévek hosszú során át együtt vezet tovább az útjuk. „[...] az osztálytanítói rendszer és a bukásnélküliség összetartoznak. Az a tanár, aki tudja, hogy a következő hat-hét évben továbbviszi azt a tanulót, akit kezdetben gyengének ismer meg, egészen másképp fogja segíteni a fejlődését, mint az a tanár, aki buktatás útján megszabadulhat a problémás gyermektől.” (Lindenberg, Ch., 2004, 128.) Ezért a záró értékelések mindig múltba tekintőek ugyan, de voltaképpen a jövőről szólnak. A közösen tervezett, együtt megélendő jövőről.

c) A Waldorf-iskola tanítói és tanárai között működő intenzív kommunikációs rendszer

Vitathatatlan a Waldorf-osztálytanító és az osztálya között fennálló hosszú ideig tartó kapcsolat gyümölcsöző volta, mégis felvetődik a kérdés: képes-e az osztálytanító egy személyben nevelni, tanítani, a hozzá tartozó gyermekek minden lépését értő és tiszteltteljes figyelemmel nyomon kísérni, ugyanakkor a kellő távolság felvételével az értékelés igencsak felelősségteljes feladatát is ellátni? Könnyű belátni, hogy erkölcsi kihívás ez a javából. Ki vagy mi lehet az, aki vagy ami biztosíthatja az osztálytanító értékelő tevékenységének megbízhatóságát? Itt egy kulcskérdéshez érkeztünk, éspedig a bizalom kérdéséhez. Érdekes fejtegetését olvashatjuk ennek a kérdésnek Schwartz E. (2009, 5.) cikkében, aki a bizalom és az értékelés fogalmak viszonylatában azon elmélkedik, vajon mi hívta életre és tette uralkodóvá a hagyományos iskolarendszerek értékelési gyakorlatából jól ismert standardizált tesztek? Talán az, hogy egy adott pillanatban megszűnt a személyes, rendszeres és építő információcserére alapozott kapcsolat a különböző iskolaszakaszokban oktató tanárok között? Lokális szinten az oktatásért felelős szervek és az alárendelt iskolai intézmények igazgatói között, avagy egy-egy iskolán belül az igazgató és a tanári közösség között? A cikk szerzőjének tömör (természetesen vitatható, leegyszerűsített, ám némi igazság magvat tartalmazó) válasza: megszűntek a szó szoros értelmében vett tanári közösségek, ezzel egyidejűleg született meg az úgynevezett „objektív vizsgarendszer”.

Objektivitás ide vagy oda, el kell ismernünk, hogy nem létezik az az értékelési rendszer, amely tökéletesen megbízható lenne. A Waldorf-iskolákban a nagyon gyakran minőségi elemekre támaszkodó értékelési rendszer megbízhatóságáról a tanári közösség tagjai közötti rendszeres, következetes és tartalmas információcsere hivatott gondoskodni. A Waldorf-iskolákban a munkatársak közötti személyes találkozások igen gyakoriak. A Waldorf-tanárképzés egy soha véget nem érő folyamat. A heti rendszerességgel megtartott tanári konferenciák (művészeti rész, stúdium, pedagógiai rész, gyermekmegbeszélések stb.) biztosítják a Waldorf-tanár önképzésbeli folyamatosságának keretét. A kezdő Waldorf-tanár mellé az iskola tapasztalt mentor-kollégát rendel, aki felelősségteljesen támogatja, irányítja, szakmailag mentorálja tevékenységét, beleértve annak az értékelésben kifejtett tevékenységét is. A Waldorf-tanárok és tanítók rendszeresen részt vesznek egymás óráin, ezeket az óralátogatásokat szakmai megbeszélések követik. A Waldorf-iskolákban tehát mondhatni, helyi szupervíziós rendszer működik. Az értékelő maga is értékelés tárgyát képezi, annak érdekében, hogy az általa végzett értékelés a lehető legobjektívebb legyen. Míg a hagyományos iskolákban a hagyományos tanterv és az ahhoz kapcsolódó standardizált tesztrendszer arra ösztönzi a tanárokat, hogy egymástól izoláltan, ki-ki az általa oktatott tanulócsoporthoz eredményességéért hajtson (vagy legalábbis irreleváns mértékben bátorítja ilyen értelemben a tanárok közötti együttműködést), a Waldorf-iskolákban magától értetődő az együtt-egymásért elv gyakorlatba ültetése minden téren, beleértve az értékelés dimenzióját is.

d) A Waldorf-szülők türelmes, bizalomteli viszonyulása

A türelmes, a Waldorf-pedagógiának a róla szóló tudás birtokában tudatosan elköteleződő szülői közösség is előfeltétele a „lágynak” nevezhető értékelési rendszer sikerének. Olyan szülőkkel tud együtt dolgozni a Waldorf-iskola, akik átlátják a rendszer jellegzetességeit, és ezek tudatában eszük ágában sincs egyik napról a másikra látványos fejlődésbeli előrelépés manifesztálódását követelni. Mi több, a Waldorf-szülőtől az iskola aktív szerepvállalást vár el gyermeke értékelésében (Szülői estek, egyéni beszélgetések, más, nem-formális találkozások keretében).

A Waldorf-szülő évente több alkalommal vesz részt szülői esteken, ahol az osztálytanító és alkalmanként az adott osztályban tanító szaktanárok helyzetképet nyújtanak az osztályról. Gyakran bevonják ilyenkor a szülőket olyan művészeti vagy más jellegű tevékenységbe, amely a gyermekek számára már ismerős, így belekóstolhatnak az adott évfolyam munkájába, és információkat szerezhetnek a mögötte meghúzódó kulisszatitkokról is. Felvilágosítást kapnak az adott életkor fejlődésbeli sajátosságairól, valamint a fejlődésbeli sajátosságok és az adott évfolyam tantervi elemei közötti összefüggésekről. Értéhetővé válik számukra, hogy mit miért tanulnak a gyermekek, és miért úgy, azokkal a módszerekkel és eljárásokkal, ahogyan. A szülői esteken a szülők megtekinthetik az osztály összes tanulójának munkáit (epocha-füzetek, rajzok, festmények, kézimunkák stb.). Így a szülők a számukra meglehetősen elvont standardok helyett élőben, a maga konkrét mivoltában kísérhetik nyomon saját gyermekük fejlődésvonalát, önmagához és osztálytársaihoz viszonyítva egyaránt.

Egy államtól független iskolarendszerben, mint amilyenek zömében a Waldorf-iskolák, a tanár az értékelés terén kifejtett tevékenységét illetően nem az intézményvezető (igazgató), hanem kizárólag az értékelt gyermek és annak szülője felé tartozik elszámolással. A Waldorf-iskolák tisztában vannak azzal, hogy az általuk felkarolt „lágynak” nevezhető értékelési rendszer, valamint a lassú haladást eredményező sajátos oktatási rendszer szembeállítás az árral, hiszen manapság szinte minden téren a tempó felpörgetése dívik. Ez nyilvánvalóan egyfajta terhet ró a Waldorf-rendszert választó szülők vállára, annál is inkább, mert zömükben maguk is hagyományos iskolák diákjai voltak, tehát egy másik rendszer keretei között szocializálódtak az iskola mibenlétéhez. Ugyanakkor számos célzott kutatási eredmény közlése is nyomást gyakorol rájuk, hiszen ezek a – mondhatni rendelkezésre készült – kutatások a kemény, legmagasabb fokú objektivitásra (s ezzel egyidejűleg a humánus kizárásával járó) törekvő helyi és országos szintű tesztes eljárások elsőrendű fontossága mellett érvelnek. A Waldorf-iskolák nem folytathatnak struccpolitikát: a tények ismeretében folyamatosan tájékoztatniuk kell a szülőket. Rendszeresen kerül sor úgynevezett „szülők iskolája” programra, olyan műhelytevékenységekre (workshopok), amelyeknek a rendeltetése a szülők felvilágosítása a Waldorf-pedagógia különböző vetületeiről, az egyes évfolyamokra, valamint az évfolyamok közti „ívek”-nek nevezett összefüggésekre vonatkoztatva. A cél hozzásegíteni a szülőket távlatokban látni a Waldorf-pedagógia működését és azokat a sajátosságokat, amelyek biztosítékát jelentik az eredmények időbeni kibontakozásának. Egyértelmű, hogy egy kvalitatív értékelési rendszer működőképessége függ a szülők bizalmától és támogatásától. Minél több ismerettel ren-

delkezik a szülő az iskola értékelési rendszere mögött meghúzódó rációról, annál inkább megerősödik az iskola iránti bizalma és támogatása. A Waldorf-iskolák keményen megdolgoznak azért, hogy a „türelmes szülő” elvezessék a felismeréshez, miszerint a Waldorf-iskolákban a türelem – mint hozzáállás – önjutalmazó jellegű. A kvalitatív értékelés a tanári csapatmunkán, tanári – szó szoros értelmében vett – közösségen túlmenően feltétlenül igényli a tanár-szülő közösséget is, amely voltaképpen minden önmagával szemben igényes iskolarendszernek magától értetődő jellemzőjének kellene lennie.

Az értékelés megvalósítási módozatai, eszközei és módszerei a Waldorf-iskolákban

„Az értékelés nem más, mint tisztánlátás, mély megértés, a tiszteletteljes odafigyelés gyakorlatba ültetése [...] Az értékelés lényegét tekintve előrettekintő, részrehajló, próbaszerű, mélyre hatoló és elkerülhetetlenül: részleges.” (Drummond, M. J., 1997, 71.) Az értékelés átszövi a Waldorf-pedagógia egészét. Azt tekinthetjük példaértékű gyakorlatnak, amikor az önmaga munkáját és eredményeit rendszeresen értékelő tanár tapasztalatokat von le a napi pedagógiai-emberi folyamatokból, és azokat visszaáramoltatja az osztálytermi munkába.

Az iskolai felvételi

Az iskolai felvételi az a tipikus diagnosztikus funkcióval bíró értékelési forma, amely azt hivatott megítélni, hogy a gyermek képes-e már az óvodából iskolába lépni. Egy kritériumsor segítségével határozzuk meg annak mértékét, hogy a formatív erők mennyiben váltak már külön elsődleges funkcióiktól (a szervi és ritmikus folyamatok kialakításától), ily módon képessé válva arra, hogy mentális képeket hozzanak létre, illetve strukturálják a belső élményeket, mely utóbbiak a formális tanulás előfeltételei.

A megfigyelés

A monitorizálás a tanulók tanulmányi és fejlődési folyamatainak rendszeres megfigyelése és lehetőség szerinti dokumentációja olyan területeken, mint például az írás-olvasás, művészeti munka vagy a szociális téren elért fejlődés. Fontos lehet feljegyezni, hogy mikor és hogyan tett szert a gyerek az adott kompetencia egy bizonyos szintjére, mikor tett meg valamit először, vagy mikor történt bármilyen más jelentős esemény.

Az első iskolai években erős túlsúlyban van a tanító folyamatos megfigyeléseinek alapuló értékelés. A tanító a gyermekek minden elvégzett munkáját szóban folyamatosan értékeli. Ötödik osztálytól (de akár korábban is, az osztálytanító józan megítélése szerint) megjelenhetnek az írásbeli értékelések különböző formái: például néhány soros írásbeli visszajelzés az adott munkáról, pontszámokkal vagy százalékokkal megadott értékelés.

A folyamatos értékelésnek két vetülete van: az osztálytanító (tanár) folyamatos megfigyelései és az ezekre támaszkodó formális visszajelzések. Az osztálytanító (tanár) által folyamatosan végzett megfigyelések kiterjednek a gyermek napi iskolai tevékenységére, munkájára, szociális kapcsolataira, órai jelenlétére, otthoni feladatainak elvégzésére, a vele kapcsolatos szokatlan jelenségekre (atipikus magatartás, otthoni vagy szociális

krízisek, betegségek). A megfigyelésekből származó jegyzeteket kiegészítik szaktanárok a gyermek szakórákon nyújtott teljesítményével.

A folyamatos megfigyelés eredményeiről (amelyek felölelik a napi szinten történő, adott gyermekkel kapcsolatos események monitorizálásából származó adatokat, az epocha-záró alkalmakkor született megfigyeléseket, az epocha-füzetek értékelését, a gyermek művészi és egyéb munkáinak értékelését stb.) a szülők folyamatos tájékoztatást kapnak a havonta megtartott szülői esteken, valamint a fogadóórákon (egyéni beszélgetések). Így lehetőség nyílik arra, hogy a gyermek szükség esetén iskolai és otthoni összehangolt segítséget kapjon.

A tanulók ritmikus részhez kötött megnyilvánulásainak értékelése

Egy tipikus Waldorf-főoktatás a megszokott asztalnál ülős, füzet előttem, ceruza a kézben tanulási szituáción kívül mindig tartalmaz egy mozgásos, úgynevezett ritmikus részt (pl. mozgással kísért versmondás, mondókázás, nyelvtörők, különböző képességeket fejlesztő játékok, találós kérdések stb.). *A tanulók ritmikus részhez kötött megnyilvánulásai* szintén releváns információkat nyújtanak a pillanatnyi fejlettségi állapotukról. Ezáltal a Waldorf-iskola nem csupán az intellektust méri és értékeli, hanem vele egy időben és (legalább) ugyanolyan fontosságot tulajdonítva azoknak, a „kéz” és a „szív”, azaz a gondolkodás mellett az akarat és az érzések állapotát és alakulását is.

Az epocha-füzet értékelése

A Waldorf-iskolákban, főleg a kisebb osztályokban, nemcsak az osztályzatok hiánya feltűnő, hanem a tankönyvek meglehetősen ritka előfordulása is. A hagyományos iskolákban a „tanulás” gyakran a gyermekek tankönyvi szöveg és tesztelés közötti ámokfutását jelenti. A tanuló gyors iramban „fogyasztja” a tankönyvbeli tananyagot (akárcsak a gyorséttermekben a gyorsételeket), ezt követően teszt formájában vissza is öklendezi azt. Maga az „emésztés” az a folyamat, amelynek során a tananyagot ténylegesen önmagába fogadná és feldolgozná, sok esetben kimarad.

A Waldorf-iskolákban az epocha-füzet egyfajta kettő az egyben, azaz tananyag és az értékelés eszköze egyaránt.

Mivel nem kész taneszközökkel dolgozik, a Waldorf-iskolában a gyerekek munkái, füzetei tükrözik előrehaladásukat, amely a többi gyerek és a tanító számára is „nyitott könyv”, állandó visszacsatolási lehetőség. Ezek a munkák legtöbbször igen sokrétűek, például egy állatról szóló leírás a kutatómunkától az önálló fogalmazáson és pontos rajzon át az egész munka megkomponálásáig, nyilvános bemutatásáig tart. Ilyen módon a gyerekeknek tág terük van tudásuk bizonyítására, az élő, eleven folyamatokban mindenki egészen pontosan tudja az osztálytársak és önmaga helyét. Ez az igényes, művészi kidolgozottság sok sikerélményt jelent készítőjének, hiszen a többiek őszinte elismeréssel adóznak az értelmes, érdekes, szép munkáknak. Egymást is inspirálják, ezáltal nemes versengés is megindul közöttük. Ennek a sokrétű, sok szubjektivitást is tartalmazó folyamatnak az értékelését csak igen nehezen lehetne osztályzatokkal megoldani, hiszen annak megállapítása, hogy pillanatnyi állapotokat vagy folyamatokat veszünk figyelembe,

egyéni teljesítményeket hasonlítunk önmagukhoz vagy az osztályszinthez, a nevelő lehetőségeit igen szűk keretek közé zárja. A folyamatos szóbeli és írásbeli értékelés lehetőséget nyújt arra, hogy ne rögzítsünk félkész állapotokat, belső igényesség ébredjen a gyerekekben önnön teljesítményük iránt.

Az epocha-füzet lehet a gyermek munkáját tartalmazó különálló, majd összefűzött lapok gyűjteménye, gyakrabban egy nagyformátumú simalapú füzet, 24 oldalastól 60 oldalasig. Az epocha-füzetet a tanító/tanár és a gyerekek együtt szerkesztik. Egy adott tantárgy teljes epochája (általában kettőtől négy hétig tartó időszakot fed) alatt feldolgozott tananyag lényegét tartalmazza. Például második osztályban a Fabulák füzet a közösen elolvasott és feldolgozott állatmesék címét, a gyermek által készített rajzot és egy-két mondatnyi szöveget tartalmaz. Kis osztályokban sok esetben a tanító készíti a táblára rajzot, ír alá szöveget, amit a gyermek a füzetében színes méhviasz krétákkal reprodukál. Miközben a gyermekek dolgoznak, a tanító közöttük sétál, figyeli a munkájukat, konkrét, hasznos megjegyzéseket fogalmaz meg, méltányolja a gyermekek erőfeszítéseit, sikereit. Alkalma adódik ilyenkor (is) nyomon követni, hogy a gyermek helyesen olvassa-e le a táblán levő szöveget, érti-e azt, amit elolvas, milyen a vonalvezetése, hogyan használja a színeket stb.

Harmadik osztálytól növekszik a gyermekek önállósága az epocha-füzetek tartalmának kivitelezését illetően is, sokkal gyakoribbak a tanulók önálló kompozíciói. Hetedik-nyolcadik osztálytól az epocha-füzeteket szinte teljes egészében maguk a tanulók állítják össze, ezek továbbra is színesek, rajzos illusztrációkkal. Az írás, a szöveg, a rajz, a munka esztétikuma tartalmilag is, formailag is tükörképe a tanuló személyiségének. Természetes elvárás továbbra is, hogy kivitelezésbeli egyediség mellett az epocha-füzet foglalja magába a tananyag kvintesszenciáját.

Az adott epocha végén az osztálytanító/tanár összegyűjti az epocha-füzeteket, átnézi és értékeli azokat.

Az epocha-füzet tehát tulajdonképpen olyan tankönyv, amely valós tanulási helyzetből születik meg a gyermek keze alatt. A benne megjelenített tartalom értelemszerűen mindig csak annyi, amennyi már feldolgozásra került. Merőben más ez (személyességében, az általa lejátszódó tanulási folyamat jellegében), mint az előrenyomtatott hagyományos tankönyvek. Az epocha-füzet a tanító/tanár és a tanulók közös munkájának eredménye. Ha e közös munka közben a tanulóban kérdések merülnek fel, azonnal felteheti ezeket, hiszen ott áll előtte az a személy – az osztálytanító –, aki felelős az epocha-füzet tartalmáért. A hagyományos, előrenyomtatott tankönyvek egyes fejezeteinek a végén is kérdéssorokat találunk, azokat a kérdéseket ellenben az a tankönyvszerző fogalmazta meg, akivel a tanulóknak nem áll módjukban élő párbeszédet folytatni.

A frontális kérdés-felelet jellegű beszélgetés

Első osztálytól kezdődően a főoktatás egyik stabil szerkezeti egysége a frontális ismétlés. Az osztálytanító vagy maguk a gyerekek tesznek fel kérdéseket az addig közösen feldolgozott tananyag alapján. Ennek a mozzanatnak a változatossága a tanító ötletgazdagságától függ (lehet babzsák dobálással kísért stafétaszerű versmondás, dramatizálás,

szerepjáték, kvízszerű megoldás stb.). Ha ügyesen irányítja, akkor a gyerekek játékként élik meg azt, ami a hagyományos iskolában „felelés-számba” megy. A Waldorf-iskolás gyerek nyilván nem kap ilyenkor minősítést vagy osztályzatot, de szóbeli visszajelzést mindenképp. A tanító figyelemmel kíséri az egyes gyermekek tudás-megnyilvánulását, hozzáállását, magatartását, képet alkot arról, osztályszinten és gyermekekre lebontva, hogy miként állnak egy bizonyos tananyag elsajátításával. A megfigyeléseit valamilyen általa választott technikával rögzíti, és felhasználja az egyes gyermekek szüleivel folytatott egyéni beszélgetéseken, valamint a félévi és tanév végi bizonyítványok összeállításához.

A szókratészi dialógus

Noha sok iskola száműzte a módszertárából, a *szókratészi dialógus* a Waldorf-iskolák értékelési gyakorlatának szerves része. A Waldorf-iskola pedagógusai hisznek abban, hogy a tanuló és „hús-vér” tanító közötti élő, állandó kihívást jelentő, a tanuló válaszaiból továbbépítkező párbeszéd többszörösen hatékonyabb a „kattints, és menj tovább” jellegű, manapság oly divatos digitális oktatóprogramoknál. A Waldorf-tanító a gyermek válaszána tárgyi helyességén túlmenően a választ adó tanuló kiállását, beszédének tisztaságát, a válaszadás közbeni magatartását, a lelkesedését vagy éppen annak hiányát és további számos olyan árnyalatnyi megnyilvánulást is megfigyel és megjegyyez, amelyek egy objektíve mérő standardizált teszrendszer számára rejtve maradnak.

A második osztályos screening jellegű értékelés

Hollandiai iskolák fejlesztették ki a diagnosztikus értékelésnek ezt a típusát, amely által a második osztályos (9 éves) gyermekek kerülnek felmérésre különböző mutatók mentén, mint például elsődleges reflexek állapota, laterális és dominancia, test-koordináció, nagy- és finommozgások fejlettségi foka, egyensúlyérzékelés, szimmetria, nyelvi és számolási képességek. A felmérés célja annak megállapítása, hogy az egyes gyermekeknek a következő időszakban milyen természetű és szintű egyénre szabott segítségnyújtásra van szüksége.

Epochazáró alkalmak és hónapünnepek általi értékelés

Körülbelül havonta, a hónapünnepek adnak alkalmat arra, hogy az osztályok bemutathassák az iskola többi tanulójának, tanárainak és az érdeklődő szülőknek az éppen befejeződő epocha tananyagát. Ezek a nyilvános előadások azon kívül, hogy az egész iskolára vonatkozó közösségformáló erővel bírnak, állandó belső késztetéssel hatnak a minél eredményesebb szereplésre. A kisebbek közösen, később egyre inkább önállóan adnak számot tudásukról.

A gyermekek (körülbelül 4. osztályos koruktól) egy-egy epocha után zárómunkát készítenek. Ez lehet például egy képzőművészeti alkotás, fogalmazás, előadás, beszámoló, matematikadolgozat.

Az évenkénti továbbhaladás feltétele az adott tanév epocháinak eredményes lezárása. Egy epocha lezártnak tekinthető, ha a gyermek az elvárható tantervi követelményeknek tanév végéig megfelelt, az epochazáró munkákat bemutatta, valamint az epo-

cha-füzeteit a tőle elvárható minőségben elkészítette. Ha a tanuló valamely tantárgy(ak) ből nem képes teljesíteni az adott évfolyam követelményeit, a Tanári Konferencia az osztálytanító javaslatára a következő évfolyamra továbbengedheti. Ezekben az esetekben a gyermek fejlődésére szükséges félévenként visszatekinteni. Az esetleges elmaradásokat a gyakorlat szerint eredményesebben hozzák be idővel kortársaik körében a gyerekek, mint visszatartással. A Waldorf-pedagógia szerint fontosabbak a gyermek szociális viszonyai, kapcsolatai, mint pillanatnyi tanulmányi előmenetele, ezért a lehetőségekhez mérten a Waldorf-iskolák nem buktatnak. A Tanári Konferencia pedagógiaiailag indokolt esetekben eltérhet ettől az általános irányelvtől.

Az év során összegyűlt észrevételeket az osztálytanító és a szaktanárok összegzik a gyermek félévi és év végi bizonyítványában. A félévi értékelés rövid, fejlesztő jellegű. Szerkezete és tartalma iskolánként változhat. Az év végi szöveges értékelés komplex és részletes. A komplexitás azt jelenti, hogy diagnosztikus, formatív és szummatív elemeket egyaránt tartalmaz.

Tizenkettedik osztály végén, illetve bizonyos iskolákban már nyolcadik osztály végén is, a diákok komplex éves munkát készítenek. Az éves munka lényege lehetőséget nyújtani az adott ciklust befejező tanulóknak, hogy addig szerzett tudásukat, annak színét-javát egyéniségükhöz illeszkedő formában és témában, nyilvánosan mutathassák meg az érdekelteknek. Maguk választanak témát és témavezető tanárt, a projekt kivitelezésére, mint a neve is mutatja, ideális esetben egy egész tanév áll a diák rendelkezésére. A rendkívül színes egyéniségekhez kapcsolódó rendkívül színes bemutatásra ünnepélyes keretek között, közönség előtt kerül sor.

Gyermekmegfigyelések

„A megfigyelésre, minden egyes gyermek megfigyelésére időt kell szentelni. Ez lényeges, és figyelembe kell venni a legapróbb részleteiben akkor, amikor a tanterv felépítésén gondolkodunk. Amikor a tanári konferenciákon a gyermekről beszélünk, arra törekszünk, hogy az emberi lény természetének ismeretében megragadjuk azt, ahogyan az a szóban forgó gyermek lényében sajátos módon megnyilvánul. Ha a gyermeket a maga valós lénye szerint szeretnénk megfigyelni, különleges megfigyelői képességekre kell szert tennünk. Ez a fajta megfigyelés nem merül ki az egyes gyermekek képességeinek durva nyomon követésében. A megfigyelés lényege mindenek fölött ezen képességek értékének valós felbecsülése.” (Steiner, 1924)¹

A *gyermekmegfigyelés* vagy *gyermektanulmány* a Waldorf-iskolák egyik sajátos értékelési aktusa. A tanári konferencián (tanári értekezlet) született döntés szerinti ritmicitással kerül sor gyermekmegfigyelésre és gyermekmegbeszélésre a tanári konferenciák egyik napirendi pontjaként. Gyermekmegfigyeléseket nem csak olyan gyermekek esetében végezhetünk, akik viselkedésükben vagy tanulmányaikban különleges elbánást igényelnek, különleges képességűek, hanem az adott iskolába járó valamennyi, át-

¹ Steiner, R. 1924 július 21, Arnhem, Hollandia, Ford.: Szász J.

lagos képességekkel rendelkező tanuló esetében is. Ezek a megfigyelések a gyermeket tanító tanárok részvételével történnek, de jelen lehetnek, sőt jó, ha jelen vannak más szakemberek is, mint például az iskolaorvos vagy az iskolában tevékenykedő fejlesztő pedagógusok is.

A megfigyelések kiterjednek a gyermek fizikai állapotára, mozgására, az osztályon belüli és kívüli (például otthoni) magaviseletére, amennyiben vannak, egyéb vizsgálati eredményekre, művészeti munkákra, a más gyermekekkel és felnőttekkel való kapcsolatára, a tanulási és munkaszokásaira, az otthoni körülményekre, az iskolai munkára, a házi feladatokra, a szolgálatkésztségére, részvételére az iskolában, a különböző tárgyakhoz és iskolai tevékenységekhez való viszonyára.

Ezeket a megfigyeléseket a tanárok a rendszeres tanári konferenciák keretében megosztják az egész tantestülettel. A folyamat lezárásakor a megfigyelést végző tanárok megpróbálnak utakat és lehetőségeket felvázolni, amelyek segítséget jelenthetnek a gyermek fejlődésében, de néha már a tanári kar kitüntetett figyelme is jó hatással van a gyermekre.

A gyermekmegfigyelés a gyermek alaposabb megértéséért történik azért, hogy fejlődésének útján hatékonyabb támogatásban részesülhessen. Minden gyermekmegfigyelés központi kérdése: miben áll a gyermek individualitása, ami az illető gyermek különböző megnyilvánulásai révén törekszik felszínre jutni? A mi feladatunk az, hogy „olvasunk” a megfigyelt jelenségekben. Elkerülhetetlen, hogy megfigyeléseink közben értéktételek fogalmazódjanak meg bennünk, de mindig ügyelnünk kell arra, hogy ezek nyitott és ideiglenes formában maradjanak. A gyermekmegfigyelés soha nem torkollik a megfigyelt gyermek „címkezésébe”. Mindig akadnak általunk meg nem értett jelenségek, át nem látott összefüggések, ezek saját megfigyelői hiányosságaink számlájára írhatók. Ha úgy tekintünk a gyermeki individualitásra, mint egy megoldandó rejtvényre, akkor esetleg nem is támasztunk olyan elrugaszkodott elvárást magunkkal szemben, hogy az összképet felfedjük. Sok minden rejtve marad előttünk, ezzel tisztában kell lennünk. Nem adatik meg, még a nagyon nagy tapasztalattal és finom antennákkal rendelkező megfigyelőnek sem az, hogy a teljes kép kibontakozzék előtte. Igyekezünk kell elengedni, eltekinteni azoktól a jelenségektől, amelyek láthatóak ugyan, de (még) nem vagyunk képesek felfejteni a jelentésüket.

Arról sem feledkezhetünk meg, hogy nem vagyunk külső, semleges megfigyelők. Akik vagyunk, amilyenek vagyunk, hatással van a megfigyeléseinkre, nem is beszélve a megfigyeléseink mentén megfogalmazott értékítéleteinkről. Megfigyelőként része vagyunk a problémának és a megoldásnak egyaránt. Tudatosságunk az, ami segíthet bennünket felelősségteljesen cselekedni.

Az ember fejlődésének legtöbb aspektusa sokkal összetettebb, mint azt el tudnánk képzelni, ezért óvakodjunk a következtetésektől (például leegyszerűsítve a családi háttér milyenségével magyarázni egy gyermek habitusát).

A gyermekmegfigyelés minden résztvevőjének időre van szüksége a felkészüléshez és a tulajdonképpeni megfigyeléshez. A gyermekmegfigyelésben való részvétel odaadást és elköteleződést, valamint a gyermek iránti tiszteletteljes odafordulást feltételez. A

Waldorf-specifikus értékelésnek ez a formája csapatmunkát igényel, olyan szakemberek (gyógypedagógus, iskolaorvos stb.) jelenlétét, akik ismerik a gyermeket.

A gyermekmegfigyelésnek legtöbb esetben konkrét célja van. Egy adott, a gyermekkel kapcsolatban felmerülő kérdésből indul ki, és bizonyos következményei vannak, például a megfigyelések értelmezésére támaszkodva a gyermek számára egyéni fejlesztési terv készül. Mindazonáltal, a gyermekmegfigyelés legegyszerűbb változata az, amikor mindössze annyi történik (és a tapasztalat azt mutatja, hogy már ennyi is sokat lendít a gyermek fejlődési vonalán), hogy az átlagosnál tudatosabb ráfigyeléssel fókuszálunk egy gyermekre.

A Waldorf-pedagógia középpontjában helyezkedik el a tanárok önfejlesztésére vonatkozó elvárás. A tanárnak folyamatos fejlődésre van szüksége annak érdekében, hogy reflektív, kontemplatív, meditatív hozzáállásával, megannyi "akciókutatás" résztvevő megfigyelőjeként megfelelő mélységben érzékelje, észlelje és értse a minden egyes gyermekben megbúvó „rejtélyt”. Ez az a pont, ahol a Waldorf-pedagógia a lehangsúlyosabban fonódik össze a Steiner-i antropolófiával, ugyanis az antropológiai tanulmányokban megfogalmazott gyermek- és emberkép az, amelyre a gyermeki habitus megfigyelése támaszkodik.

Portfóliók

Elsősorban a magasabb osztályszintekre jellemző értékelési módszer. Az egyre önszabályozottabban dolgozó diákok választják ki munkájuk bemutatási módját (nem csak papíralapon, hanem különböző közvetítő eszközökkel), amelyet dokumentálnak és értelmeznek. Ez lehetővé teszi, hogy az elért eredményeket sokkal egyénibb formában mutassák be. A portfóliók (amelyeket, mint tudjuk, más iskolatípusokban is alkalmaznak), messze sokkal többet árulnak el az egyéni tanulási folyamatról és fejlődésről, mint a tesztek vagy más hagyományos vizsgaformák. A világ sok Waldorf-iskolája alkalmazza a portfóliókat, mert – többek között erős művészi jellegére nézve – sokkal több lehetőséget nyújt azon értékek megjelenítésére, amelyeket a Waldorf fontosnak tart a tanulási folyamatban. Sok esetben a szokványos vizsgarendszer szerves részeként ismerik el a portfóliókat (és nem csak a művészet terén, ahol már régóta használják ezeket). Az egyik kulcstényező a portfóliókkal történő munkákban a reflexió és az önértékelés. Ezt lépésről lépésre, már a középtagozatos diákokkal művelni kezdjük ahhoz, hogy a felső tagozatosok képesek legyenek megvalósítani. Ha a kritériumoknak nincsenek megfelelően tudatában, akkor az a veszély áll elő, hogy a portfólióból csupán véletlenszerű adatok összefüggések nélküli halmaza lesz.

Vizsgaformák

A vizsgáknak természetüknél fogva van egy kihívás jellegük. Ez mondhatni a legelőnyösebb tulajdonságuk. Lehetőséget nyújtanak azt mondani egy gyereknek: „gyerünk, mutasd meg, mit tudsz.” Akkor megfelelő módon történik a gyermek számára a visszajelzés, igazi értékelésként és nem csupán frázisszerű, ha azt előre tisztázott pontos kritériumok mentén tesszük. A Waldorf-pedagógiában magából a dologból származtatjuk a

kritériumokat. A gyerekek már az első, sőt az előkészítő osztálytól kezdve megtanulják felismerni a színek, hangok és formák mibenlétét és értékét, ezek minőségében. Megtanulják, hogy egy vonal egyenes-e vagy sem, hogy egy euritmia formát sikerült-e lejárni vagy sem. A tevékenységüket olyan konkrét és kézzelfogható összefüggésében ítéljük meg, mint például hogy a kenyér, amit Mihály-napkor együtt sütöttünk, jóízű-e avagy túl sokáig volt a kemencében, vagy éppen túl sós. Az élet – némi tanítói segítséggel – általában világossá teszi, hogy a minőség minőség-e vagy sem. Ha nem, akkor rögtön adódik a kérdés: „miért nem, és mit tehetünk annak érdekében, hogy minőség legyen?” A Waldorf-iskolában elkötelezettjei vagyunk annak, hogy büntetés helyett a hibákból való tanulás pozitív kultúráját teremtsük meg. Tanulhatunk a hibákból, és tanulni is akarunk. Ez az az alapvetés, amely az értelmezés során néha elvész.

Először ötödik osztályban érkezik el a pillanat, amikor nyíltan beszélhetünk a gyerekekkel a tanulási folyamatról. Megbeszélhetjük, mi az, ami segítheti, illetve akadályozhatja azt. Ettől az életkortól a gyerekek képesek reflektálni a saját érzelmeikre, saját kognitív folyamataikra. A tanulás kérdése új dimenziókat nyer a hatodik osztályban azon új képességekkel, amelyek most kezdenek felébredni, és amelyek lehetővé teszik az oksági gondolkodást. Hogyan tanulhatok meg valamit? Mit kell megtanulnom? Mi az, amit már megtanultam?

Ettől az életkortól a megtanultak tesztelése fontos része a tanulási folyamatnak. Különös fontosságot nyer a hibák kijavítása, és hogy a hibákból tanuljanak, nemcsak az ébredő kritikai képességek, hanem az általuk generált, tanulási érdeklődés miatt is. Ebben az életkorban a gyerekek megtanulják, hogyan lehet kijavítani egy munkát, és az ember ezt hogyan beszélheti meg. Új alakot kezd ölteni az egymásnak való segítségnyújtás, olyant, amelyben az egyéni különbségek és tulajdonságok tudatosabban vannak jelen.

Bizonyítványok

Jelentősége miatt, hiszen kétségkívül a Waldorf-pedagógia egyik védjegyéről beszélünk, a felsorolás végére hagytuk a bizonyítványokat.

A szülők az osztálytanító stílusa és az általa választott forma szerint éves bizonyítvány formájában összefoglalást kapnak a fentebb felsorolt értékelésekről. A tanév végi bizonyítványnak ereje van. Mondhatnánk, mágikus ereje, amely a következő tanév végi bizonyítványosztásig hat. Ezért óriási a felelősség. Komoly tétje és következményei vannak annak, hogy mi és hogyan kerül be a gyermek bizonyítványába.

Ez a dokumentum általában a következőket tartalmazza:

- az osztálytanító jellemzése a gyermekről, mint egész személyiségről, rávilágítva erős oldalaira és gyengéire;
- a gyermek iskolai jelenlétének (figyelme intenzitásának, együttműködési készségeinek, reakcióinak), a különböző tárgyakban tanúsított előmenetelének és képességeinek (ideértve a megértési, verbális, és írásbeli képességeit), szociális viselkedésének (mennyire figyel másokra, mennyire tud másokkal együtt dolgozni) és aktivitásának (bemutatott munkái, azok külalakja, befejezett feladatai) értékelése, részvételi szintjének, reakcióinak és érzelmi-esztétikai fejlődésének összegzése;

- az éves jelenlétének és munkájának összegzése;
- az összes tantárgyban tanúsított előmenetele;
- a bizonyítványvers, amely egy olyan képet ragad meg, mely segítséget nyújthat a gyermek jövőbeni fejlődéséhez;
- a 12. év végi Waldorf záró-bizonyítvány és a hivatalos állami bizonyítvány;
- az érettségizett tanulók érettségi bizonyítványa.

Bizonyítványversek

A bizonyítványvers a gyermeknek, a gyermekhez szól. Úgy értékeljük általa a gyermeket, hogy közben tudjuk: nem változtathatjuk meg őt magával a verssel, viszont elősegíthetünk ezáltal egy, a gyermekben elinduló változást. A verset a gyermek hetente egyszer mondja el, bevált szokás szerint születésének napján (a szombati napon született gyerek pénteken, a vasárnap született hétfőn).

A versben megragadott festői kép mindig fontosabb, mint a benne közölt tudati tartalom. A bizonyítványverssel nem nevelünk: mellőzünk mindenféle morális tartalmat. Célszerű a ritmust tudatosan választani, temperamentumok függvényében. A beszédhangok is különös erővel bírnak a gyermek állapotára. A magánhangzók például erősítik, tudatosítják a temperamentumot, a mássalhangzókat pedig gyógyító, segítő hangoknak is nevezzük.

A szöveges értékelés osztályzatra váltásának szempontjai

Az egyes iskolai szakaszok vége felé közeledve lehet indokolt a szöveges értékelések osztályzatokra váltása (nyolcadik osztály, tizenegyedik–tizenkettedik osztály). A Waldorf-iskolák pedagógiai alapelvéből következően a formatív értékelést – ami mindig csak a jelenre vonatkozik, és célja a tanulás segítése, a fejlődés értékelése, a helyzetfeltárás és a korrekció, nem fordítja le osztályzatokra, csak a nagyobb tanulási szakaszokat (epochákat) lezáró – a múltra vonatkozó – összefoglaló tudásszint-felmérő tesztek, dolgozatok, szóbeli beszámolók eredményeit. Ekkor érvényesülhet a minősítés és a szelektálás, hiszen ez esetben a tanuló teljesítményét nem önmagához, hanem egyrészt társai teljesítményéhez, másrészt a tantervi sztenderdekhez méri.

A szöveges értékelés akár formatív (segítő, fejlesztő, a tanulási folyamat közben alkalmazott), akár szummatív (dokumentáló, tanúsítványszerű), mindig a tanár-diák személyes kapcsolatára épül. Tervezetten, tudatosan szubjektív, és bár tárgyyszerűen elemez, osztályzattá azoknál a jellegzetességeinél fogva alakítható, hogy interakción és tudatos megfigyelésen alapul, minden tudáselemre kiterjedő, konkrét, pontos, dinamikus (nem egyetlen szituációra leszűkülő ellenőrzés, hanem tényfeltáró eszköz és tevékenység), és gyakran projektekre és portfóliókra is támaszkodik.

Összefoglalás

Összegzőképpen: nem kérdés, hogy minden Waldorf-pedagógusnak kötelessége kifejleszteni magában a résztvevő megfigyelés képességét, hiszen a fentiekből adja ma-

gát a következtetés: a Waldorf-iskolákban az alapvető értékelési eszköz maga a Waldorf-pedagógus. A gyermek olyan tevékenységek részese, amelyek a teljes személyisége fejlődésének szempontjából jelentenek kihívást számára, ezáltal pedig az értékelés tárgya mindig a gyermek teljes személyisége.

Irodalom

Drummond, M.J. (1997): Cambridge School of Education Assessing Pupils' learning. 71., Fulton.

Lindenberg, Ch. (2004): Waldorf-iskolák. 11., 121., 128., KPT, Budapest.

Rawson, M. (2015): Assessment. A Waldorf Perspective. https://www.researchgate.net/publication/284268958_Rawson_M_2015_Assessment_A_Waldorf_perspective_Research_Bulletin_AutumnWinter_2015_202_30-42... (2018 júl.15-i megtekintés)

Steiner, R. (é.n.): A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. 13, 34., Genius, Budapest.

Steiner, R. (1985): Antroposophical Leading Thought, 11, RSP.

Dokumentumok

A Hámori Waldorf Általános Iskola Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja. www.hamoriwaldorf.hu/index.php?option=com...view...62...program... (2018. júl. 2-i megtekintés)

Discover Waldorf Education: Assessing Without Testing.

<https://millennialchild.wordpress.com/article/discover-waldorf-education-assessing-110mw7eus832b-4/> (2018. júl. 18-i megtekintés)

Az önszabályozott tanulás jellemzői egy szakgimnáziumi felmérés tapasztalatai alapján

A tanulmány egy – az önszabályozott tanúlással összefüggő – kérdőíves felmérés eredményeit foglalja össze, mely felmérés a Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnázium diákjai körében került lebonyolításra. A kérdőív 9 kérdésére 9 osztály 150 tanulója válaszolt. Az eredmények például rámutatnak arra, hogy célszerű fejlesztési lehetőség az, hogy a tanárok tudatosítsák a diákokban a tananyagok, tantárgyak gyakorlati hasznát, átkötési lehetőségeket mutassanak a diszciplínák között, valamint egyes tananyagrészek vonatkozásában a tanulók figyelemfelkeltése céljából hatékonyabb módszerek alkalmazása célszerű.¹

Bevezető

A társadalmi és gazdasági változások, a rohamos technológiai fejlődés eredményeként az önálló, életen át tartó tanulás szerepe és jelentősége még jobban felértékelődött. A tudás a gazdasági fejlődést és versenyképességet meghatározó alapvető tényező. A tudás megszerzésében egyre nagyobb szerepet kap az iskolai kereteken kívüli, önálló módon végzett tanulás, amelyre az információs társadalom számos lehetőséget biztosít. Azonban az önálló tanulás akkor hatékony, ha az rugalmas tanulási készségekkel és képességekkel társul, kiemelten az információs és kommunikációs technológiák, gondolkodás és problémamegoldás, interperszonális és önszabályozó készségek tekintetében (Molnár, 2014). A tanulási folyamatokban kiemelt jelentőséggel bír a gondolkodásmódra és problémamegoldási beállítódásra irányuló képességfejlesztés, amelynek révén megvalósulhat az élethosszig tartó tanulás folyamata. Az önszabályozott tanulás szoros kapcsolatban áll a tanulás hatékonyságával, ahol a kizárólagos tanári irányítással szemben az önálló tanulás a lényegi elem, és ebben a tanulás önállóan véghezvitt, szándékos és önszabályozott folyamatként értelmezhető (Molnár, 2014). Ebben a folyamatban a tanuló szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését (Molnár, 2014).

¹ EFOP-3.6.1-16-2016-00003 K+F+I folyamatok hosszú távú megerősítése a Dunaújvárosi Egyetemen projekt által finanszírozott kutatás.

Módszer

Az önszabályozott tanulással összefüggő felmérés kérdőív segítségével történt (Pintrich, De Groot, 1990). A tanulók anonim módon válaszoltak, így utólag csak osztályukat és nemüket tekintve különíthetők el. A kérdőívben alkalmazott skála 1–7 elemű Likert-skála volt, melynél az 1 érték jelentette azt, hogy az állítás egyáltalán nem jellemző a kitöltőre, a 7 pedig azt, hogy az állítás nagymértékben jellemző rá. A kérdéseket az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat Önszabályozott tanulásra irányuló kérdések

Ssz.	Kérdés
1.	Saját magamat kérdezem ki, hogy biztos legyek abban, hogy tényleg megtanultam az anyagot.
2.	Amikor a tananyagot nem értem, mert nehéz, vagy neki sem kezdek, vagy csak a könnyen érthető részeket tanulom meg.
3.	A tananyag gyakorlati hasznát próbálom felfogni, és megválaszolom a fejezetek végén az ellenőrző kérdéseket, még akkor is, ha nem kötelező.
4.	Ha a tananyagok unalmasak és nem érdekelnek, még akkor is addig foglalkozom velük, amíg nem végzek teljesen.
5.	Mielőtt elkezdek tanulni, áttekintem és végiggondolom, hogy mit is kell megtanulnom.
6.	Gyakran megtörténik, hogy hangosan olvasok, de nem tudom, miről is van szó.
7.	Megesik, hogy amikor a tanár beszél, más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek, hogy mit is mond.
8.	Amikor olvasok, néha megállok, és még egyszer átfutom, mit is olvastam.
9.	Keményen dolgozok, hogy jó jegyeket kapjak, még akkor is, ha nem szeretem az osztályomat.

Az 1, 3, 4, 5, 8, 9 a motivált és önszabályozott tanulás meglétét vizsgálják, a Likert-skálán adott nagyobb értékű válaszok jelentik ezen tulajdonság meglétét. A 2, 6, és 7. számú kérdések esetében az állítások skálája fordítottként értelmezhető, a kisebb azonosulás feleltethető meg az önszabályozott tanulásnak megfelelő tulajdonsággal.

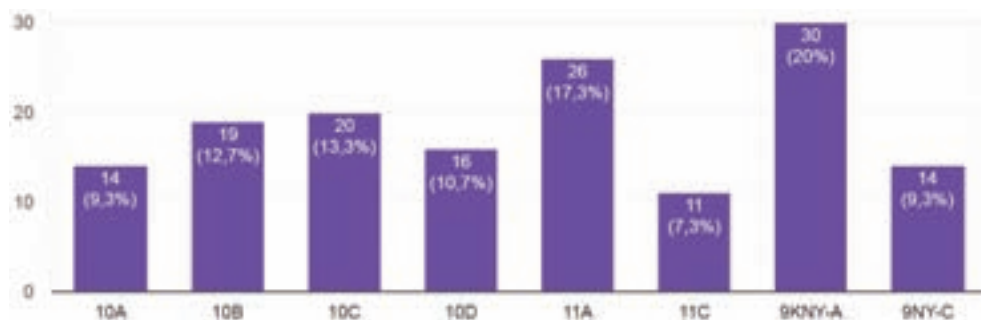
A kérdőívet kitöltők a 2. táblázat szerinti osztályokból és korcsoportokból kerültek ki. Az osztályok homogénnek tekinthetők, mivel minden osztály az érettségi vizsga előtt álló diákokból áll. Általában véve elmondható, hogy a különböző évfolyamok nem jelennek olyan releváns eltéréseket a tanulás tekintetében, mint ha például felnőttek és érettségi előtt álló diákok véleményeit hasonlítanánk össze.

2. táblázat Vizsgálatban részt vett osztályok

O s z - tály	Képzés	Korcs o- port
10. A	Két tanítási nyelvű osztály.	17–18
10. B	Nyelvi előkészítő évfolyamos osztály.	17–18
10. C	Normál szakgimnáziumi osztály	17–18
10. D	Normál szakgimnáziumi osztály	16–18
11. A	Két tanítási nyelvű, kifutó szakközépiskolai kerettantervű osztály	18–19
11. C	Kifutó szakközépiskolai kerettantervű osztály	18–19
9 KNY-A	Két tanítási nyelvű osztály előkészítő évfolyama	15–16
9 NY-C	Nyelvi előkészítő évfolyamú osztály	15–16

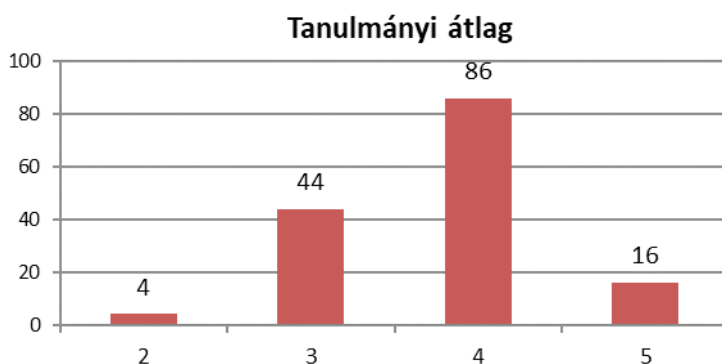
Eredmények

A kérdőívet összesen 150 tanuló töltötte ki, a kitöltők osztályok szerinti megoszlását az 1. ábra szerinti gyakoriság diagram foglalja össze.



1. ábra Kérdőívet kitöltők képzés szerinti megoszlása

A kérdőívet kitöltők tanulmányi átlaga a 2. ábrán látható diagram szerint oszlik meg, a Magyarországon alkalmazott 1–5 értékelési skálának megfelelően: 2: 1,5–2,5 3: 2,5–3,5; 4: 3,5–4,5; 5: 4,5–5.



2. ábra Kérdőívet kitöltők tanulmányi átlagának megoszlása

Az egyes kérdésekre adott válaszok relatív gyakoriságait és a leggyakoribb válaszok megjelölését a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat Önszabályozásra irányuló kérdésekre adott leggyakoribb válaszok

Sz.	Kérdés	1	2	3	4	5	6	7
1.	S a j á t magamat kérdezem ki, hogy biztos legyek abban, hogy tényleg megtanultam az anyagot.	10%	7%	9%	20%	18%	17%	18%
2.	A m i - kor a tananyagot nem értem, mert nehéz, vagy neki sem kezdek, vagy csak a könnyen érthető részeket tanulom meg.	13%	15%	21%	25%	13%	7%	6%
3.	A tananyag gyakorlati hasznát próbálom felfogni, és megválaszoltam a fejezetek végén az ellenőrző kérdéseket, még akkor is, ha nem kötelező.	20%	15%	18%	22%	14%	5%	5%

4.	Ha a tananyagok unalmasak és nem érdekelnek, még akkor is addig foglalkozom velük, amíg nem végzek teljesen.	15%	13%	19%	22%	16%	9%	5%
5.	Mielőtt elkezdek tanulni, áttekintem és végiggondolom, hogy mit is kell megtanulnom.	11%	6%	11%	16%	21%	12%	22%
6.	Gyakran megtörténik, hogy hangosan olvasok, de nem tudom, miről is van szó.	27%	18%	13%	20%	9%	4%	9%
7.	Megesik, hogy amikor a tanár beszél, más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek, hogy mit is mond.	2%	10%	21%	17%	11%	19%	20%
8.	Amikor olvasok, néha megállok, és még egyszer átfutom, mit is olvastam.	13%	9%	10%	17%	22%	13%	17%
9.	Kezemen dolgozok, hogy jó jegyeket kapjak, még akkor is, ha nem szeretem az osztályomat.	13%	11%	17%	23%	13%	12%	12%

A kérdésenkénti három legrelevánsabb gyakoriságot kék színnel emeltük ki. Ebből az olvasható le, hogy a három, összességében minimum 50%-ot kitevő gyakoriság a válaszként várható Likert-skála szerinti 4-es középértékhez képest milyen tendenciát mutat. A csupán leggyakoribb értékek vizsgálatával erre nem kapnánk választ.

Példaként: az 1. kérdés esetében az látható, hogy a rendre a 4., 5–7. és 6. válaszok a leggyakoribbak, azaz inkább a 7-es skálaérték felé tolódik el a válaszok eloszlása.

Ahogy említettük, a 2-es, 6-os és 7-es értékek esetében az ellentétes skálairány felel meg az önszabályozott tanulás jellemzőinek. és látható, hogy a tendenciák is a 4-es értékhez képest a kisebb skálaértékek felé mozdulnak el.

Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagai és szórásai a 4. táblázatban láthatók.

4. táblázat Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagai

Ssz.	Kérdés	Átlag	Szórás
1.	Saját magamat kérdezem ki, hogy biztos legyek abban, hogy tényleg megtanultam az anyagot.	4,53	1,88
3.	A tananyag gyakorlati hasznát próbálom felfogni, és megválaszolom a fejezetek végén az ellenőrző kérdéseket, még akkor is, ha nem kötelező.	3,32	1,73
4.	Ha tananyagok unalmasak és nem érdekelnek, még akkor is addig foglalkozom velük, amíg nem végzek teljesen.	3,60	1,72
5.	Mielőtt elkezdek tanulni, áttekintem és végiggondolom, hogy mit is kell megtanulnom.	4,54	1,94
8.	Amikor olvasok, néha megállok, és még egyszer átfutom, mit is olvastam.	4,33	1,94
9.	Keményen dolgozok, hogy jó jegyeket kapjak, még akkor is, ha nem szeretem az osztályomat.	3,95	1,87
2.	Amikor a tananyagot nem értem, mert nehéz, vagy neki sem kezdek, vagy csak a könnyen érthető részeket tanulom meg.	3,55	1,67
6.	Gyakran megtörténik, hogy hangosan olvasok, de nem tudom, miről is van szó.	3,14	1,89
7.	Megesik, hogy amikor a tanár beszél, más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek, hogy mit is mond.	4,63	1,76

Nyilvánvalóan az átlagértékek a 3. táblázat szerinti Likert-skála szerinti 4-es értékhez képesti elmozdulásra is választ adnak.

A szórásértékekkel pedig kimutatható, hogy az átlagértékhez képest a válaszok mennyire térnek el, azaz lényegében „mennyire jellemző” valóban a mutatkozó kérdésenkénti átlagérték.

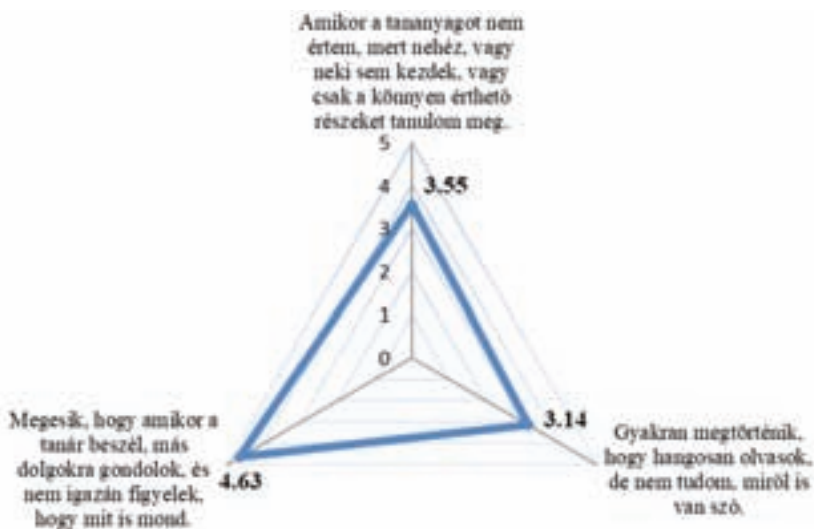
Az átlagértékeket érzékeltetésére egy szemléletes megjelenítési módszer a sugár diagram, ahol a tengelyeket a vizsgált kérdések jelentik, és a tengelyen ábrázolt átlagértékeket kötjük össze. A szabályos sokszög jelentené azt, hogy az átlagértékek azonosak. Az ehhez képest látható torzulások az átlagok egymáshoz képesti eltéréseit mutatják. Természetesen az eltérően értelmezhető skálairányok miatt a kérdéseket két csoportra célszerű bontani, és külön sugárdiagramon ábrázolni az átlagértékeket.

Az 1., 3., 4., 5., 8. és 9. kérdések esetében, ahol a Likert-skála szerinti magasabb érték jellemzi az önszabályozás magasabb szintjét, a 3. ábra szerinti sugár diagram szemlélteti az egyes kérdésekre adott válaszok súlyát.



3. ábra 1., 3., 4., 5., 8. és 9. kérdésekre vonatkozó sugár diagram

A 2., 6. és 7. kérdés esetében, ahol a Likert-skála szerinti alacsonyabb érték jellemzi az önszabályozás magasabb szintjét, a 4. ábra szerinti sugár diagram szemlélteti az egyes kérdésekre adott válaszok súlyát.



4. ábra 2., 6. és 7. kérdésre vonatkozó sugar diagram

A táblázat értékeinek és a diagramértékek értelmezése

1. állítás: *Saját magamat kérdezem ki, hogy biztos legyek abban, hogy tényleg megtanultam az anyagot.*

Az önálló tanulás és a helyes önértékelés szempontjából is igen fontos, hogy a tanuló saját maga felkészültségét is megpróbálja megállapítani. Ennek egyik legriválisabb módja az önkikérdezés. A válaszok 4,54-es átlagértéke azt mutatja, hogy a diákok többsége az önkikérdezés módszerével él, a 4-es vagy efölötti választ a diákok 73%-a adott összességében, ami egy pozitív eredmény az önálló tanulásban való visszacsatolás vonatkozásában.

3. állítás: *A tananyag gyakorlati hasznát próbálom felfogni, és megválaszolom a fejezetek végén az ellenőrző kérdéseket, még akkor is, ha nem kötelező*

Az olyan kérdések, mint például „Ezt miért kell megtanulni, hol fogom én ezt használni?”, a tananyag gyakorlati hasznára irányulnak a tanulók részéről. Helyes oktatási módszer, ha a tantárgyrészek közötti összefüggésekre és a tananyagrészek valós, gyakorlati hasznára is rávilágít a tanár. A válaszok alapján ezen kérdés esetén adódott a legalacsonyabb az átlagérték, 3,32, ami mindenképpen felhívja a figyelmet a gyakorlati-orientált tananyagok fontosságára.

4. állítás: *Ha a tananyagok unalmasak és nem érdekelnek, még akkor is addig foglalkozom velük, amíg nem végzek teljesen.*

A tanulók elsősorban azzal szeretnek foglalkozni, ami érdekli őket, azonban tudjuk, hogy az élethez ez általában nem elegendő, olyan ismeretekre is szert kell tenniük, amik nem feltétlenül érdekesek számukra. Az 1–5. értékekre 10–20% közötti értékek adód-

nak, azonban a 6., 7. érték összesen 14%-ot tesz ki, a 3,6 átlagérték alacsonynak mondható. Ezek alapján a tanulók jelentős része a számukra nem érdekes tananyagokkal kis mértékben foglalkozik, így az ilyen jellegű tananyagok esetében az érdekesebbé, figyelemfelhívóbbá tétel még fontosabb. Ennek további vizsgálata célszerű annak érdekében, hogy pontosan beazonosíthatóak legyenek ezek a tananyagrészek és azok érdekesebbé tételének lehetőségei.

5. állítás: Mielőtt elkezdek tanulni, áttekintem és végiggondolom, hogy mit is kell meg tanulnom.

Az állítás a tanulástervezéssel összefüggő állítás, elsősorban rövid távra értve. Egyfajta rendszerszemlélet csíráját és egy alapvető áttekintési képességet, tervezést jeleznek a válaszok. Érdekes módon a 7-es skálaérték a legnagyobb gyakoriságú, ami több mint öröndetes, hisz átgondolt tanulási módszerre utal. A 4-es vagy afölötti értékek aránya is 71%-os, az átlag 4,54, azaz a diákok majdnem háromnegyede válaszolt így.

8. állítás: Amikor olvasok, néha megállok, és még egyszer átfutom, mit is olvastam.

Az állítás összefüggésbe hozható a 6. kérdéssel és a szövegértési kompetenciával. Az állítást megerősítő válaszokból olyan azonnali visszacsatolási mechanizmus jelenléte valószínűsíthető, amely egy helyes önkontroll eredménye. Azaz az olvasás során, ha az ember figyelme nem kalandozik el, vagy ha mégis, akkor visszatérően átolvassa, és állandó jelleggel apránként értelmezi a szöveget, tananyagrészt. A leginkább jelentős válasz a 5-ös skálaérték, 22%-kal, az átlag 4,33. 4-es vagy afölötti értékkel a tanulók 69%-as válaszolt, amely pozitívnak mondható az olvasott szöveg megértése vonatkozásában.

9. állítás: Keményen dolgozok, hogy jó jegyeket kapjak, még akkor is, ha nem szeretem az osztályomat.

A kérdés az egyéni célok meglétét, a másoktól való tudatos függetlenítés képességét világítja meg. Sajnos jellemző az, hogy az osztályközösségek a kimagasló, de befolyásolható diákokat (ha azok kisebb számban vannak) „beolvasztják” a közösség átlagába, és a jó tanulók tanulmányi átlaga is idővel a többiekéhez konvergál. Az állításra kapott válaszok közül a 4-es érték a leggyakoribb, átlag 3,95, és jó közelítéssel egy normális eloszlásnak megfelelő gyakoriságot fedezhetünk fel.

A következő kérdések az önszabályozott tanulás hiányára utalnak.

2. állítás: Amikor a tananyagot nem értem, mert nehéz, vagy neki sem kezdek, vagy csak a könnyen érthető részeket tanulom meg.

A válaszok negyede, 25% esett a 4-es skálaértékre, és 74%-os gyakoriság adható össze az 1–4. skálaértékek válaszaiból. Pedagógiai szempontból és tanári szemszögből nyilván nem megfelelő az az álláspont, hogy a tananyag nehézségétől függ a tanulási szándék, hiszen a tananyagrészeket nem nehézség alapján kell tanulni, hanem egyformán kell kezelni. Sőt a nehezebb részeket célszerű többször átolvasni, hiszen könnyen lehet, hogy ezekkel a könnyebben érthető részek is más megvilágításba kerülnek. Ha csak részeket tanul meg a tanuló, akkor teljes, holisztikus tudásképet sosem fog kapni, és a megértett apró részek is könnyebben elfelejtődnek, mint egy összkép birtokában.

6. állítás: Gyakran megtörténik, hogy hangosan olvasok, de nem tudom, miről is van szó.

A szövegértési kompetencia fejlesztése minden tantárgynak célja, hiszen e nélkül a tanulási folyamat maga futhat tévútra. Legyen az hangos vagy néma olvasás, az olvasott szöveg megértése az egyik elsődleges információszerzési forma a vizuális ismeretszerzés mellett. A leggyakoribb válaszként az 1-es skálaérték jellemző, átlag 3,14. Ez azt jelenti, hogy a tanulók többsége esetében a szövegértésről pozitívan vélekednek. Az 5–7 értékekre a válaszok kevesebb, mint negyede, 22%-os gyakoriság mutatkozik.

7. állítás: Megesik, hogy amikor a tanár beszél, más dolgokra gondolok, és nem igazán figyelek, hogy mit is mond.

A kérdés esetében a válaszok érdekes képet mutatnak, a leggyakoribb válasz 21%-kal a 3-as skálaérték, de nem sokkal marad el, 19% és 20%-kal a 6. és 7. érték gyakorisága. Mivel itt is az alacsony értékek a pozitív iránynak megfelelőek, azt mutatja, hogy talán ez az a pont, ami a leginkább fejlesztendő terület a tanár-diák közötti információátadás vonatkozásában. Másképpen úgy is értelmezhető, hogy a pedagógusnak szükségesül olyan szemléltető és figyelemfelkeltő eszközöket és módszereket célszerű alkalmaznia, amelyek a gyorsabb és hatékonyabb tudásátadást segítik.

Összefoglalás, következtetések

Az önszabályozott tanulást a tanulási folyamatban aktuálisan részt vevő diákok között nagyon is érdemes mérnünk. Ennek egyik módszere lehet, ha Likert-skálán mérjük az önszabályozott tanulással összefüggésben megállapított kijelentésekkel történő azonosulást.

Kutatásunk célja egy szakgimnázium tanulóinak vizsgálata a fentiek alapján, és válaszok keresése arra, hogy melyek azok a fejlesztési területek, amelyek erősíthetők az önszabályozott tanulás vonatkozásában. A kapott eredményeket összességében, azaz intézményi szinten és osztályonként is értelmezhetjük. Iskolai szinten elmondható, hogy természetesen egyik kérdésre sem adódott olyan válasz, ami az önszabályozott tanulással száz százalékban, minden diák esetében maximális lett volna. A kapott átlagokat tekintve érdemes megállapításokat tennünk, és a megfelelő konklúziókat levonnunk.

Ezek alapján pozitív, hogy a diákok is úgy gondolják, hogy az önkikérdezés – mint előzetes tudásfelmérés – hatékony eszköze a hiányosságok feltérképezésének, és jó (ön)viszacsatolást jelent. Érthető módon a nehezebb tananyagrészekkel sok diáknak meggyűlik a baja, de az átlagosnál nagyobb mértékben nem estek válasz-gyakoriságok az állításra vonatkozóan.

Fejlesztendő lehetőség az, hogy a tanárok tudatosítsák a diákokban a tananyagok, tantárgyak gyakorlati hasznát, átkötési lehetőségeket mutassanak a diszciplínák között. Úgy gondoljuk, hogy az élethosszig tartó tanulás egyik legfontosabb eszköze lehet, hogy a tartalmak, tudásszeletek közötti összefüggéseket idejekorán megtudhassák a tanulók, illetve a tanulási folyamat során tisztában legyenek azzal, hogy milyen tudásrészeket a későbbiekben hol mélyíthetnek el alaposabban, az élethosszon át tartó tanulás következő lépcsője mi lehet egy mélyebb tudásszerzési fázist tekintve.

A válaszok azt mutatják, hogy a diákok többsége nem torpan meg a nehezen tanulható tananyagrészeknél, hanem küzd velük, és igyekszik megérteni azt. Ez mindenképpen jó kiindulási alap az önszabályozott tanulás vonatkozásában, és jó tanulási motivációs alapként is kezelhető.

Hasonlóan a rövidtávú tanulósszervezés, azaz a tananyagok közvetlen tanulás előtti számbavétele, feltérképezése is megjelenik a válaszok gyakoriságát tekintve, amire pedagógiai szempontból érdemes építeni, és továbbfejleszteni azt.

A hangosan olvasott szöveg értelmezése a tanulók válaszai alapján továbbra is minden pedagógiai célnál előrébb való kell, hogy legyen, és legalapvetőbb fejlesztési területként aposztrofálható. Az olvasás a modern világ és a technológia fejlődésével részben háttérbe szorulhat, pedig az információszerzés egyik igen fontos forrása. A válaszok azt mutatják, hogy nincs akut probléma, de érdemes mindenkor foglalkozni a jelenséggel.

A frontális, csupán magyarázaton alapuló oktatás egyre kevésbé hatékony. A diákok érdeklődését csupán előadással egyre nehezebb fenntartani, pedagógiai módszertárunk és repertoárunk ki kell terjedjen olyan hatékony személtető eszközökre, amelyekkel a diákok figyelme felkelthető, fenntartható.

A tanulás közbeni szövegátolvasás tekintetében sem fedezhetők fel a tanulást alapjaiban akadályozó problémák a válaszokat tekintve.

Mindent egybevetve és kiemelve a lényeges pontokat: a tananyagok összefüggéseinek kiemelése, a gyakorlati alkalmazási lehetőségek és egyfajta holisztikus tudás szerzése az egyik legfontosabb fejlesztendő feladat, a másik pedig a diákok figyelmének felkeltésére és a hatékony tudásátadást célzó pedagógiai módszerek alkalmazása azok a legkiemeltebben fejlesztendő területek, amelyek a tanulók válaszaiból leszűrhetők.

Irodalom

Molnár Éva (2014): *Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége*, Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Tanulásértelmezések – új kihívások, I. fejezet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 29–54. (http://real.mtak.hu/28312/1/2_D%20Moln%C3%A1r%20%C3%89va_0528.pdf)

Paul R. Pintrich, Elisabeth V. De Groot (1990): Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, **82**, 1, 33–40.

Nyelvi diszkrimináció a romániai magyartanárok értékelésében

A kárcsak Magyarországon vagy a határon túli magyarlakta területeken általában, a magyar anyanyelvi nevelés Romániában sem problémamentes. Az (oktatás) politika, az oktatás- és intézményszervezés, a taneszközök, a tanítási feltételek, valamint a pedagógusok gyakorlati tevékenysége sokszor nem a minőségi, hatékony tanítást és tanulást segítik elő (vö. pl. Kádár, 2016, 2017). Ennek számos nyelvi vetülete van, melyek közül egy – oktatási és nevelési szempontból – kiemelt jelentőségűvel foglalkozom.

Jelen tanulmány egy nyelvi diszkriminációt vizsgáló, négy országon átívelő kutatás (lásd Jánk, 2018) romániai eredményeiről kíván beszámolni. A kutatásban Románia mellett Magyarország, Szlovákia és Ukrajna összesen több mint 500 magyar szakos pedagógusa és pedagógusjelöltje vett részt. Az eredmények a négy országban hasonlóan alakultak a nyelvi diszkriminációt és nyelvi előítéletességet illetően. Ezek közül az előbbivel, a nyelvi diszkriminációval foglalkozom a továbbiakban.

Kiindulópont

A dolgozat központi fogalma a nyelvi alapú diszkrimináció, más néven lingvicizmus, azaz a nyelvi alapon meghatározott, emberek, embercsoportok közötti diszkrimináció. Másképpen: a beszélőknek a nyelvhasználatuk, nyelvváltozatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetésének a gyakorlata (Kontra, 2005; Skutnabb-Kangas, 1997). A lingvicizmus számtalan közegben és helyzetben előfordul, méghozzá úgy, hogy az a személy, aki nyelvi megkülönböztetésben részesít másokat, gyakran nincs is tudatában ennek (vö. pl. Szabó, 2012). Ezen számtalan közeg közül az egyik legjelentősebb az iskola, ahol a diszkrimináció elsődleges legitimálója, illetve aktív részese a pedagógus.

A lingvicizmus a pedagógiai folyamatokban többféleképpen is megvalósulhat. Amennyiben a nyelvi alapon történő diszkriminációt a pedagógus értékelésére vonatkoztatjuk, kétféle esetet különíthetünk el: az iskolai teljesítményt explicit és implicit módon befolyásoló nyelvi diszkriminációt. Az előbbi esetben a pedagógus nyelvi tényezőket (pl. tanuló által használt kifejezések, stílus, megfogalmazás) tudatosan beleszámít az értékelésébe, ami két dolog miatt jelent problémát. Az egyik az eltérő nyelvi repertoár (nyelvi források összessége): minél jelentősebb a különbség a pedagógus és a diák nyelvi repertoárjában, annál nagyobb hátrányból indul a tanuló. A másik, hogy abban az esetben, ha az értékelés nyelvi szempontjai a tanuló számára nem tudatosultak vagy nem vi-

lágosak, akkor az értékelés validitása (érvényessége) sérül: nem azt méri és értékeli a pedagógus, amit eredetileg szándékozik.

Feltehetően jóval gyakoribb, amikor a nyelvi diszkrimináció implicit módon van jelen a pedagógus értékelésében. Ebben az esetben a nyelvi tényezők rejtett háttértényezőként torzítják az értékelést: a nyelvhasználat módja különböző, a tanuló tudásáról és az egész személyiségéről kreált (elő)feltevések (pl. értelmi képességről, felkészültségről, szorgalmáról) alapját képezi, és ez fogja a pedagógus értékelését tudattalanul befolyásolni. Ez szintén azzal jár, hogy a tanuló valódi tudását, felkészültségét jó eséllyel nem tükrözi vissza az értékelés.

A magyar pedagógiai gyakorlatban a szóbeli felelés és feleltetés az egyik legjellemzőbb módja a tantárgyi felkészültségről való számadásnak, azaz a pedagógiai mérés-értékelésnek. Azonban a pedagógus ilyen esetekben – általában tudtán kívül – az értékelés lehető legszubjektívebb módját választja, ugyanis a fentiekben felsorolt, az osztályzás megbízhatatlanságát megalapozó tényezők a pedagógiai értékelés ezen módjánál érvényesülnek a legerőteljesebben. Ebben nem csekély szerep jut az efféle mérési-értékelési gyakorlat markáns nyelvi determináltságának. Nemcsak a tanár részéről jelenik meg a szóbeli felelés szubjektívizmusának háttérében a nyelv mint elemi tényező. Egyes tanulók a szóbeli felelést preferálják, míg mások sokkal inkább az írásbeli számonkérést választanák, ha tehetnék. Az egyik lehetséges magyarázat a megosztottságra a számonkérés formájának kedveltségében, hogy különbség van az egyes tanulók verbális beszédprodukciónak és annak megítélésében (természetesen ugyanez áll az írásbeli szövegalkotásra is) – amit maguk a tanulók is érzékelnek, illetve sok esetben ki is használnak (vö. Szabó, 1993; Ollé–Szivák, 2008).

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a szóbeli feleletek értékelésének szubjektívizmusa erőteljesen nyelvi meghatározottságú is, így joggal feltételezhetjük, hogy a nyelvi alapon történő diszkrimináció megjelenik a pedagógiai értékelésben, ennek következtében a nyelvi diszkrimináció kulcsfontosságú szerepet tölt be az iskolai eredményességet illetően.

A kutatómódszertani háttér rövid összefoglalása

Mivel a klasszikus kutatási módszerek (pl. kérdőív, megfigyelés) nem bizonyultak elégségesnek a nyelvi alapon történő diszkrimináció mérésére, ezért egy, az ún. verbal guise¹ módszeréhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszert dolgoztam ki (a módszert teljes egészében lásd Jánk, 2018a, 2018b). Ez kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a mérésére alkalmas.

A módszer lényege röviden összefoglalva, hogy a pedagógusok (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló részt) először azt az utasítást kapják, hogy olvassanak

¹ A módszer lényege, hogy az adatközlők különböző beszélőktől származó, különböző nyelvváltozatban elmondott hangfelvételeket hallgatnak meg, majd ezeket értékeli bizonyos tulajdonságok (pl. intelligencia, kedvesség, iskolai végzettség) mentén.

el egy rövid, egyszerű és számukra ismert (pl. az ige vagy főnév fogalmáról szóló) tananyag-részlet-vázlatot, például:

Főnév

- élőlények, élettelen dolgok, gondolati fogalmak
 - osztályzás: fogalmi tartalom
 - köznév
 - sok hasonló dolog közös neve
 - kis kezdőbetű
 - tulajdonnév
 - egy dolognak a saját neve
 - nagy kezdőbetű
-

Ezt követően értékelniük kell egy – az előbbi tananyag-részlet alapján – elmondott feleletet/feleletimitációt (hangfelvételt). Ez megismétlődik többször a vizsgálat során, más-más tananyag-részletekkel és hangfelvételekkel. Minden egyes tananyag-részletet tehát egy felelet (hangfelvétel), majd egy értékelő rész (kérdőív) követ. A feleletek azonban egy-egy általam megírt szöveg alapján kerültek elmondásra különböző nyelvváltozattal rendelkező gyermekek által. Például az előző tananyag-vázlathoz kapcsolódva az alábbi, kidolgozott nyelvhasználatot és hiányos tartalmat modellező szöveg:

Főnévhez tartozó felelet szövege (*kidolgozott – hiányos [60%]*)

A szófajok egyik nagy csoportját a főnevek alkotják, amelyek leginkább élőlényeket és élettelen dolgokat foglalnak magukba. Két nagy csoportjuk van, nevezetesen a köznevek és a tulajdonnevek. Az előbbi, a köznév több hasonló dolognak a közös neve. Ilyen például a kutya, ruha vagy éppen az étel. Ezzel szemben a tulajdonnév esetében másképpen járunk el, úgymint a Mariann vagy a Cirmi esetében.

Ezáltal három független változó mentén változhattak, vagyis különbség van az egyes feleleteknél abban, hogy:

1. milyen nyelvváltozatban (standardban vagy nyelvjárásban [konkrétan: keleti palócban]) beszélő gyermek;
2. milyen nyelvhasználattal /nyelvhasználati módban (korlátozott vagy kidolgozott);²⁾
3. a szövegben lévő lényegi információkból mennyit említve (mindet vagy csupán 60%-át) mondta el a tananyagot.

A fent ismertetett kutatási módszer elsődlegesen két jelenség mérését teszi lehetővé. Az egyik a nyelvi alapú diszkrimináció, a másik a nyelvi előítéletesség, nyelvi attitűd. A kutatás szempontjából az előbbi feltárása és bizonyítása volt az elsődleges cél, azonban

² A kidolgozott és korlátozott nyelvhasználat a mondathosszúság és -szerkesztés, önismétlés és változatos szóhasználat szerint került modellezésre. A kidolgozott nyelvhasználatra a hosszabb, összetett mondatok, a változatos szóhasználat és az önismétléstől való mentesség volt jellemző. A korlátozott nyelvhasználatra mindezek ellenkezője.

az utóbbi – mivel fontos szerepet tölt be a nyelvi diszkrimináció értelmezésében – szintén nagy hangsúlyt kapott.

A nyelvi alapú diszkrimináció elsősorban az egyes feleletekre (feleletimitációkra) adott osztályzatok által mérhető, bizonyítható. A bizonyítás során alapvetően két lehetséges eset következhet be: az egyik, hogy nincs jelen (vagy elhanyagolható) a nyelvi alapú diszkrimináció a magyartanárok értékelésében, míg a másik, hogy jelen van, méghozzá jelentős, statisztikailag is kimutatható mértékben.

Amennyiben az előbbi helyzet áll fenn, azaz a nyelvi alapú diszkrimináció nem jelentős vagy egyáltalán nincs jelen, akkor a tartalom lesz a fő értékelési szempont, az alapján fogják a feleleteket megítélni az adatközlők. Ezáltal a tartalmilag megegyező feleletekre adott osztályzatok, így azok átlagai is nagyjából azonosak lesznek, viszont a tartalmi szempontból eltérő feleletek megítélésében (szignifikáns) eltérés mutatkozik majd (különösen, mivel a kérdőívben külön fel lett hívva az adatközlők figyelmé, hogy tartalmilag értékeljék a feleleteket). Ha viszont a nyelvi diszkrimináció valóban meghatározó a magyartanárok értékelésében, akkor a tartalmilag ekvivalens feleletekre adott osztályzatok és azok átlagai lépcsőzetesen fognak elrendeződni, mivel különbség lesz ugyanazon tartalmú feleletek megítélésében. Ez többféle mintázatot vehet fel, mivel azt nem tudjuk, hogy a nyelvhasználat és nyelvváltozat milyen súlyú az értékelésben, illetve hogy mennyiben függ mindez a tartalomtól. Mindenesetre, ha a tartalmilag ekvivalens feleletek átlagai jelentősen eltérnek egymástól, illetve ha a standard és kidolgozott, ám tartalmilag hiányos felelethez hasonló vagy rosszabb megítélés alá esik valamelyik tartalmilag teljes felelet, akkor nyelvi diszkriminációról beszélhetünk.

A kutatásban alkalmazott módszer eredeti változata 2016-ban lett kidolgozva, majd ugyanebben az évben került sor tesztelésére, a próbamérés elvégzésére. A 2016-os próbamérést követően a módszer több módosításon és finomításon esett át, ezután valósult meg a jelen dolgozat fő részét képező, nagymintás mérés 2017 és 2018 között (vö. Jánk 2018b).

A minta

A 2017–2018-as nagymintás mérés romániai részmintájában 108 gyakorló magyartanár szerepelt. Nagyobbik részük magyartanároknak szóló továbbképzések keretein belül töltötte ki az online kérdőív romániai környezetre adaptált változatát a Babeş-Bolyai Tudományegyetem docensének, Kádár Editnek a jóvoltából, aki a képzést tartotta. A kérdőív online változatát csupán néhányan, a teljes minta kb. 5–10% töltötte ki.

A nemek szempontjából teljesen homogén volt a minta összetétele, csupán nők szerepeltek az adatközlők között, ami az Európa-szerte jellemző jelenség meglétét, a pedagóguspálya elnöiesedését erősíti meg. Ez a további változók tekintetében a következőképp oszlott meg.

Továbbképzésről lévén szó, a 18–29 év közötti korcsoportból nagyon kevesen, mindössze 14-en szerepeltek a mintában, ellenben a 30 és 65 év közötti korosztály aránya magas volt, 94 fő tartozott ebbe a csoportba (65 év feletti adatközlő nem volt).

A lakóhely településtípusát illetően megállapítható, hogy a legtöbb mintában szereplő romániai magyartanár középvárosban lakik, összesen egynegyedük (27 fő) jelölte meg ezt a lehetőséget a lakhelye településtípusaként. 22–22 személy kisvárosban és nagyközségben él, 20 fő községben és 17-en nagyvárosban. A tanítás helyszínéeként (településtípus, ahol tanít) már jóval kevesebben adtak meg kis-, közép- vagy nagyvárost, ezzel arányosan jóval többen jelölték a nagyközségek válaszlehetőségét. Vagyis: habár sokan élnek városokban, többen közülük községekben tanítanak.

Az utolsó változó, az iskola típusára vonatkozott, ami a romániai közoktatási rendszernek megfelelő kategóriákból (pl. elemi iskola) tevődött össze (vö. Kádár, 2016, 10–12). Itt ismét némi módosítást kellett eszközölni az egyes kategóriák alacsony százalékaránya miatt, így a szakiskola, középiskola és gimnázium összevonásra került mint középiskola. Elemi (I–IV.) iskolában a mintában szereplő pedagógusokból 19 fő tanít (17,6%). Ennél eggyel többen, a minta 18,5% valamilyen középiskolában végzi munkáját. A legtöbb adatközlő általános iskola felső tagozatán tanító tanár: 69 adatközlő adta ezt a választ, ami a minta 63,9%-át teszi ki.

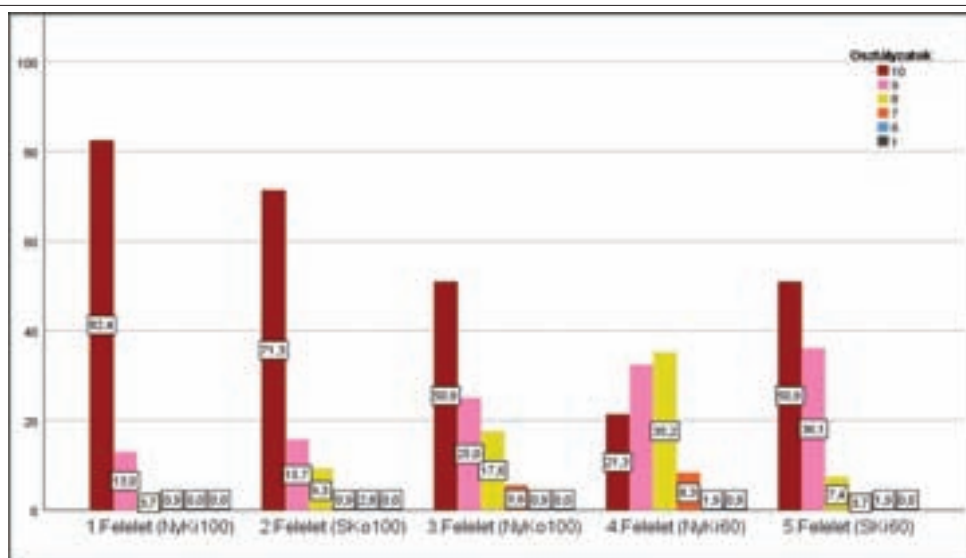
Nyelvi diszkrimináció az osztályzatokban

A fentiekben említett feleletimitációkat a pedagógusoknak tartalmi szempontból kellett értékelniük, elsőként érdemjeggyel. Ehhez a Romániában használatos 1–10-ig terjedő skála állt rendelkezésükre. Az egyes feleletekre adott osztályzatok átlagai a következőképp alakult:

1. Táblázat: A feleletek osztályzattal történő értékelésének átlagai Romániában (n=108)

Felelet	Nyelvváltozat	Nyelvhasználati mód	Tartalmazott lényegi információk mennyisége (tartalom)	Osztályzatok átlaga
1.	Nyelvjáras	Kidolgozott	Teljes (100%)	9.77
2.	Standard	Korlátozott	Teljes (100%)	9.52
3.	Nyelvjáras	Korlátozott	Teljes (100%)	9.19
4.	Nyelvjáras	Kidolgozott	Hiányos (60%)	8.56
5.	Standard	Kidolgozott	Hiányos (60%)	9.31

A különböző feleletekre adott osztályzatok átlagaiból kevésbé érzékelhető a különbség mértéke, mint az egyes feleletekre lebontott összes osztályzattól. Csupán az válik egyértelművé, hogy mely feleletek értékelése között mutatkozik jelentős különbség az átlagok tekintetében, és melyek között kevésbé. Viszont ha megnézzük az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlását külön-külön, akkor jóval árnyaltabb képet kapunk a témát illetően:



1. ábra: Osztályzatok megoszlása az egyes feleletekhez tartozóan (romániai minta)

Az egyes osztályzatok feleletenkénti megoszlása először is azt mutatja, hogy a legjobb érdemjegyet adó pedagógusok száma folyamatosan csökken, ám az utolsó felelet esetében ismét növekszik. Ez a jelenség a többi, magyarországi, szlovákiai és ukrainai részmintáknál is megfigyelhető volt: a két független változó, a nyelvhasználat és a nyelv-változat mentén létrejövő nyelvi alapú diszkrimináció felülírja a tartalmi szempontot. A használt nyelv tehát lényegesebb a tanár számára, mint maga a tartalom. Ha ugyanis a tartalmi tudás legalább akkora szereppel bírna az értékelésben, mint az előbbi két változó, akkor az első három és az utolsó két felelet között nem lehetne ilyen nagy mértékű az eltérés az osztályzatok szempontjából.

Ha a fentieket az egyes feleletekre lebontva és az összes érdemjegyre vonatkoztatjuk, akkor a mintában az első (Nyelvjárás–Kidolgozott–100%) felelet volt az, amelyet a legtöbben értékelték maximális érdemjeggyel. Az adatközlők 17,6%-a, tehát 19 magyartanár gondolta úgy, hogy a tanuló nem érdemli meg a legjobb minősítést, közülük 14 adatközlő (13%) kilencesre, 4 adatközlő (3,7%) nyolcasra, míg egyetlen személy (0,9%) csak hetesre értékelte a diákokat. Ez azt jelenti, hogy 19 pedagógus nem objektívan értékelte a tanuló (tartalmilag hibátlan) feleletét, amihez minden kétséget kizáróan nagyban hozzájárult, hogy a gyermek nyelvjárásban beszélt.

A második (Standard–Korlátozott–100%) feleletnél a kevésbé kedvező értékelések aránya már jóval magasabb. Itt ugyanis 28,7%, azaz 31 pedagógus adott egy jeggyel rosszabbat, mint amit a diák tárgyi tudása valójában ért. Ebből 17 fő (15,7%) kilences, 10 fő (9,3%) nyolcas, egy (0,9%) hetes és 3 személy (2,8%) csupán hatos érdemjegyre osztályozta a tanuló szóbeli produktumát. A felelőt a magyartanárok 71,3% (77 személy) ítélte meg objektívan, az előbb részletezett 28,7% viszont nem.

A tárgyi tudás szempontjából tökéletes feleletek közül ismét a harmadik (Nyelvjárás–Korlátozott–100%) felelet esett a legkedvezőtlenebb megítélés alá. A magyartanárok közel fele (49,1%), azaz 53 adatközlő értékelte tízesnél rosszabb jeggyel a tanulót, hiába tartalmazott a felelete minden tudáselemet. Ezen 53 pedagógusból 27 (25%) kilencesre, 19 (17,6%) nyolcasra, 6 (5,6%) hetesre osztályozta, míg egy (0,9%) hatosra osztályozta a tanulót. Tehát a nyelvi diszkrimináció akkor jelent meg a legmarkánsabban a teljes (100% információtartalmú) feleleteknél, amikor a tanuló nyelvi hátránya kettős (nyelvhasználati és nyelvváltozati) volt.

A romániai magyar pedagógusok az összes felelet közül a negyedik (Nyelvjárás–Kiadolgozott–60%) feleletre adták a legrosszabb érdemjegyeket. A hiányzó releváns tartalmi elemektől függetlenül 23 adatközlő (21,3%) ezt a felelet is tízesre értékelte, 35 (32,4%) pedig kilencesre. További 38 magyartanár (35,2%) nyolcas érdemjegyet adott, 9 adatközlő (8,3%) hetest, 2 (1,9%) hatost, valamint volt egy olyan pedagógus (0,9%) is, aki a lehető legrosszabb, egyes osztályzatra értékelte a tanulót (ez volt az egyetlen ilyen eset az egész mintában).

A másik hiányos felelet (Standard–Kiadolgozott–60%) megítélése közel sem volt ennyire kedvezőtlen, olyannyira, hogy a tartalmilag teljes feleletekkel összevetve is egészen kedvezőnek minősült. A feleletre pontosan ugyanannyian adtak (55 adatközlő – 50,9%) tízest, mint a harmadik (Nyelvjárás–Korlátozott–100%) tanuló esetében. Ellenben jóval többen (19 fő – 36,1%) értékelték kilencesre, de sokkal kevesebben (8 fő – 7,4%) nyolcasra. Hetes érdemjegyre 4 adatközlő (3,7%), hatosra pedig kettő (1,9%) osztályozta a diákot.

Az előbbi felelet értékelése statisztikailag nem mutat szignifikáns eltérést a második és harmadik felelettel összevetve, tehát a tanuló képes volt elfedni a tartalmi hiányosságait pusztán nyelvi eszközökkel. Ha viszont a második és harmadik, tartalmilag hibátlan feleletet produkáló diák szemszögéből nézzük, akkor ez azt jelenti, hogy a tanuló hiába tudott mindent az elsajátítandó tudáselemek közül, a nyelvváltoztatának, de sokkal inkább a nyelvhasználatának köszönhetően ugyanúgy értékelték, mint azt a gyermeket, aki kevesebbet tudott. Ezekben az esetekben egyértelmű a nyelvi alapú diszkrimináció jelenléte.

Összegezve: teljes feleletek közül az első esetében 17,6%, a másodikonál 28,7%, míg a harmadikonál 49,1% a magyartanárok közül az, aki legalább egy érdemjeggyel rosszabbat adott a tanulónak, mint amit a tudása szerint érdemelt volna. A hiányos feleletek esetében szintén fennállt a nyelvi megkülönböztetés, ám a másik véglet, az előnyös megkülönböztetés: a negyedik feleletet 21,3%-a, az utolsó feleletet 50,9%-a a pedagógusoknak minimum egy jeggyel jobbra értékelte, mint amit azok tartalma indokolt volna.

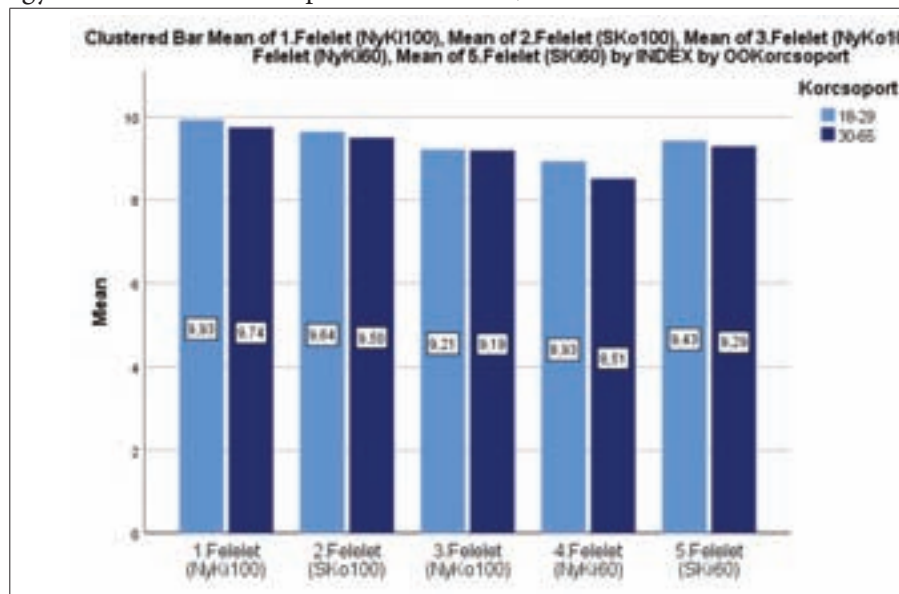
Azt a gyermeket, aki mindent megtanul, azonban nyelvjárásban vagy korlátozott nyelvhasználatban beszél, a magyar szakos tanárok és tanítók egy jelentős része hátrányosan különbözteti meg, ami az osztályzatokban egyértelműen visszatükröződik. Különösen, ha az említett két nyelvi hátránytípus együttesen van jelen: ilyenkor ugyanis a tanuló a tartalmilag tökéletes feleletére rosszabb jegyet kap, mint ami indokolt lenne. Ellenben ugyanezen pedagógusok azt a tanulót, aki standard nyelvváltozatban és kidolgo-

zott nyelvhasználatról beszél (tehát az, aki nyelvileg előnyt élvez), előnyösebb helyzetbe hozzák, ugyanis a tananyagbeli tudásának szintjéhez képest jóval kedvezőbb osztályzatot értékelik.

Az osztályzatok az egyes függő változók tükrében

A korábbiakban ismertetett homogén mintaösszetétel miatt csupán néhány függő változó mentén volt lehetséges (vagy érdemes) vizsgálatokat végezni. Ezek a következők voltak: a lakhely településtípusa, a tanítás helyszínének településtípusa, a korosztály (bár ez fenntartásokkal kezelendő a 18–29 év közötti korcsoport alacsony száma miatt), valamint az iskola típusa, amelyben tanít.

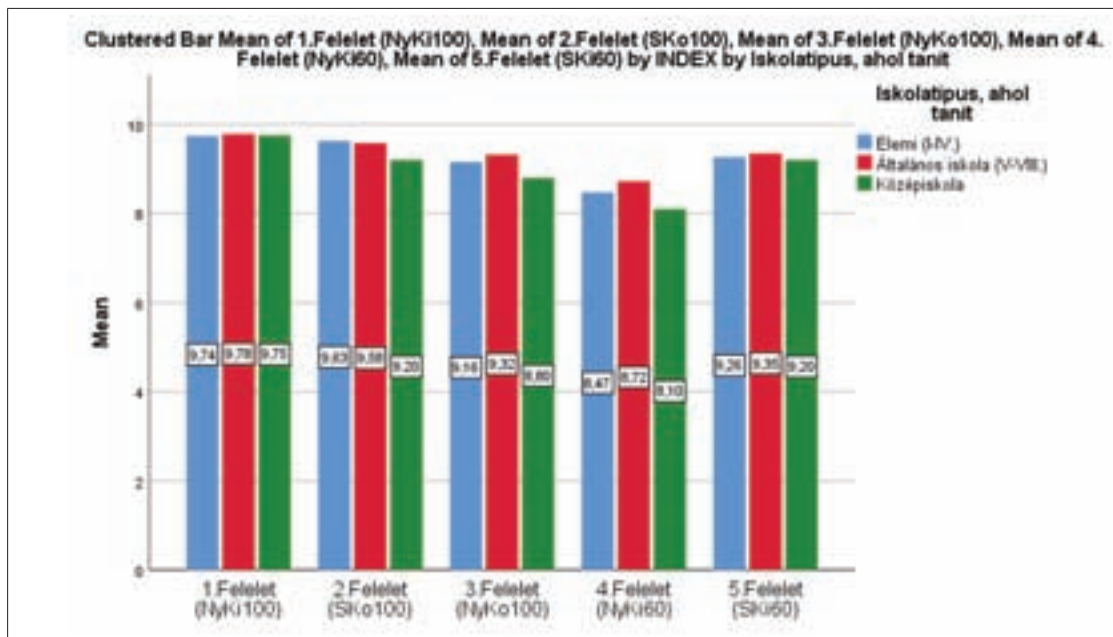
A felsorolt változók mentén nem jelentkezett statisztikailag szignifikáns különbség, azonban két változó tekintetében megfigyelhetők eltérések a kategóriák között. Az egyik ezek közül a korcsoportra vonatkozik, amit az alábbi ábra szemléltet:



2. ábra: Osztályzatok átlagának megoszlása korcsoport szerint (romániai minta)

Amint az látszik, a 30 és 65 év közötti magyartanárok mindegyik feleletet valamivel kedvezőtlenebbül ítélték meg, mint a fiatalabb kollégáik. Ez a különbség azonban egyik esetben sem olyan magas, hogy statisztikailag szignifikánsnak nyilváníthassuk (különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a fiatalabb korosztályból csupán 14 személy szerepelt a mintában).

A másik eltérés az iskolatípus változó mentén mutatkozott, ám ez sem tekinthető szignifikánsnak:



3. ábra: Osztályzatok átlagának megoszlása iskolatípus szerint

A fenti ábra azt mutatja, hogy az általános iskola alsó (elemi I–IV.) és felső tagozatán tanító pedagógusok nagyjából hasonlóan értékelték az összes feleletet (kivéve: negyedik), míg a középiskolai tanárok náluk jóval kedvezőtlenebbül. Ez a különbség a harmadik felelet esetében szignifikáns ($p < 0.01$; $df = 2$), a többi feleletnél viszont nem (annak ellenére, hogy egyértelműen látszik).

A kutatás másik két részmintájában, a szlovákiai és magyarországi egyaránt a felső és alsó tagozatos pedagógusok értékelésében jelentkezett hasonló különbség: ott a felső tagozaton tanítók voltak a szigorúbbak. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a romániai mintában az alsó tagozatos tanítók és középiskolai tanárok aránya alacsony volt: az adatközlők 64%-át az általános iskola (V–VIII.) csoport tette ki.

Az osztályzatok magyarázata

Az egyes feleletekre adott osztályzatát átlagosan kb. 45–50 magyartanár indokolta is. Az indoklásokat számos módon és szempontból lehet csoportosítani, ám ezen munkában csupán arra vállalkozom, hogy az indoklások főbb jellegzetességeit, a köztük lévő tendenciákat, az azokból kiolvasható tanulságokat összegezzem, esetenként néhány példával illusztráljam, azaz nem törekszem mélyreható bemutatásra e téren.

Az egyes feleletekre adott osztályzatok indoklásairól megállapítható, hogy általánosságban 1.) a felelet információtartalma, 2.) a felelet kivitelezése és felépítése; 3.) a tananyag megértésének minősége, mélysége (magolt, vagy megértette a tananyagot a diák);

valamint 4.) a saját nyelvi attitűdjük mentén konstruálták meg indoklásukat az adatközlők. Lényeges, hogy a szöveges indoklások ezen szempontú tematizálódása az egyes feleletek között eltérő mértékű és intenzitású volt, illetve az is, hogy egyazon feleletre vonatkozóan gyakran egy szempont mentén két ellentétes vélemény fogalmazódott meg (ez utóbbi a feleltetés mint mérési-értékelési eszköz szubjektivizmusát és invaliditását erősíti meg).

Emlékeztetőül fontos megemlíteni, hogy az első három felelet egyformán tartalmazott minden lényegi információt a tananyag vázlatából, tehát nem voltak hiányosságok vagy többletinformációk az előre megírt szövegekben, sem az az alapján elmondott hanganyagokban. Lényeges továbbá, hogy a felépítésüket tekintve szintén ekvivalensek voltak a feleletek, ugyanolyan logikus szerkesztéssel. Így tehát különbség csupán a nyelvváltozatban és a nyelvhasználatban mutatkozott az első három feleletnél. A másik két hanganyag esetében az információtartalom változott, itt már nem mondtak el mindent a tanulók, lényeges tudáselemek hiányoztak az előzőekhez képest. Viszont mindkét felelő kidolgozott nyelvhasználatról beszélt, ám különböző nyelvváltozatban.

Az első (Nyelvjárás–Kidolgozott–100%) feleletnél összesen 62 válaszadó indokolta az osztályzatát. A szöveges indoklások nagy része az információtartalom mentén tematizálódott, egy kivételtől eltekintve minden esetben a felelet tartalmi hibátlanságát emelve ki (pl. „minden lényeges információt elmondott, példákkal alátámasztva” vagy „minden megtanulandó tudáselemet felsorolt”).

Az értés vagy magolás csak néhány adatközlőnél került elő, különféle álláspontokat képviselve. Egyesek úgy gondolták, hogy a gyermek magolt, és az anyagot nem érti valójában („nem igazán érti, amit meg kellett tanulnia” és „érezni lehetett, hogy inkább csak bemagolta de valójában alkalmazni nem igazán tudná az ilyen felszínes tudást”), ugyanennyien ennek ellenkezőjéről voltak meggyőződve („Az ötödikes tanuló nagyon is jól érti a tananyagot.” és „példát is mondott, érti a mondottakat”), míg volt, aki nem foglalt állást a kérdésben, csak megemlítette („nem tudom eldönteni, hogy az adott anyagot érti, vagy csak bemagolta.”).

A másik három mintához képest már itt, az első felelet kapcsán is megjelent több, nyelvi attitűddel kapcsolatos indoklás. Ezek közül kettő a suksükölést jegyzi meg mint az osztályzata indoklását („suk-sük” és „süksükölt, de ezért nem vonok le pontot”), míg a többi csupán általánosít („Nyelvtanilag helytelen szavakat is használt.” és „Nyelvhelyességi hibák miatt vontam le pontokat.”).

A második feleletre adott osztályzatát (Standard–Korlátozott–100%) 48 magyartanár indokolta. Ismét megjelent az információtartalom mint hivatkozási alap, ám itt valamivel többen utaltak (alaptalanul) tartalmi hiányosságokra a felelet kapcsán (pl. „Fogalmi bizonytalanság.”; „Nem volt pontos a meghatározásoknál”; „Nem volt tökéletes, a közép- és felsőfok jeleinek az elmagyarázása.”). Mindazonáltal a legtöbben az információtartalom teljességét jegyezték meg (pl. „Hibátlanul elmondta a melléknévről szóló információt” vagy „Tárgyi tudása hiánytalan”).

A megértés mint szempont szintén ismételtelen előkerült, ám itt egyértelműen úgy vélték az adatközlők, hogy a gyermek nagyon is érti a tananyagot (pl. „Nem egy bemagolt

szöveget, szabályt mondott el.”; „Tisztán, bátran, érthetően mondta el a definíciót. Pontosan, azzal a magabiztossággal, amely az értő tanulóé”; „Megtanulta, érti az elhangzott anyagot”). Ez a jelenség másik három részmintánál is jelentkezett: ugyanerről a tanuló-ról gondolták inkább, hogy megértette a tanultakat. Ezek (és a feleletre vonatkozó 3. állítás eredményei) alapján a megértés/magolás megítélésének szempontjából a nyelvjárás jelenti az elsődleges hátrányforrást a tanulók számára.

A harmadik (Nyelvjárás–Korlátozott–100%) felelet osztályzataival kapcsolatosan érkezett a legkevesebb indoklás, összesen 38 darab. Ezek többségében ismét a tartalom-mal kapcsolatosak voltak, ám ezúttal igencsak disszonáns módon. Nagyjából fele-fele arányban oszlottak meg, akik objektívan értékelték, azaz tartalmilag rendben találták a felelet (pl. „Minden lényeges információ benne volt.” vagy „A tanuló minden információt elmondott, sőt példákkal is alátámasztotta.”), és akik szubjektívan értékelték, azaz való-talan tartalmi hiányosságokat érzekeltek a feleletben (pl. „kimaradtak szempontok”; „Reprodukál, de pontatlan.” „példák hiánya”).

Az indoklást is író pedagógusok közül néhányknál került elő a megértés mint szempont, elsődlegesen azt feltételezve a tanulóról, hogy nem értette, amiről beszélt (pl. „nem vagyok meggyőződve, hogy érti is, amit mond.”; „valahogy megtanulta, de nem igazán érti”; „Érződik a magolás”).

Végül többen ezúttal a felelet – elsősorban nyelvi értelemben vett – kivitelezését em-lítették indoklasként, gyakran a korlátozott nyelvhasználati jegyeket beazonosítva (pl. „Nehezen érthető beszéde van.”; „a mondatait nem tudta kibővíteni”; „Nehézkesen fejezte ki magát”; „a lényeges információk nem úgy hangzanak el, hogy érthetőek legyenek”). Míg máskor a tanuló bizonytalanságára hivatkozva (pl. „több helyen bizonytalan volt”; „Példával alátámasztja, de nagyon bizonytalan”). Emellett két adatközlő volt, akinek a meg-jegyzése a nyelvjárásra vonatkozott („Bár erős nyelvjárásiás ejtésben beszél, pontosan el-mondja a definíciót” és „suk-sük, úgy tűnik, nem igazán érti”).

A negyedik (Nyelvjárás–Kidolgozott–60%) feleletre adott osztályzatát 53 adatközlő indokolta, leginkább a hiányzó információk meglétét kiemelve. Ez vagy általános meg-állapításként (pl. „Hiányos tudás.”; „Hiányosnak találtam a tanuló feleletét.”; „nem rész-letezte, kihagyások voltak”) realizálódott, vagy a hiányzó elem(ek) konkrét megnevezé-sével történt (pl. „Nem említette meg a törtszámneveket.”; „Nem határozta meg a határo-zott számnevet, nem beszélt a törtszámnevről.” „Nem határozta meg, csak példát mondott számnevekre.”). Továbbá megjelent az a speciális eset, amikor a pedagógus észlelte ugyan a hiányzó tartalmi elemeket, azt megjegyezte, ám ettől függetlenül azt feltételezte, hogy a tanuló értette a tananyagot („habár definíciót nem közöl, megértette”; „Hiányos felelet, de amit elmondott, azt értette is, úgy éreztem”; „Kimaradt pár infó, meghatározás, pl. mi a határozatlan számnév, viszont példát adott, értette.”).

A fentiekkel kapcsolatban megjegyezendő, hogy bár csekély számban, de olyanok is akadtak, akik egyáltalán nem észlelték a hiányosságokat („minden információt elmon-dott, amit számon kértek tőle”; „az elvárásoknak megfelelően minden lényegeset elmon-dott”; „elmondott minden információt”) a szöveges értékelésük alapján.

A nyelvi vonatkozások ennél a feleletnél háttérbe szorultak, mindössze ketten utaltak ilyesmire („*Nyelvhelyességi és tartalmi hibák*”, illetve „*választékosan beszélt.*”).

Mind közül a legbeszédesebb és a nyelvi diszkriminációt leginkább szemléltető indoklások az utolsó (Standard–Kidolgozott–60%) felelet kapcsán érkeztek, amely a kidolgozott nyelvhasználat mellett standard nyelvváltozatú is volt, azonban igen hiányos. A 49 erre vonatkozó indoklásból két határozott irányvonal bontakozott ki: 1) a magasztaló-elfogult, azaz a rendkívül szubjektíven értékelő, illetve 2) a kellő távolságból szemlélődő, vagyis teljesen objektívan értékelő attitűd.

Az első esetben a pedagógus vagy nem észlelte a hiányosságokat (pl. „*10* – mert eminens diák, ő a Steimann ... ő mindig mindent tud.*”; „*A tanuló felelete tökéletes volt.*”; „*Tökéletes válasz, szakszerű felkészültség*”), vagy érzékelte, de úgy gondolta, hogy ez mit sem számít a felelet nyelvi kivitelezéséhez képest (pl. „*Az elhangzott feleletre megadtam a maximális osztályzatot, bár az igemódot nem említette. Mégis a választékos szóhasználatot és az értelemmel történt tanulást értékeltem.*”; „*Kihagyta az igemódokat, viszont »máshol« pótolta a »hiányt«.*”; „*Bár maradéktalanul nem hangzik el a száraz anyag, a gyerek nyelvi kompetenciája mindet felülmúlja*”).

Megemlítendő, hogy speciális esetben még olyan tulajdonságra is következtet egy-egy magyartanár, amihez nincs reális alapja (pl. „*nem felmondja, hanem értelmezi is a szöveget*”; „*Nagyon jó gondolkodású, szereti a nyelvtant*”; „*A tanuló gazdag szókincssel rendelkezik, rugalmasan kezeli az információkat.*”; „*Gazdagabb szókincse volt, mint a többinek.*”).

Az előzőek ellenpólusát azok a megnyilatkozások alkották, amik a hiányosságokat helyezik előtérbe szemben a nyelvi vonatkozásokkal (pl. „*Bár magabiztos feleletet hallhattam, lényeges dolog hiányzott ebből a feleletből is.*”; „*Sok volt a mellébeszélés*”; „*Hiányos információk (mód, létezését kifejező igékre példa), de választékos megfogalmazás*”).

Összegezve tehát többnyire ugyanaz a helyzet állt fent, mint a magyarországi, szlovákiai és ukrainai részminták esetében. Akárcsak a feleletekre adott érdemjegyekből, azok szöveges indoklásaiból is az látszik, hogy a nyelvjárás és korlátozott nyelvhasználat külön-külön is hátrányt jelent, együttesen pedig még nagyobbat. Szemben a kidolgozottsággal és a standard nyelvváltozattal, amik egyértelműen előnyként jelentkeznek az értékelés során, szintén akkor a legnagyobb mértékben, ha mind a kettő jelen van a tanuló feleletében. Ilyenkor a diák nem csupán el tudja fedni a hiányosságait a tanárok előtt, hanem még jó benyomást is kelt a felkészültséget és a tananyag megértését illetően. És ezek a nyelvi előítéletességgel és nyelvi meghatározottsággal kapcsolatos jelenségek többségükben visszatükröződnek a felelettel és tanulóval kapcsolatos állításokban értékeléseiben is.

Összegzés helyett

A 2017–2018-as nagymintás mérés romániai változatában összesen 108 magyar nyelvtant és irodalmat tanító pedagógus vett részt. Az eredmények – ahogy a magyarországi, szlovákiai és ukrainai részmintákban is – azt bizonyítják, hogy a nyelvi alapú

diszkrimináció nagymértékben meghatározza a magyartanárok pedagógiai értékelését, legalábbis a minősítés szempontjából. A feleletekre adott osztályzatok alapján megállapítható, hogy a tanuló minősítő értékelésénél a felelet tartalma kevésbé fontos, mint az a nyelvváltozat és nyelvhasználat, amit használ.

Vagyis a nyelvváltozat és a nyelvhasználat előnyök és hátrányok forrásává válhat könnyedén. Ha standard a nyelvváltozat, és/vagy kidolgozott a nyelvhasználat, akkor előnyös a megkülönböztetés, viszont ha nyelvjárás és/vagy korlátozott a nyelvhasználat, akkor hátrányos. A leginkább akkor, ha a „vagy” kötőszó helyére az „és” szót tesszük, ugyanis a kettő együttes jelenléte indukálja a legnagyobb mértékű hátrány/előnyt.

Az osztályzatok indoklásai ugyanezt támasztják alá. Egyrészt megerősítik azt a tézist, hogy a feleltetés rendkívül szubjektív értékelési módszer, másrészt ennek egyik okára világítanak rá: arra, hogy a felelésnél a tárgyi tudás mérése helyett sokkal inkább a nyelvhasználat és használt nyelvváltozat mérése történik.

Azonban azt is le kell szögezni, hogy a pedagógusok többsége jó eséllyel nincs tudában annak, hogy nyelvi alapon diszkriminál. Nem tudják, hogy a nyelvi markerek, sajátosságok alapján ítélik meg a tanulót olyan helyzetekben is, amikor nem a nyelvhasználatot vagy a standardnak való megfelelést kívánják mérni és értékelni. És valószínűleg azzal sincsenek tisztában, hogy ez a fajta értékelési eljárás miért jelent hatalmas problémát oktatási és társadalmi szinten egyaránt.

Habár a kutatási eredmények egyelőre nem terjednek ki más tantárgyakat tanító pedagógusokra, jó okunk van feltételezni, hogy a jelenség az ő értékelési gyakorlatukban is megmutatkozik. Ha pedig így van, akkor a nyelvi aspektus még nagyobb szereppel bír az iskolai sikeresség és sikertelenség tekintetében. Tehát összességében az, aki jobb körülmények közül indul – jelen esetben nyelvi értelemben –, jó eséllyel eredményesebb lesz annál, aki e tekintetben kevésbé szerencsés. Ám ez az eredményesség nem a tényleges tudásának tudható be, hanem pusztán a nyelvi előnyének, ami mérhetetlenül igazságtalan és méltánytalan.

Irodalom

Jánk István 2018a. A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr* 142. 2, 150–169.

Jánk István 2018b: Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben: Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei (disszertáció).

Kádár Edit 2016: *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. [URL: <http://ispmn.gov.ro/uploads/WP%2062%2026-09.pdf>] (2019. január 2-i megtekintés)

Kádár Edit 2017: Nyelvjárási „rések” az egynormájú tankönyvekben. *PedActa* 7. 1. 27–38.

Kontra Miklós 2005: Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni?

[URL: http://web.unideb.hu/~tkis/kontra_lingvicizmus.htm] (2018. december 22-i megtekintés).

Ollé János–Szivák Judit 2008: Osztályozás, értékelés. In: Réthy Endréné (szerk.): *A tanítás-tanulás hatékony szervezése*. Educatio, Budapest, 216–231.

Skutnabb-Kangas, Tove 1997: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII., Budapest.

Szabó Éva 1993: A vizsgáztatással összefüggő pszichológiai ismeretek. In: Golnhofer Erzsébet – M. Nádaszi Mária – Szabó Éva (szerk.): *Készülünk a vizsgáztatásra*. PSZMP–Korona, Budapest, 22–41.

Szabó Tamás Péter 2012: „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma, Dunaszerdahely.

Pedagógiai értékelés a gyakorlatban, Waldorf módra

A lapszám *Horizontok* rovatában ismertetésre került a Waldorf-pedagógia értékelési rendszerének elméleti háttere és értékelési gyakorlata. Az alábbiakban az utóbbi kategória két eleméből mutatunk be egyet-egyet.

Az első egy **gyermekmegfigyelési jegyzőkönyv**. A megfigyelendő gyermek személyére általában az osztálytanító tesz javaslatot tanári konferencián. Az osztálytanító természetesen eleve sok információval rendelkezik. A tantestület tagjai két tanári konferencia közti idő (egy vagy két hét) alatt végzik a megfigyelést. A gyermekről szóló beszélgetés moderátora a konferenciavezető és az osztálytanító. A megfigyelések anyagát a gyermek füzetei, alkotómunkájának produktumai egészítik ki. Az összegyűlt információk alapján kirajzolódó következtetéseket és tennivalókat a konferencia résztvevői közösen fogalmazzák meg.

Gyermekmegfigyelés

(B., első osztályos gyermekről, feldolgozásra került tanári értekezleten, a Kolozsvári Waldorf Iskolában)

Rövid anamnézis: x év y hónap z napján született fiúgyermek. Mérleg jegyében született. Hárman vannak testvérek, két lánytestvére van, ő a középső gyermek.

Hogyan néz ki?

Átlagosnál magasabb növésű (szülői örökség), arányosan fejlett. Finom, tiszta bőr, csodaszép kék szemek, szép arc, finom, szép arcvonások. Arcjátéka az apukájáéra emlékeztet.

Kézfogása kellemes, megfelelő tónusú. Szemkontaktus tartását gyakoroljuk, kapcsolódó a tekintete.

Mozgás

Úgy tűnik, kemény dió számára a nagyra nőtt testét irányítani. Nehezen megy a nagymozgások összehangolása. Sportol. Fociedzésre jár, síel, kosarazni is szokott, apukájával egy-egy futórendezvényre is beneveznek. Rendszeresen úszik, ez biztosan előnyére válik.

Nagymozgásaiban, járásában van valami széteső, euritmia órákon is látni, hogy nehezen irányítja a saját testmozgását. Egyfajta rigiditás jellemzi, mozgásban és egyébként is. (Például festéskor nemrégén született meg az első olyan, két vagy három színből

kombinált festménye, ahol a két szín ténylegesen találkozik egymással. Eddig sávokat vagy határozottan külön egységeket képező „rekeszeket” festett, zászlómintaszerűen.)

Gesztusai darabosak, hiányzik belőlük a folyamatosság (folyóformák, folyóírás... vajon mit fognak hozni?).

Nagyon kevés ideig képes egy helyben ülni. Folyton izeg-mozog (a szája is), moco-rog a széken. Gyakran érez késztetést arra, hogy felálljon, s elinduljon erre-arra.

Ritmuserzéke még fejletlen, a ki- és belégzésben nincs összhang, mozdulatai darabosak. Fekve végzett „csendgyakorlatok” közben – egyenletes hasi légzés, babzsákkal a hason – „rángatózik” a babzsák a pociján.

Beszéd

Mély, mackómorgós hangja van, amit megállás nélkül hallat. Nemigen gyakorolja a beszéd fölötti ellenőrzést. Érdekesen artikulál, gyakran elharapja a szövégeket. Gyakran lerövidíti a hosszú hangzókat, ami a beszédét is darabossá, töredezetté teszi.

Az a/az névelőt alkalmanként még mindig helytelenül használja (például a asztal). Szókincse megfelelően fejlett, érthetően fejezi ki magát. Ha éppen menet közben el nem felejt, hogy mit is szeretett volna mondani. Amikor mesél, és csak a lényegyet kellene kiszűrni, belevész a fölösleges részletekbe.

Az idegen nyelvek tanulásával meglehetősen nehezen boldogul.

Szociális kapcsolatok

Barátságos, barátkozó, mélységesen tiszteltudó, kerüli a konfliktusokat. Inkább csatlakozik másokhoz, minthogy ő legyen a kezdeményező fél. Lányok társaságát kevésbé, inkább a fiúkét részesíti előnyben. Szabálykövető. Ha valami turpisság történik, gyakran belekeveredik, kipróbálja, milyen az, amikor „nem vagyok jó kisfiú”. Ha valaki bohóckodni kezd, azonnal „vevő” lesz rá, nagyon gyakran majmol. Aki elkezdte, az már régen abba is hagyta, de B. még nem... őt le kell állítani ahhoz, hogy abbahagyja.

Lelki képességek¹

Gondolkodás és észlelés

Időben és térben megfelelően tájékozódik. A feladattartás nehezen megy, az összpontosítás erőfeszítésébe kerül, figyelme folyton elkalandozik. Viszonylag nehezen tanul meg verset, mondókát, egyebet, de ha igen, akkor azt nagyon időt állóan és alaposan. Színdarab szövegének tanulásakor fújja mindenki szövegét, sokszor kéretlenül is ő a „főszó”.

¹ A bemutatott gyermekmegfigyelés a Kolozsvári Waldorf Iskolában alkalmazott struktúra szerint építkezik, amely természetesen Rudolf Steiner antropozófikus embertanából ihletett. Steiner antropozófikus embertanában (Steiner, R. 2016: Általános embertan, mint a pedagógia alapja, Genius K., Budapest) az ember hármas tagozódású lény: test, lélek és szellem. Ebben a kategóriarendszerben gondolkodva, a lélek további hármas rendszer – a gondolkodás, az érzés és az akarat – egységeként működik. Ez a magyarázata annak, hogy olyan pszichikus funkciók, mint például a gondolkodás, antropozófikus körökben a lélek egyik megnyilvánulásaként van számon tartva. Tudjuk, hogy a kognitív pszichológia széles körökben elismert mai terminusrendszerében a „lélek”, mint olyan, nem létezik, a gondolkodás és észlelés pedig a kognitív (megismerést, információfeldolgozást szolgáló) funkciók rendszerének alkotórészei.

Lassan dolgozik, alaposságra törekszik. Szülei elmondása szerint otthon, házi feladatozás közben sokszor feláll, megszakítja a folyamatot, és nehezen kapcsol vissza. Iskolában utolsók között fejez be mindent, beleértve például a tízóraiizást is.

Rajzolásban sokat fejlődött.

Érzés

Alapvetően jókedvű, vidám, békés. Izgulékony. Átlagnál érzékenyebben reagál gúnyolódásra. Nehezen viseli a kudarcot, esetenként ilyenkor elpityergi magát.

Családjáról nem mesél sokat. Amikor apukája hozza, visszahívja az ajtóhoz őt és testvérét megpuszítani. Ezt B. csak egészen ritkán szokta meghallani.

Sítáborban kétszer-háromszor felsírt éjjel álmában. Fel kellett költeni, és úgy megnyugtanni, visszaaltatni.

Akarat

Az akarat a végtagok működésében láttatja magát – ez áll Steiner antropozófiai embertanában. Nos, B., mint előbb is említettük, még nem uralja a végtagjai mozgását, azok mintha tőle független életet élnének. Célkövetésben is kis mértékben tanúsít akarat-erőfeszítést, könnyen megtorpan, és lemond arról, amit el szeretett volna érni. Ha többük, egymásnak ellentmondó akaratáról van szó, arra hajlik, hogy lemondjon a sajátjáról, és engedje másét érvényesülni. Nagyon igényli a pozitív megerősítést.

A jövőre nézve... B-t kiegyensúlyozott, altruista felnőttként látom. Vannak előtte pozitív élet példák, szerencsés helyzetben van. Olyan légkörben nevelkedik, amely érzékennyé teszi a máságra, a másik ember problémáira és számtalan mintát kap arra, hogy miképpen állíthatja saját életének részét a másik ember szolgálatába.

Miért a kettőnk találkozása? Nehéz kérdés... Kétségtelen, hogy legalább annyi tanulnivalóm van tőle, mint amennyit magam tudnék neki nyújtani. Mit tudnék neki nyújtani? Pontosságot, feladattudatot, rendszerességet, kitartást. Mit tanulhatok tőle? Alázatot, egyszerűséget, önzetlenséget. És biztosan még sok más mindent, amit ezután fogok felfedezni benne.

Szüleivel megfelelő a kapcsolat. Nem minden téren egyezik a meglátásunk, és merülnek fel gócok a kommunikációkban, feladatunknak tartom a jövőben finomabb diplomáciai érzékkel kezelni ezeket.

A továbbiakban íme egy példa a Waldorf-iskolára jellemző, értékelő dokumentumként hivatalosan elismert **tanévvégi bizonyítványra**. A tanévvégi bizonyítványt az osztálytanító állítja össze, a tanév során, különböző módszerekkel (megfigyelés, beszélgetés, epochafüzetek értékelése, különböző tevékenységek produktumai, epochazáró ünnepeken nyújtott produkció értékelése, epochazáró dolgozatok) gyűjtött adatok alapján. Ez egy hosszadalmas, a tanító részéről nagy erőfeszítést és teljes jelenlétet igénylő, felelősségteljes munka. A bizonyítványok, főként kisebb osztályokban a szülőt, nagyobb osztályokban a szülőt és a tanulót szólítják meg. Átadását türelmetlen és kíváncsiságteli várakozás előzi meg. A gyermekek veszik át az osztálytanítótól teljes áhítattal, rendszer-

rint a tanévzáró ünnepség kiemelt mozzanataként. Hogy mennyire helyettesítheti vagy egészítheti ki ez a szöveges értékelési forma a hagyományos iskolákban alkalmazott minősítés- és osztályzatrendszert, ki-ki döntse el magának az alábbi példa alapján. Jó munkát mindazoknak, akik kedvet kapnak hozzá! Tanúsítom, hogy megéri.

A második osztály alaphangulata a kettősség, amely legszembetűnőbben a ritmikusan ismétlődő elbeszélő mozzanatokban érhető tetten.

B. második osztályos bizonyítványa

Rövid életkori jellemzés

A második osztályos gyermekek, miközben még mindig gazdagon merítenek az önmaguk alkotta belső világuk egyéni gondolatképeiből, egyre inkább megvetik lábukat a fizikai valóság talaján. Növekvő tudatossággal, éberséggel fürkészik a körülöttük zajló világot. A gyermek és természet „elválaszthatatlan abszolútumának” (W. James) alkonyát éli. A teljességtudat, ami eddig jellemezte, sarkos ellentétekre esik szét: a fentre és lentre, a jóra és rosszra, a szentre és profánra, ahol a jóság vágya együtt jár a rosszasság éber kísértésével.

Az értelmére még mindig szemléletes képeken keresztül lehet hatni, az átélés és a cselekvéses megközelítés segíti a fogalmak tartalommal feltöltését. A továbbra is fejlődésben levő és egyre inkább összehangolt nagy- és finommozgások (labdadobálás, babzsákozás, ugrálás, ugrókötelezés, furulyázás, kötés, varrás) ösztönzik az értelmi feldolgozásért felelős idegpályákat, növelik a környező valóság érzelmi és értelmi befogadásához nélkülözhetetlen összeszedettséget.

Az első osztály az EGY jegyében telt. A teljességében. Teljes kör, együttesség, együtténeklés, együtt versmondás. Megmártóztunk a népmesében, amely a teljesség maga. A számolást az Egységből kiindulva kezdtük el, ha valamit vizsgáltunk, az egész tagoltuk részeire. A második osztály alaphangulata a kettősség, amely legszembetűnőbben a ritmikusan ismétlődő elbeszélő mozzanatokban érhető tetten. A gyermeki imaginációt megmozgató mesélés pillanataiban. Az állatmesék és szentek történeteiben, hiszen, mint Steinertől tudjuk, az ember olyanná formálja önmagát, amilyen képet a lelkebe befogad. Semmi sem hat erőteljesebben ilyenkor a jellem alakulására, mint egy személyesen megélt katartikus élethelyzet vagy az ezt helyettesítő vagy kiegészítő kép, vers, történet, elbeszélés, színpadi mű. Hol itt a kettősség? Ott, hogy egyfelől olyan életutakat mesélünk, amelyekben a lélek felemelkedik, a tökéletesség felé szárnyal. Másfelől fabulákat, történeteket állatokról, akik akár mi magunk is lehetnénk, a magunk kicsinyes gyengeségeivel, az alacsonyrendű erők csúfos bukásaival. Ez már nem tündérmese, de nem is hétköznapi nagy emberek története. Ami itt megjelenik, elsőrendűen lelki-szellemi, de – a legendák esetében – belép a történetiségbe is. A tündérmese olyasmire utal, ami ma már közvetlenül nem tapasztalható. A legenda visszaemlékezés azoknak az embereknek az erőfeszítésére, akik ezt a közvetlenül már nem tapasztalhatót szeret-

ték volna elérni, új utakon megközelíteni. Az állattörténetekben pedig azt szemlélhetjük, ami az emberben e törekvése során, mint akadály van jelen.

Fény és árnyék, világosság és sötétség állnak egymással szemben. A KETTŐ. Munka és játék. Figyelem és ellazulás, ösztönös és tudatos, én és a másik.

Második osztály az egyre boldogabb tanci egyre gyakrabban párásodó szemüvegén keresztül

Kerek egy esztendőnk – képek, emlékek, emlékképek

Üdvösek ezek a májusi madártrillák dallamára írt visszatekintések. Megtorpanni a lótás-futásból, jaj, de nehéz. Visszaidézni egy iskolai év hétköznapijait, ünnepnapjait. Honnan indultunk, merre tartunk? Szeptemberben ismét útra kelt tizenegy ember, gyermekember. Angyalok fogják a kezünket, vezetnek. Célunk van. IGAZ EMBEREK szeretnénk lenni. Akikre mosolyognak majd a fák is. A virágok legszebb ruháikat öltik magukra, és megdobálják láthatatlan puha illatlabdáikkal. Minden olyan szép, puha és illatos lesz körülöttük, minden olyan tiszta és barátságos. Olyan emberek szeretnénk lenni, akik csak haladnak majd az erdőn át, és arra gondolnak, hogy szép. „A virágok, ahogy nyílnak. A fák, ahogy egymás közt suttogva beszélgetnek. A forrás, ahogy csobog, csillog, mesél. A madarak, ahogy dalolva, fütyörészve, csivítelve szökdösnek ágról ágra. A mókusok, a nyulacskák, minden.” (Wass Albert: *Erdők könyve*) Csak haladunk majd csöndesen, gyönyörködve, céltalanul, s egyszerre csak kilépünk az Angyalok Tisztására.

Amint rágondolok erre a tizenegy gyermekemberre-embergyeremre, egyetlenegy érzésbe ágyazott gondolatba sűrűsödik minden. Abba, hogy milyen SZÉPEK. Az arcuk hamvasága, az üstökük bozontja, a szemükből kikukucsáló tündérek, a tartásuk, a mozdulataik. Milyen szépek. És a jobbá, többé válni akarás is milyen szép, ami egytől egyig hajtja őket előre.

Szépség: kívül és belül. Szó szerint gyönyörködöm bennük. Fényesek, világítanak, ragyognak, egyre szebbek. Nyúlik a testük, egyik-másik legény már szinte a vállamig ér, ijesztő, hogy milyen iramban. Hogy mi mindenben rejlik ez a SZÉPSÉG? Olvassátok csak!

A reggeli kézfogásokban. Nincs már puliszkakéz, annál több az odaadás, a határozottság, a ragaszkodás, a vizionálás öröme.

A déli kézfogásokban: egy-egy jól – vagy valljuk be – néha kevésbé jól sikerült együtt töltött nap nyugtázása, pajkosság. Huncut újra- és újrabeállítás a sor végére egy-egy ráadás kézfogásért, ölelésért.

A tekintetekben nyugvó tisztaságban, üdeségben, melegségben és egyre több értelemben, ugyanakkor a vizslatásban, a kétkedő fürkészésben. Mi több, hibalesésben: „Tanci, ez biztos így van?” S ha tévedünk, nagyvonalúan elnézzük egymásnak, hiszen csak az nem téved, aki tétlen. S a tévedések, ugye, arra jók, hogy tanuljunk belőlük.

A közöttük szövődő erős kötelékekben. Barátok. Mondhatni mindenki mindenki-vel. Sokat járnak egymáshoz, nemcsak születőnapokat ünnepelni, hanem csak úgy, soron

kívül, játszani – köszönet ezért nektek, szülőknek, hogy ezt lehetővé teszitek, sőt, felkaroljátok.

Az elhangzó szülinapi kívánságokban, amelyek egyre kevésbé matéria-orientáltak: „legyen sok barátod”; „légy a legjobb abban, amit szeretsz csinálni”; „légy hosszú életű és boldog”.

A kuckónkban otthonra lelt konstans pozitív alaphangulatban, ritka kilengésekkel.

A jót tenni akarásában: ez csodálatos, segítenek, amiben csak lehet, egymást túllicítálva. Egymásnak is, tancinak is. Megható. Reggel előkészíteni a szükségeseket, napi dátumot frissíteni a táblán, biziverseket kézügybe helyezni, szalvétákat a szekrénykékben rendbe tenni, délben önként seprűt ragadni, és tisztaságot hagyni magunk után. Köszönjük, Kláris, Samu, Tamás, Márk, Dávid és a többiek! Gyönyörű a serénységetek!

A biziversek pillanataiban... Megtanultunk néma csendben jelen lenni a társunkért, szavakba önteni az elismerésünket az egyre szebb, szabadabb és magabiztosabb versmondásokért. Örülni egymás sikerének, előrehaladásának, vagy az ez irányba tett erőfeszítésnek.

A lehúzó, önző egymás közti versengés hiányában.

A gondoskodásban, az udvaron hervadozó virágok újraélesztésében.

Az őszinte lelki furdalásban a kiborított virágtámasztó cölöp miatt. A jóvátételben. Mert hibázni szabad, ha aztán jóváteszed.

Abban, ahogyan illendőképpen köszönünk a folyosón tanciknak, társaknak. Akkor is, ha valaki nem köszön vissza.

A gesztusokban tükröződő megbánásban. A balhék utáni férfias kézfogásokban. Nem ellenség, amiért nem ismered. Tettél valamit azért, hogy megismerd? Állj szembe vele! Nyújtsd a kezed! Mutatkozz be! De román... Na és? Dávid is az, meg Dani is... (a sort ők folytatják). És mégis szeretjük őket. Még érnünk kell. Erősödnünk önérzetünkben, ügyesedni indulatkezelésünkben.

Az egyre szaporodó alkotásokban: „Megmutassam, mit faragtam, rajzoltam, varrtam, írtam a tegnap?” Már kapisgálják, milyen nagyszerű faragni, varrni, rajzolni, írni, önmagadból valamit formába önteni s annak örömét megosztani.

A reggeli becsengetés előtti békés várakozásban. A fülnek kedves zsongásban páran mesélnek, beszélgetnek, van, aki elmaradt házit pótol (magától, mert tudja, hogy az számára fontos), van, aki zongorázik, van, aki táncol, köt, nemezel, rajzol, olvas, vagy az udvaron kosarazik.

A körbeszélgetésekben, szervezkedő kupaktanácsokban, egymás meghallgatásában, egymás idejének tiszteletben tartásában.

A *kérlekekben*, a *köszönömökben*, a *kérlek*, *segítsekben*, a *köszönöm*, *hogy segítettélekben*.

Abban, ahogyan a kora őszi napsugaras szalonnasütéskor példaképként felnézünk a harmadikosokra: „Húha! Önállóan megrakják a fiúk a tüzet. Mutassuk meg mi is, hogy nálunk is van férfi a talpán!”

Ahogy görnyedve, hangosan szuszogva hordjuk a rőzsét.

A Mihály napi készülődésben született kincsünkben, a közösen, magunknak teremtetett csöndben.

A Márton napi lelkes hozzáállásban, a napokon keresztül kitartó türelemmel és aprólékos-sággal, a szünetbeli mókázást is feláldozó selyempapírcsík ragasztgatásban. Az ajándékozás örömeiben, hiszen idén mi ajándékoztuk meg kisebb-nagyobb társainkat a Márton nappal.

Az Adventi Spirál csöndjében, befelé figyelésében, egyre nagyosabban, tudatosabban kacskaringózva belső ösvényeinken.

A Karácsonyi Bazárt megelőző *együttben*, a hosszas készülődésben, majd az *én-is-hozzattem-valamit* elégtételében.

Első igazi közös betlehemesünkben. Felemelő volt.

A téli tábor kimerült éjszakai szuszogásában. Immár másodszor együtt... Ablakra tapadt szájtáti gyermekek tágra nyílt szemeiben, amint együtt csodálják hosszasan az ünneplőbe öltözött, óriásira növekedett Holdanyót. Akkora csoda, hogy elfogynak tőle a szavak.

A farsangi dínom-dánomban: „tanci, díszítsuk fel a termet”; „segítünk felhozni a létrát”; „tartom én, le ne ess”; „szép lett, tanci”.

A március 15-i szabadság-fílingben: „Esküszünk, hogy rabok tovább nem leszünk”; De mi is a rabság? És mi a szabadság? A lényeg, hogy együtt, egymásért, nem egymás ellen.

A „mindenki egyért, egy mindenkiért” összetartásban. Éhesen, szomjasan, mégis az utca túlsó végéről fordult vissza az egész osztály Renike bábszínházban felejtett fél kesztyűjéért. Nem azért, mert tanci azt akarta, hanem mert megszavaztuk.

A húsvéti ráhangolódásban: „Kelj ki, búzánk...”; „Nap, Nap, Nap, föld-ég arany-anya, meleget, életet lehelj minden magba. Mi is magocskák vagyunk, kitérülünk a Napnak”; „Elfelejtettem tojást hozni”; „Hoztam én többet, adok neked”; „De szép a tied. Hogy csináltad?”; „Ügyes vagy!”

Az Árpád-csúcsra vezető erdőjárás mohailatában: Gabika állig felpakolva, mint egy túlélőhős. Életében először gyalogtúrán szülők nélkül. Gyakorlott turistagyereket megszégyenítő magabiztossággal és lazasággal szedi a lábát, pakolja a dolgait, kínálgatja a magnélküli szőlőt a dobozkájából. Megható.

A hétköznapiok egyik euritmia óráján: kezek keresztbetéve a mellkason, ha valaki nem tenné, egymást figyelmeztetik. Olyan néma csendben és egyenes oszlopban vonulnak a folyosón, hogy aki csak látja őket, szeretetteljesen mosolyog. Istenem, de szépek! Látni, érezni, hogy igénylik a szépet. Odaadással tipegnek a zongora hangjaira, szemükben az örömszerzés akarása. Lefele jövet füzetet, tolltartót, szemüvegtokot elvesznek tancitól, ne kelljen cipelnie. Hát lehet ezt még fokozni?

A döbbenetesen hosszú felsorolásban, amikor megkérdem, hogy valaki látja-e valahol az osztályban Szent Ferencet? Őszintén én csak a falra függesztett nemezelt képre gondoltam. Ők pedig elkezdtek sorolni: „Igen, látjuk: az évszakasztalon, a felhőcskénkre aggatott ajándék-madárkában, a fejünk fölött himbálódzó tündérekében, a betűképeinken, a cserepes növényeinkben, a bizonyítványverseinkben, és hosszasan folytatódott

a sor, míg végül valaki felfedezte a faliképet is. És lassan lezárul egy esztendő köre. Nem vallottunk szégyent. Megyünk tovább. A cél ugyanaz: IGAZ EMBERKÉNT, az Angyalok Tisztása.



B. Szép szál férfi lesz belőle. Arcvonásaiban angyaliság van. Mosolyától tavasz fakad a télből. Testileg arányosan fejlődik, és biztos vagyok abban, hogy a fizikai jóllétét szavatoló sportolás, természetjárás, a mozgás soha nem fog hiányozni az életéből.

Nagymozgásaiban sokkal összehangoltabb, mint egy évvel ezelőtt volt. Láthatóatok az euritmia bemutatón is, jelen volt a zenében, hangzásban, a zenére hangolt mozdulatokban. Hihetetlen csodákra képes az euritmia, a tánc, megtanít esztétikusan, méltóságteljesen viselni a saját testünket.

A kisgyerekség és nagygyerekség érdekes elegye B. Néha szinte koraéretten komoly, máskor meg gesztusaiban és megnyilvánulásaiban kifejezetten vásott kisgyerekes. Mimikája, tekintete, mozdulatai egyszer eltökéltséget, „pontosan tudom, mit akarok”-ot, máskor bizonytalanságot, vívódást, tétovázást, „hát én immár kit (mit) válasszak” jellegű életérzést tanúsítanak. Beszédbeli megtorpanásai, a mondjam vagy ne mondjam-ok mögött is az elvárások és a belülről jövő készítetések közötti tétovázást sejttem. Ő maga is bajlódik a kettő közötti egyensúly megtalálásával. Nem csoda, hiszen a Közép megtalálásához göröngyös út vezet, sokan több évtizednyi tévelygés után sem találják rá. És nem egyszerű két igen erős egyéniségű szülő nyomdokaiba lépni.

Intenzív befelé élés, benti világ, magába feledkezés. „B., kérlek, mondd velünk a fohászt! (a verset); Énekelj velünk”. „Mondom, énekelek”, de közben nem mondja, nem énekel. A tekintete réveteg, a szája szinte mozdulatlan, néha föleszmél, összekapja magát, olyankor bekapcsolódik. Körben állunk, közös versmondás, szóstaféta, B. közben mély átéléssel, a hozzá tartozó marcona tekintettel áll be egy-egy karaté pózba. Azt hiszem, hogy van egy maga építette belső világa, ahol ő a hős, a legyőzhetetlen, erős, sokkal erősebb, mint amilyennek a valóságban megéli önmagát. És azt is hiszem, hogy a mi dolgunk tapintattal, elfogadással és türelemmel támogatni őt annak megtapasztal-

lásában, hogy a valóságban is lehet erős és hős, és hogy a mindennapok hősei gyakran járnak álruhában, feltűnés nélkül. Nem ők a leghangosabbak, a legizmosabbak, a legelegek, csak hősök. Sok minden teheti az embert a hétköznapi hősévé. Nincs kétségem afelől, hogy B. is meg fogja találni a maga útját.

Lelkivilága törékeny, érzelmeiben sebezhető. Igényli a folyamatos megerősítést, dicséretet. Könnyen megbántódik. Olyankor magába vonul. Valószínűleg nem érez elég erőt a szembeszállásra, a konfrontációra. Ha valamivel vagy valakivel elégedetlen, nyíltan nem vállalja fel, hanem valamelyik hangadó társa (rendszerint D.) fülébe suttyogja. Feladatommak tartom a jövőben terepet biztosítani számára, hogy védett körülmények között megtapasztalhassa, hogy a vélt vagy tényleges igazam mellett nyíltan kiállni, a véleményemet felvállalni tiszteletreméltó dolog. Erő kérdése. Igaz, nem fizikai erő, ám legalább annyira értékes erőé. És az élet dolgait csak így érdemes rendezni.

Reggeli kézfogós köszöntéseiben bimbózó férfiasság, tekintetében komoly kötelességtudat. Déli, búcsúzkodós kézfogásában játékosság, felszabadultság, újabb közös élmények fölötti elégedettség, pajkosság. Másokkal ellentétben felsorakozáskor soha nem törekszik az élre. Sőt, néha ketten-hárman tolonganak az utolsó helyért. Érdekes, pedig a leghosszabbtávú barátjának számító D. a másik véglet, ő általában az elsőbbségért harcol. Társas kapcsolatait nyitottság, elfogadás jellemzi. Lányokkal, fiúkkal jóban van. Nincsenek ellenségei, soha nem érkezik rá panasz. Csoporthelyzetben nagyon ritkán kezdeményez, annál gyakrabban csatlakozik azonnal, és tükrözi le valamelyik társa gesztusát, viselkedését. Előrelépésként könyvelem el e téren, hogy alkotásban (kézimunka, rajz, festés) már fel meri vállalni a saját ötleteit, elképzeléseit. Meglehetősen fontosnak tűnik számára a D. barátsága, feltételezem, hogy azért, mert benne érzi azt az erőt, amit magában még nem. Különös egymásra találásnak vagyunk tanúi a napokban B. és az előkészítő O. között. Mindkettejük számára egyformán fontosak az együttléteik, szünetekben és délben kölcsönösen keresik egymást. Pedig O. habitusa teljesen eltér a D-étől.

Közösségünknek ő az egyik legönzettelenebbje. Odafigyel a társaira, bármikor azonnal ugrik, ha segítségre van szükség. Reggel, ha még nem frissítettük a táblán a dátumot, szó nélkül veszi a széket, krétát, és intézkedik. Előkészíti az aznap esedékes bizonyítványverseket. Euritmia óráról lefele jövet kiveszi a kezemből a babzsákos kosárkát, hogy nekem könnyebb legyen. Ő a déli, elmenetel előtti söprögetés divatjának megteremtője. Köszönet érte!

Formarajz

Második osztályban fontos szerep jut a szimmetriáknak. A tükröződéseknek jobbról balra, fentről le. „Amint fent, úgy lent”. A rejtett, az együttműködő kettősség ez. Amikor a formát a két fél együtt, egymásra vonatkozva teremti meg. A formarajznak az a célja, hogy oly módon ösztönözze a belső észlelést, hogy általa a gondolkodás az intellektuális formákba való visszalépés nélkül fejlődhesen. Ezt a következőképpen lehet még gyakorolni: a gyermekeknek odaadjuk egy szimmetrikus forma egyik felét, majd hagyjuk, hogy maguktól találják meg és egészítsék ki a másik felét. Tehát a cél a kiegészítés.

szítés, hogy tökéletessé tegyenek egy formát a képzeletükben (és természetesen papíron is), ami egyelőre még befejezetlen és nem tökéletes.

A folyamat előkészítéseként megfigyeltük a szimmetria jelenségét a természetben: saját testünkön (itt a középvonal, a „tükör” a hátgerinc, az egyenes testtartás feltétele a szimmetria megvalósulásának), a növényvilágban (levelek, virágok, termések, víztükör), majd ember által készített tárgyakon (például vázákön látható festett motívumok, kazettás mennyezetű templomok, varrottas kézimunkák, nemezelt szőnyegek, falvédők). Finomítottuk a térészlelésünket, törekedtünk a méretarányok tükörszerű megjelenítésére. Mindez pontosságot, alapos megfigyelést, a rajzoló kézmozgás tudatos irányítását feltételezte az adott mintának megfelelően. Célul tűztük ki a szimmetriában rejlő egyensúly élményének, érzetének megszületését.

A második formarajz epochában a folyóírást készítettük elő egyszerűbb, majd bonyolultabb folyóformák, díszítősorok rajzolásával, immár abba a füzetbe, amelyben, mintegy a gyakorlást természetszerűen követve, megszülettek az első tündérírással írt betűink.

B. kedvelője a letisztult formáknak, így örömmel vette a formarajz tevékenységeket. A tükrözés saját test általi megtapasztalását célzó mozgásos gyakorlatokban lelkesen vett részt. Ha választani lehetett, szívesebben élt a tükröző szerepével. Az egyszerűbb tükrözmozgásokat könnyedén végezte, a bonyolultabbaknál el-elbizonytalanodott. Ugyanez történt a síkban is, azaz a füzet lapjain. Aprólékosan, türelmesen alakíttatta a modell szerinti formákat, az általa kitaláltak esetében pedig gyakorlatiasan dolgozott: addig vitte a mércét, amennyi számára teljesíthető volt. Formáinak színvilága gazdagodott változatosságában.

A folyóformák rajzolása során jót tett neki a szögletes és gömbölyded formák változtatása, hiszen korai rajzaiban, festményein a szögletesség dominált. Az élek lekerekítése hamarosan megjelent a festményein is, és a későbbiekben írt betűi is igazán szépek, formásak lettek. Az irányok tartásával könnyen megbirkózott.

Magyar – írás, olvasás, beszédfejlesztés

Írás. A cél második osztályban a kis nyomtatott betűk írása, a folyóírás elsajátítása, helyes hangdifferenciálás alapján szavak írásában egyre ritkábban előforduló betűkihagyás vagy betűcsere, leírt szöveg szavakba és mondatokba tagolása, írásjelek használata, szó-, mondat-, majd szövegmásolás, rövid szöveg alkotása adott szempontok alapján, a magyar ábécé megtanulása, találmányra felsorolt szavak ábécé-sorrendbe helyezése, betűméretek fokozatos zsugorítása. Leírtuk a füzeteinkbe az első kis nyomtatott betűs szavakat, mondatokat. Az általunk írt szövegeken kezdtük el gyakorolni a kis nyomtatott betűs olvasást, majd áttértünk nyomtatott szövegek olvasására is.

Második félév elején, alapos előkészítést követően, nagy lendülettel vágtunk bele a folyóírás megtanulásába. Szébbnél szebb, formásabbnál formásabb tündérbetűk kerültek a füzetekbe, vízszerű hömpölygésükkel felváltva a nyomtatott betűk darabosságát, szaggatottságát. Motiváltan, lelkesen és buzgón birkóztak meg a gyermekek az újabb

és újabb betűk kanyarításával, nagy elégtétellel jártak az első tündérírással írt szavak, mondatok. Csak úgy röpdöstek az egymásnak irányzott elismerő megjegyzések. Az előkészítésben nagy segítség volt a kötés, egyrészt a finommozgások begyakorlása, másrészt a folyamatosság, a láncszerűen összekapcsolódás élményének megtapasztalása által (úgy, ahogy a munkadarab lyukas lesz, tönkremegy, lebomlik, ha szemeket nem kötünk le vagy leejtünk a tőről, az írás is akkor lesz szép, ha a betűk nem engedik el egymást).

Közben folyamatosan ismételtgettük a nagyok „szokásait”: a szavakat különírjuk, elválasztani csakis szótag végén, mondatot nagybetűvel kezdünk, a végére pontot bigygyesztünk. Harmadik osztályban mindezt tovább gyakoroljuk, amíg a nagyok szokásai (helyesírás szabályai) a mi szokásainkká is válnak.

B. végig igényesen dolgozott, fontos volt számára, hogy a munkájáért elismerést kapjon. Szokás lett az osztályban, hogy megnézték egymás füzeteit, aki éppen nagyon szépen dolgozott, az nyílt színen zengzetes dicséretet kapott. Azt tapasztaltam, hogy szokássá vált örülni egymás sikerének, jólesett hallani, amint egymás betűit méltatják. A csámpásabban sikerültekért pedig nem kell búsulni, hiszen a kéz nem mindig fogad szót, néha öntörvényűsködik, és másfelé veszi az irányt, mint amerre terelnénk. Hibázni mindig szabad, a hibát ki lehet, és ki kell javítani. Helyesírás szempontjából ebben az időszakban még nem lehetnek irreális elvárásaink. Néha kimaradnak betűk, elvesztődnek az ékezetek, úgy írjuk, ahogy halljuk, nem vagyunk biztosak benne, hol vannak a szavak határai. Néha még elfelejti, hogy a mondatot nagybetűvel kezdjük, hogy a végét ponttal jelezzük. Erre való az olvasás és a rendszeres írásgyakorlás. B.-ben megvan az igyekezet a pontosságra, ezt bizonyítja, hogy gyakran kérdez: „Tanci! Ez hosszú ó, két t, jól választottam el?”

Ügyesen fogalmaz önállóan mondatokat adott utasítás szerint. A mondaton belül a szavakat többnyire helyesen tagolja. Szívesen alkot szöveget képsorozat alapján. Kitálat történetei megfelelőképpen illeszkednek a képeken látható eseményekhez. Az ékezetek és az írásjelek használata még ingatag.

Az írásképe még nem stabil. Hű tükörképe a hangulatának és a pihentségi állapotának. Ha jól van, gyönyörűen tud írni. Mostanság, tanév végére a betűk keszekuszasága is jelzi azt, hogy „elég volt”.

Házi feladatait igyekszik komolyan venni, délben hosszasan másolja a tábláról a tennivalókat, nehogy valamit elfelejtsen. Mégis előfordul. Becsúsznak napok, amikor elfelejtődik egy-egy házi feladat, vagy hiányosan készül el, vagy egyéb elfoglaltságra, fáradtságra hivatkozva marad el. Ilyenkor igyekszik azonnal, helyben pótolni. Méltányolom az igyekezetét, és elmondhatom, hogy jó úton halad.

Olvasás. Tovább gyakoroltuk a nagy nyomtatott betűs olvasást, a kis nyomtatott betűk írásával párhuzamosan tértünk át a kis nyomtatott betűs olvasásra (előbb önálló betűk, majd különböző szerkezetű szótagok, egy szótagú, több szótagú szavak, rövid, majd hosszabbodó mondatok, szövegek). Az értő olvasás megalapozása végett gyakoroltuk az összeolvasást, törekedtünk a szókincs aktiválására, bővítésére, az olvasottakat alaposan megbeszéltük. Másodikos olvasmányanyagunkat alapvetően a fabulák-



ból és a szentek életéről szóló legendákból merítettük. Nevettünk a pórul járt hiszékeny hollón, a világgá kergetett falánk rókán, a lomha, ám kitartó teknős által megszegyenített kérkedő nyuszin. Ámulva, mély csendben hallgattuk a szentek történeteit. Rövidebb-hosszabb beszélgetések medrében törtek felszínre a gyermekek gondolatai. Élmények, amelyek a befogadott történetekhez kapcsolódtak. Építő, *embert* formáló beszélgetések voltak.

Az aránylag rendszeres együtt-, kiscsoportokban való, majd egyéni olvasással párhuzamosan folyamatosan buzdítottuk egymást az otthoni rendszeres olvasásra, szemléletesen ecsetelve az olvasás nyújtotta élvezetet (kedvenc fotel, kuckó, ágyсарок, bögre finom tea vagy kakaó, jó olvasnivaló, kell-e ennél több?). Elhozták az otthon olvasott mesét, könyvet, történetet, az abból kiválasztott részletet büszkén olvasták fel egymásnak a nagyanyószékből.

B. is, a Robin Hood-ból... Korához képest szépen olvas, látszik azon, ahogy egy könyvhöz nyúl, hogy odahaza nagy becsben vannak a könyvek. Szívesen ajánlott D.-nek olvasnivalót. Az elsők között tért át a nagy nyomtatott betűs olvasásról a kis nyomtatott betűsre akkor, amikor a kettő közül választani lehetett. Nagyszerű, hogy a számára megfelelő nehézségi szintű szövegeket megérti. Helyesen válaszol a szöveg mentén feltett kérdésekre, ügyesen boldogul a válogató olvasással is (adott szempont alapján ki-keresni egy-egy szövegrészletet). Már eddig is megtapasztalhatta a gyakorlott olvasás, a szövegértés jótékony hatását más területeken, például matematikában. Míg azok, akik számára az olvasás még nehéz ügy, hiába számolnak jól, elakadnak az utasítás vagy a szöveges feladat értelmezésénél, B. számára ez nem jelent akadályt.

Beszédfejlesztés terén célul tűztük ki a szóbeli közlés megértését, az adekvát válasznyújtást, a részvételt szabad, illetve kötött témájú kommunikációs helyzetekben (monológ, párbeszéd, társalgás), a helyes hangképzés (rövid, hosszú magánhangzók, mássalhangzók), a helyes hangsúlyozás gyakorlását, a választékosságot a beszédben, a



mondanivaló lényegre törő megfogalmazását. Mindezek érdekében a főoktatásba épített ritmikus részben mondókáztunk, verseket mondtunk (egészen hosszú verseket is), nyelvtörőkkkel keltünk birokra, találós kérdéseken palléroztuk az elménket, nyelvi játékokat játszottunk. A szabad és irányított beszélgetések során gyakoroltuk az udvarias, egymás iránti tiszteletben fogant beszédmodort („kérlek szépen”; „köszönöm”; „kérlek, segíts!”). Állatmesék dramatizálása közben különböző karakterek szerinti hanghordozással kísérleteztünk, ugyanezt tettük az év végi színdarabunk próbaalkalmain is.

B.-nek szókinsz szempontjából nem jelent gondot az élőbeszéd. Az a bizonyos belső egyensúly és ritmus, amit szerencsére több úton és közös erővel csalogatunk elő (csendgyakorlatok, edukációs játékokból átvett kerestetgyakorlatok, euritmia gyakorlatok, festés, kötés, karaté) reményeink szerint előbb-utóbb megszületik, és ezáltal B. beszéde is tartalmában összeszedettebb, formájában tisztább lesz. Amikor tudatosan figyel rá, akkor képes csodaszép hangképzésre. Meg kell hallgatni azt, ahogyan hétfőnként elmondja a bizonyítványversét. Sőt azt látni is kell. Nincs szüksége a szövegre, E. után talán a második volt, aki bátran letette a kezéből a lapot, és bevállalta a fejből (szívből?) versmondást. Kihúzza magát, úgy áll, mint a hargitai fenyő, és nyugodtan, magabiztosan, méltóságteljesen mondja, a hangokat olyan szépen formálja, úgy simogatják a fülnket, mintha a felemelő pillanat kedvéért ünneplőbe öltöztek volna.

Beszédtechnikailag természetesen van még, ahova fejlődni. A következőkben a tiszta artikuláció mellett a beszéd kifejező funkciójának csiszolásán fogunk dolgozni. Tanulni fogunk bánni a beszédhangunkkal: örülni, amikor örülünk, csodálkozni, amikor csodálkozunk, búsulni, amikor szomorúak vagyunk.

Matematika

Második osztályban folytatódott az első osztály tanulási folyamata. A feladatok eleinte még mindig szóban hangoztak el, és fejszámolás segítségével oldottuk meg őket. A mozgásgyakorlatok továbbkísérték a számolástanulást. Tapssal, lépéssel, hangszer segítségével támogattuk ezt a folyamatot. Az írásos feladatok egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a szóbeli megoldások mellett. A számsorok gyakorlásával egyidejűleg bevezetésre került a szorzótábla. A szorzótáblák elsajátítását segítette a számsorok grafikus megjelenítése.

Az általunk már ismert számkört kibővítettük. Tovább gyakoroltuk a számokkal jelölt mennyiségek összehasonlítását, az egyes számok minőségének jellemzését. Rögzítettük az egyjegyű, kétjegyű, háromjegyű számok fogalmát. Tudjuk, mi a különbség a szám neve, helyi értéke és valódi értéke között. A négy alpműveletet a 100-as számkörben gyakoroltuk. A fejszámolást matematika epochán kívül sem engedtük el, folyamatosan gyakoroltuk számkártyákkal, dobókockákkal, a furulyáink hangjaival, kártyával, amivel csak lehetett. Mértani formák és testek oldalait, szögeit, éleit, csúcsait számoltuk meg, adtuk össze, szoroztuk, osztottuk, vontuk ki egymásból. A négy alpműveletet írásban is gyakoroltuk, ábrázolással vagy anélkül. Szemléltettük az egységrend átlépéses műveletvégzést. Láthatóvá és érthetővé vált, hogy miként is van az, hogy „továbbviszek egy tízest” vagy „felbontok egy tízest”. Bevezettük (előbb fejszámolással, majd írásban is) a több különböző számtani műveletet tartalmazó feladatokat. Meggyőződünk a zárójel szerepéről egy-egy műveletsoron belül. Egyszerű szöveges feladatokat („matekmeséket”) alkottunk és oldottunk meg. Gyakoroltuk a szöveges feladatok levezetésének algoritmusát. Felismertük az olvasásban jártasság jelentőségét a matematikában (is), hiszen ha nem értjük a matekmese szövegét, hiába tudunk helyesen számolni. Vizsgáltuk az oszthatóság szabályszerűségeit páros és páratlan számokon.

Azt gondolom, nem tévedek, ha azt állítom, hogy eddig ez az a terület, ahol B. úgy lubickol, mint hal a vízben. Akkor indul legkevésbé vándorútra a figyelme, amikor számolni kell. JELEN van. És sikerélménye van. Fejszámoláskor folyamatosan lendül a keze a levegőbe, nem unja meg, nem fárad bele, ragyog a szeme a huncutabb feladványok hallatán. A szorzótáblát nagyon sokat és sokféleképpen gyakoroltuk, itt bizony a társított mozgáselemek, dallamok B. számára nem jelentettek segítséget, nehezen tudta megosztani a figyelmét, ilyenkor néha bohóckodásba fordult a játékosan is komolynak szánt munka. A szorzótábla-párbajokban viszont minden alkalommal jeleskedett. Mennyiségek összehasonlítása, a relációs jelek használata nem jelent gondot. Érti a szám és a számjegy közötti különbséget. Helyesen elemez egy-, két-, három-, akár négyjegyű számokat is név, helyi érték és valódi érték szempontjából. Számok minőségét képes pontosan meghatározni (hány jegyű, páros-e vagy páratlan, kisebb-nagyobb egyes és tízes szomszédjai, oszthatóság). A százas számkörben helyesen végez műveleteket fejben és írásban egyaránt. Szöveges feladatok (matekmesék) levezetésének lépéssorát megértette, egyszerű szöveges feladatokban felismeri az adatokat, a kérdést (hiányzó adat), és beazonosítja a hiányzó adat megtalálásához szükséges műveletet. Matekból szívesen vállal szorgalmi feladatokat is. Ügyes vagy, B., számítunk rád, ha számolni kell! ☺

Román

Második osztálybeli célkitűzéseink: a szóbeli közlés megértése, a szókincs gazdagítása a hétköznapiakban elhangzó szófordulatokon kívül adott fogalomkörökön belüli szócsaládok bejáratása, ennek hozadékaként az egyre bátrabban vállalt beszédprodukció párbeszéd, társalgásos helyzetekben.

Nem rejthetjük véka alá, hogy előrehaladásunkat részben segíti, részben fékezi a gyermekek román tudásbeli erőteljes szórása, hiszen van, aki anyanyelvi szinten beszél a nyelvet, és sajnos olyan is, aki még mindig ádáz csatákat vív a nyelvtanulással, nem érti az elhangzó kérdéseket, utasításokat akkor sem, ha azok a legegyszerűbb formában, gesztusokkal kísérve hangzanak el.

Az első félévben több készen megformált szövegen (mondókák, versek, dalok) edzettük a nyelvünket a román nyelv csínjára-bínjára. Figyeltünk a magyar nyelvtől eltérő hangsúlyozásra, a román nyelv tipikus hangzóinak (ă, â, diftongus, triftongus) helyes képzésére. Emellett minden alkalommal sor került nyelvi játékokra, meseolvasásra. A meseolvasást jelenleg is nehezíti, hogy két-három gyermek kedvéért sűrűn meg kell szakítani és magyarázni a különböző szavak, kifejezések jelentését, lehetőség szerint román nyelven történő rávezetéssel.

Azt követően, hogy a magyar ábécé összes betűjét megtanultuk írni és kiolvasni, nagy bátorságot vettünk, és bekerültek a román füzetekbe is az első románul leírt szavak. Nem tartottuk fontosnak az ábécé szerinti sorrendet, hanem elsődlegesen a román nyelv sajátos hangjaira/betűire, betűcsoportjaira koncentráltunk (ă, î, â, ș, ț, ce/ci, ge/gi, che/chi, ghe/ghi). Az írásban tett próbálkozásainkkal párhuzamosan kezdtünk el közösen olvasni. Előbb általunk már jól ismert versikék, dalok, mondókák szövegét írtuk le, illusztráltuk, majd olvastuk el. Igyekeztünk ráhangolódni aktuális eseményekre, élményekre, velünk történt sztorikra, azok bizonyos elemeit építeni be a beszélgetéseinkbe, az írásban is rögzített gondolatainkba, hiszen a *rólunk* szólnak mindig erőteljes motiváló hatása van. A másik hűséges segítőtársunk a mindennapokban általában, így a román nyelv tanulásában is, a humor és a jókedv. Fontos, hogy nem ráfeszülten, hanem könnyedén, nevetve rakosgassuk a tudásunk építőköveit.

A második félévben háttérbe vonlattuk a verstanulást, miközben egyre nagyobb teret kaptak a szókincsbővítő gyakorlatok, az egymás közti kommunikációt ösztönző játékok, a kérdezz-felelek típusú kommunikációs helyzetek. Kitartunk amellett, hogy a gyermekek számára idegennek számító nyelvet nemcsak a napi 45–50 percben szóltatjuk meg, hanem a nap bármely mozzanatában (pl. fohász magyarul-románul, napi dátum románul is, szorzótábla gyakorlása magyar-román nyelven váltakoztatva, fejszámolás románul stb.).

B. esete a román nyelv tanulásával még mindig nem egy felhőtlen örömtörténet. Legyünk derűlátók, nézzük a félig telt poharat! Elindult az úton... Nagyon lassan haladunk, de nem adjuk fel. Tudom, hogy Ti is támogatjátok őt ebben. Első és második osztályban még szinte szabályszerűség, hogy az idegen nyelv tanulásában a közös hangoztatásra helyezzük a hangsúlyt. Nálunk ez kevésbé válik be. Rendszeresen figyelem, hogy azok a gyerekek, akik amúgy is képesek tartósan figyelni, és nem küszköd-



nek olyan nagyon a nyelvelsajátítással, csoportos mondókázáskor, versmondáskor, daloláskor is zenetik a hangjukat. Akiknek viszont nagyok a lemaradásai, s ráadásul a figyelemtartás sem az erősségük, elvesznek ebben a helyzetben. Jó esetben tátognak, motyognak, elkapnak egy-egy szót, szótagot, rosszabb esetben teljesen elkalandozik a figyelmük, és csak fizikailag vannak jelen. Ezért, amikor csak lehetséges, igyekszem ezeket a gyerekeket egyénileg szóra bírni. B. az elhangzó utasításokat csak részben érti meg. Egy-egy versnek, rövid mesének, történetnek szinte minden szavát le kell fordítani, értelmezni kell. Akkor is bizonytalan a szó jelentését illetően, ha az az adott kontextusban félreérthetetlen lenne. Sok dicséretet, megerősítést kap minden egyes kimondott szóért, rövid mondatért. Látom rajta, hogy igyekszik előbbre jutni. Önállóan nem tudja még összerakni a mondanivalóját, csak után-mondással, néha arra is noszogatni kell, hogy ismétlje az elhangzottakat. A találós kérdéses kártyáink láttán boldogan hozta el az iskolába a románul tanuló kártyakészleteit, használni fogjuk őket.

A füzetét szépen vezeti, szívesen, lelkesen dolgozik benne. Az írással, ami eddig többnyire másolást jelent, nincs különösebb gondja. Bátorítom őket arra, hogy írjanak románul (is), akkor is, ha nem biztosak a szó helyesírásában. Megnézzük mindenkiét, s ha valami nincs rendben, közösen megbeszéljük, és kijavítjuk. Legyünk türelmesek, segítsük őt tovább ezen az úton! Ünnepe lesz számomra az a nap, amikor Samu majd előáll, és azt mondja: „Tanci, el szeretnék mesélni valamit három mondatban románul!” Hiszek benne, hogy nemsokára ünnepelhetek. Igaz, B.?

Festés

Harmóniában a második osztály alapmotívumával, a gyermekek gyakorolhatják a hiány kiegyensúlyozását, a szimmetria és a dualitás megteremtését. A cél az, hogy tevékenyvé tegyük a gyermekek lelkét ebben az irányban. Ez az egyetlen módja annak, hogy a gyermekek megtanuljanak a színharmóniák életében részt venni.

Tovább kísérleteztünk az egyetlen színnel festéssel, hiszen ezáltal nagyszerűen megtapasztalhatók azok a tényezők (a festésfelület nedvességi szintje, a festék töménysége, az ecset száraz/nedves volta), amelyek révén, ha mesterkézzel sikerül bánnunk velük, egyetlen színből önnön árnyalatainak csodavilágát tudjuk megteremteni.

Olyan festmények is készültek, amelyek által a gyermekek különböző színharmóniákat tapasztalhattak meg: karakteresek (piros és sárga, sárga és kék, kék és piros, narancssárga és zöld, zöld és lila, lila és narancssárga), egymást kiegészítő, komplementer színek (piros és zöld, sárga és lila, narancssárga és kék), valamint karakter nélküliek (sárga és narancssárga, narancssárga és piros, piros és lila, lila és kék, sárga és zöld, kék és zöld).

Örömmel festenek ezek a gyerekek, B. is. Várják a festésórákat, élveznek a színek s a víz találkozásával kísérletezni. Visszagondolva B. alkotásaira, csak egyetlen-egyre tudok összpontosítani. Mondtam is B.-nek, amint elkészült vele, hogy élete eddigi legszebb festménye lett. Az addigi, mintegy mérnöki megközelítésben fogant besávozós, betéglalapozós, színeket szigorú elkülönítéssel festett képek sorozatát megszakította egy csodálatos alkotás, amelyen a színek kiszabadultak önmaguk börtönéből, ölelkezve és hömpölyögve találkoztak egymással laza foltokban, pompás árnyalatokban. Mérföldkövet léptünk át ezzel. Valami oldódott. Ott belül. Ahol az érzéseink, a gondolataink, a gátjaink és a késztetéseink élnek.

B. érdeklődéssel vesz részt az elkészült alkotások értékelésében. Hozzászólásai értékesek, helyénvalóak. Nem fukarkodik a társak festményeire vonatkozó dicséretekkel.

Kézimunka

Második osztályban folytatódott az ismerkedés az anyagokkal, többnyire az évkör ünnepeire készülődés jegyében. Kézimunkázás ürügyén is előtérbe kerül a kreativitás fejlesztése, felfigyelünk az egyedi, különleges megoldásokra, kivitelezésre. Folytattuk a kötés gyakorlását, ami fontos szerepet játszik például az íráskészséghez elengedhetetlen finommotoros mozgás fejlődésében, emellett a térbeli létet, egyensúlyérzéklet is fejleszt. Márton napi lámpásokat készítettünk papírmásé technikával, ez többnapos türelmes munkát jelentett. A legizgágabb gyerekek dolgoztak talán a legnagyobb türelemmel és odaadással. A karácsonyi bazárra varrott-ragasztott filcmanókkal, dekorált tobozfenyőkkel, stilizált, fagyaltos pálcika alpból mini-karácsonyfákkal, gyapjából tekerter fonal nyakékekkel készültünk. Nagy sikert aratott a gyerekek körében az ujjakon kötés (tűk nélkül), sorozatban készültek az így kötött lepkék, sálak, karkötők, hajpántok. Március tizenötödikére tulipánalakú filckokárdákat varrtunk. Az idei húsvéti tojásaink olvasztott zsírkrétaival csepegtetve, temperafestéssel lettek díszesek. Anyák napjára tűnemezelt ajándékot készítettünk. Nem is sejtettem, hogy ez mekkora élmény lesz a gyerekek számára. Azok is sikerélményben részesültek, akik számára egyébként szín-

te rémálom a kézimunkázás. Tanév végére maradt az év végi mappáink díszítésére szolgáló zsinórhorgolás.

És természetesen kertészkedtünk is. Tavasszal kertet tisztogattunk, ástunk, gereblyéltünk, vetettünk. Azóta időszakosan gyomlálgatunk, locsolgatunk, s mint a jó gazda, lessük, hogy kell-e ritkítani a salátát, elég vastagok-e már a zöldhagymák, s milyen „cukik” a mureklevelék.

B. otthonosan mozog a kézimunkázásban. Kötésének többször nekiszaladt, sokszor keletkeztek rajta-benne kibonthatatlan bogok, tátongó lyukak. Az viszont nagyszerű, hogy azok közé tartozik, akik megtanulták önállóan felszedni a szemeket a tűre, sőt, szívesen segített ebben a társainak is. Szép lett a lámpása, szünetekben is bent maradt, hogy dolgozhasson rajta, hiszen hosszadalmas, bíbelődős munka volt. Szorgosan segítkezett a bazáráruk készítésében. A kézzel kötés és a tűnemezelés gyerekjáték volt számára. Részt vett a kerttakarításban, ásásban, ismerősek voltak számára a kertmegmunkálás műveletei. Gondja van rá, hogy sor kerüljön a locsolásra, nehogy kiszáradjon a termés. Az osztályban pedig úgy áll a kezében a seprű, mintha egyenesen odateremtett volna. Köszönjük, B.!

Zene

Dalaink továbbra is saját népdalkincsünkből eredtek, kötődve az évkör és a magyarság ünnepeihez. Mivel a zene nemcsak önálló tantárgy, de életünk része, nagy segítséget nyújtott, hogy reggelente a furulya része lehetett a ritmikus résznek. Nagy önállóságra tettek szert a hangszer kezelésében, ami lehetővé tette a kánonok éneklését az év vége fele. Hihetetlen lelkesedéssel jelezték, amikor készen álltak a kánonok éneklésére. Csak így tovább!

B. sokszor elmélázik, így nehezen tud figyelni az ujjaira. A kánonok furulyázása nagy feladat, ezért komoly koncentrációt igényel. Ügyesen halad, lelkesen vesz részt az órákon, de egy kicsit több koncentrációt várok tőle az elkövetkező évben.

Testnevelés

Kedves, melegszívű osztály, nagyon jó közöttük lenni.

Szeretnek, és – még – tudnak szabadon, maguktól játszani. (Ez az életkorral jár, a magyarországi Waldorf-iskolákban, nagyon helyesen, nem is tornának vagy testnevelésnek mondják ezt az órát az első években, hanem játék-órának: a torna-testnevelés majd csak III–IV. osztályban kezdődik, fokozatosan, megtartva a sok-sok játékot.)

Ezt is tettük idén: játszottunk. Olyan játékokat, amelyekben a figyelmet, a mozgás-koordinációt, a különböző szerepek megélését-kipróbálását, az egymásra figyelmet gyakorolhatták. (Ebben egy remek játék-tár volt segítségünkre, szülők is haszonnal forgathatják, mert átfogóan, hatásaiban is szól a játék, a mozgás szerepéről a fejlődő gyermek életében: Kim Payne *Gyermekeink játéka* c. munkájáról van szó.) Nagyon szerettek, amikor én voltam a kicselezendő, legyőzendő „ellenség”: gyakran voltam hullafáradt egy-egy tornaóra után.



Euritmia

Az euritmia órákon az első osztály anyagának elmélyítésén és továbbfejlesztésén dolgoztunk, ahol a gyermekek egyre bonyolultabb térformák lejárásának és átlátásának képességét szerzik meg. Megtanultunk hullámokat és szögeket lejárni a kör vonalán. Megjelenik második osztályban a két körön vagy két csoportban levő tudatos munka, és ez már fejlettebb koncentrációt és egymásra figyelmet igényel.

Foglalkoztunk térben levő tükrözéssel is, ahol az egymásra figyelés és megfigyelés lép előtérbe.

A megtanult kistáncokban a ritmusra, különböző lépésfajtákra kellett tudatosan figyelni.

A babzsákos játéknál az anapeszt ritmust (rövid-rövid-hosszú) sajátították el a gyerekek.

B.-nek a mozgása nagyon szép és harmonikus. Órákon fegyelmezett, figyelmes és együttműködő. Jó ritmusérzéssel és térlátással rendelkezik.

Német

A második osztályban a német nyelv oktatása ugyanúgy folytatódik, mint az előző években, még mindig a csoportos versmondás és éneklés, a játék kerül előtérbe, de a gyermekekben erősödik az igény az egyéni megszólalásra is. Az órai történetekben hangsúlyt kap a szókincs bővítése, a beszédértés erősítése.

Ebben az iskolai évben átismételtük a régi mondókákat és énekeket, és újakat tanultunk a számokról (100-ig), a testrészekről, évszakokról, hónapokról és egyéb témákról. Megtanultunk gyümölcsöket, zöldségeket, ruhákat, a szobákat, az osztályban és a házban található dolgok elnevezéseit. A gyerekek az ismert verseket fejből tudják, értik, mondják, a nyelvi játékokban örömmel, aktívan vesznek részt, az órákon használt német nyelvű utasításokat könnyedén megértik, egyszerű, begyakorolt kérdésekre tudnak válaszolni.

Rólunk szól!

Egy identitásfejlesztő innováció

A Pécsi Tudományegyetem (PTE) Grastyán Endre Szakkollégiumának fejlesztésében 2018-ban jelent meg egy identitásfejlesztő közösségi táblajáték kísérleti verziója. A táblajáték fejlesztését Agora Zsuzsanna és Rab Virág, a PTE oktatói vezették, mellettük pedig több mint száz alap-, mesteri és doktori képzésben részt vevő hallgató kapcsolódott be a kutatásba és a kivitelezési munkálatokba. Az oktatási segéd-



1. kép, A társasjáték

eszköznek tervezett társasjáték célja, hogy egy hátrányos helyzetű térség lakossága számára alternatívát nyújtson a körülöttük lévő értékek szemléléséhez és felhasználásához (Agora és Rab, 2015), valamint hozzájáruljon a játékosok önképének erősítéséhez. A fejlesztés aktív partnere volt a PTE Kancellári Hivatala és a Vajszlói Kodolányi János Általános Iskola.

A játéktábla egyik oldalán a kiválasztott kistérség, az Ormánság¹ stilizált térképe, a másik oldalán Vajszló² térképe található a falu nevezetes épületeivel. A falvak közötti átvezető útszakaszokon különböző színű (piros, sárga, zöld, kék) mezők vannak. A táblán a játékosokat fabábuk képviselik, a dobókocka jelzi, hogy a sorra kerülő játékosnak hány mezőt kell lépnie. A játék kellékei közé tartozik négy tematikus kártyacsomag (a kártyacsomagok színei megegyeznek a mezők színeivel). A *Rólam szól!* kártyák reflektív és önreflektív jellegű kérdései motiválják a játékosokat, hogy megosszák egymással személyes élményeiket és gondolataikat, ezzel egy kötetlen beszélgetést indítva el.³ A második kártyacsomag az emberi és tárgyi környezet értékeit tudatosítja, valamint a közösségi életre, a hátrányos helyzetű kistérség vagy a falu lakosainak mindennapjaira fókuszál.⁴ A helytörténeti kártyák igyekeznek egymásra épülő kérdések útján megismertetni az Ormánság történetét a középkortól az újkorig, a térség hagyományaival együtt.⁵ Ez



2. kép, A játéktábla. A design és kivitelezés a projekthez kapcsolódó, a művészeti karon tanuló hallgatók érdeme.

¹ Tájegység Magyarországon, Baranya megyében, dél-dunántúli régió, a Dráva árterületén. Aprófalvas vidék.

² Falu, Ormánság szíveként is emlegetik. A játék első verziója erre a falura specializálva készült el.

³ Például: „Mi volt életed legszebb élménye? Meséld el, és mondd el azt is, miért volt ez a legszebb élményed!”

⁴ Például: „Mi lenne az első intézkedésed, ha holnaptól te lennél Vajszló polgármestere?”

⁵ Például: „Tudod-e, hogyan hívták régen a Batthyányi utcát, és honnan kapta korábbi nevét?”

az egyetlen csomag, amelyhez válaszok is tartoznak. Az utolsó pakli a játékoságot erősíti.⁶ A kártyák mellett a barátságbankók biztosítják a kooperatív játékot. Minden játékos hat, egyforma színű barátságbankót kap, a játékosok barátságbankói különböző színűek.

Kezdeképpen a játékosok a tábla bármely területére helyezhetik fabábujukat, majd a kialakított sorrendnek megfelelően dobókocka segítségével lépegetnek a táblán. Minden játékos a mező színével megegyező színű kártyát húz, majd felolvassa és megválaszolja a kérdést. A többi játékos hozzászólhat, és további kérdéseket intézhet soron lévő társához. A kártyákra adott válaszok tehát egy meghatározott témájú beszélgetést indítanak el (Agora és Rab, 2015). Amikor két játékos fabábúja a játéktáblán egymás melletti mezőre kerül, a játékosok barátságbankót cserélnek. A játék hivatalosan akkor ér véget, ha egy játékos hat különböző színű barátságbankóval rendelkezik, bár játszani ezt követően is lehet.

A campuskóddal⁷ meghirdetett társasjáték-fejlesztő kurzuson háromfaktoros cél fogalmazódott meg. Szükséges volt, hogy a játék énképváltozást idézzon elő, személyessé tegye a tanulást, és új attitűdöket alakítson ki a tudással, a tanulással, önmagunkkal és közösségeinkkel szemben. A személyes identitás fejlesztése elsődleges szempont volt már a kutatószeminárium kezdeti szakaszában is, melyet a pszichológushallgatók által szerkesztett *Rólam szól!* kártyacsomag kérdései segítenek. A játékos jellemére, emlékeire, véleményeire fókuszáló kártyák elősegítik az önmegismerést, önmeghatározást, továbbá hozzájárulnak a közösség kohéziójának megteremtéséhez is azáltal, hogy bizalmi kapcsolatot építenek ki a felek között, azaz a játékosok megismerik egymást. Az énképváltozás második komponenseként a kutatócsoport a tanulási énkép finomítását is célul tűzte ki. Számos kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a tanulási énkép és a teljesítmény szoros relációban van egymással. A tanuló önmagáról alkotott képe befolyásolja a motivációt, ami pedig a tanulmányi teljesítményben és az iskolai eredményekben csapódik le. Így tehát a tanulási énkép pozitív változtatásával (a képességek fejlesztése mellett) a diák iskolai teljesítménye és eredményei is pozitív irányba mozdulnak el (Marsh 1990, 1993). A fentebb kifejtett két énképfejlesztő cél magával hozza az énérték tudatosítását. A kérdésekre adott válaszok során a növendékek ráeszmélnak saját és társaik értékeire. Ezzel a társasjáték a Nemzeti Alaptanterv egyik célkitűzését⁸ is megvalósítja, tehát a játék nem kizárólag informális és non-formális tanulási kereteken belül, hanem – tanítási segédeszközként – a közoktatásban is jól használható (Agora és Rab, 2015).

⁶ Például: „Tegnap nem vitted ki a szemetet, lépj vissza három mezőt!”

⁷ A campuskóddal meghirdetett tárgyak elérhetőek az egyetem minden karának hallgatói számára.

⁸ „Az alkotó részvétel az állampolgári tevékenységeket, a társadalmi sokféleség és kohézió, valamint a fenntarthatóság támogatását és mások értékeinek, magánéletének tiszteltését is jelenti. A személyes és szociális jólét [sic!] megköveteli, hogy az egyén rendelkezze a saját fizikai és mentális egészségére vonatkozó ismeretekkel és alkalmazza is ezeket.” (MK 2012/66:10656)



3. kép, Kártyacsomagok

A tanuláshoz való viszonyulás átalakításához elengedhetetlen a belső (intrinzik) motiváció, hiszen az az alkalmazkodásra és tanulásra való hajlam alapfeltétele (Ryan és Deci, 2000). Ezt külső beavatkozással nem lehet létrehozni, azonban a játékosítás lehetőséget kínál intrinzik motiváció megteremtésére. A játékos oktatás alkalmazása, habár nem újkeletű,⁹ nem eléggé kiaknázott pedagóguskörökben, kiváltképp a felsőbb évfolyamokon.

A tárgyalt innováció gamifikálja a helytörténeti tananyagot, azaz tartalmi játékosítást végez. Ezáltal a tananyag elsajátítása vonzóvá válik (létrejön az intrinzik motiváció), a diákok felszabadulnak, és hinni kezdenek önmagukban (Rigóczki, 2016). A *Rólunk szól!* a gamifikáció eszköze mellett kooperatív tanulásszervezési formát is használ, hiszen versenyeztetés helyett az együttműködést ösztönzi a barátságbankók bevonásával. Együttműködés nélkül senki sem nyerhet. A kooperáció nevelőszándéka, hogy megtanítsa a gyermekeket arra, hogyan viszonyuljanak egymáshoz, azaz szocializál. Emellett átstrukturálja a tanulási interakciókat és a tanulás terét is (Arató, 2011). A non-formális és inkluzív tanulási tér új attitűdöt, a tanuláshoz való viszonyulást változtatja meg, így motivál. A társasjáték által kialakított non-formális tanulási tér azért előnyös, mert Coombs szerint így a tanuló és a tanulás kerül a központba, ezáltal segítve elő a felnőttkori vagy élethosszig tartó tanulást (Coombs és Ahmed, 1974). A játék inkluzív jellegét a heterogén csoportok biztosítják, ami alapvetően a kooperatív tanulás feltételei közé tartozik. Célja, hogy a tudás minden gyermek számára azonos mértékben legyen elérhe-

⁹ Már az ókorban játékosan oktattak, játékos keretek között folyt az életre nevelés (Rigóczki, 2016).

tő; hogy minden játékos egyenlően vegyen részt a tanulási folyamatban (esetünkben ez maga a játék vagy játszma), valamint hogy elősegítse az alkalmazkodóképességet (Ara-tó és Varga, 2015).

Ma a magyarországi oktatás egyik problémája, hogy a lexikális tudás hangsúlyosabb szerepet kap a gyakorlatnál. Az értékelés problémája pedig, hogy éppen ezt a lexikális tudást helyezi előtérbe a gondolkodási képességek mérésével szemben. Nem csupán a történelmi, hanem a személyes és közösségi kártyák is úgy vannak kifejlesztve, hogy gondolkozásra serkentik az azt használót, legyen szó kisdíákról vagy felnőtttről. Továbbá, a jelenlegi történelemoktatásban a helytörténet alulreprezentált, habár az kiegészítené és átélhetővé tenné az iskolai tananyagot, valamint a helyi értéktudatosságot is elősegítené. A társasjáték oly módon kínál alternatívát a helytörténet oktatására, hogy megismerteti Ormánság történetét, s így hozzásegít a koherens történelemszemlélet kialakításához is.

A fejlesztők tudatosan választották Ormánságot a játék fejlesztésének bázisául, hiszen az egy több szempontból problémás térség. A dél-dunántúli régió aprófalvai elszigetelt lokációval és gyenge infrastruktúrával rendelkeznek. A 2004-es adatok alapján a térség munkanélküliségi aránya többszöröse az országos átlagnak, ami részint a tömeges képzetlenségből fakad. A halmozottan hátrányos helyzetű státuszba helyezett személyek száma Ignácz 2004-es adatai alapján 1000–1200 fő (Ignácz, 2004). Egy Vajszlón végzett empirikus szociológiai kutatás azt mutatta, hogy a lakosok döntő része értéktelennek tartja a helyet, ahol él, teritoriális klasszifikáció szerint elsősorban magyarnak tartja magát, kevésbé vajszlóinak és a legkevésbé ormánságinak. A felmérésben részt vevők



4. kép, A sárga kártyák

egyharmada, ha tehetné, elköltözne a faluból, amelynek életében nem vállal aktív szerepet (abból fakadóan, hogy azt nem tartja értékesnek). Az eredmények arra világítanak rá, hogy a terület lakosai gyenge lokális identitással rendelkeznek, ennek következtében nagyfokú a passzivitás és a közösségtudat majdhogynem teljesen hiányzik (Páncsity, 2017). A kutatószeminárium keretében zajló munka egyik célja volt, hogy javítson a kapott eredményeken, azaz hogy játék segítségével erősítse a lakosok, kiváltképp az iskola diákok lokális identitását. Ehhez szükséges volt a lokális identitás elméleti háttérével megismerkedni.

Az ember és lakóhelye között érzelmi szálak vannak, ezek a hely megismerésével együtt alakítják ki az adott helyhez való kötődést. A szocializáció, a szociális kapcsolatok és a környezeti múlt, éppúgy, mint az otthon, nagy szerepet játszik e kötődés kialakulásában, mely annyira fontos, hogy énmeghatározásunk szerves része, továbbá a biztonságérzet szempontjából is szignifikáns (Dúll, 2009). A játék elméleti megalkotása Esser helyidentitásról szóló eredményeit veszi alapul, miszerint akkor kötődünk egy helyhez, ha elég régóta lakunk ott, vannak működő kapcsolataink az adott helyen, illetve értékesnek tartjuk azt (Esser, 1987). A gyakorlatban a *Rólunk szól!* társasjáték a harmadik dimenzió képes változást eredményezni, oly módon, hogy a történelmi kártyák nemcsak a térség történelmét ismertetik meg a résztvevőkkel, hanem kulturális örökségeit és értékeiket is.¹⁰ Legtöbb esetben a helyi értéktudat fejlesztéséhez elegendő a megismerés és tudatosítás, amit a helytörténeti csomag ültet gyakorlatba. A közösségi kártyák pedig további lépéseket tesznek a cél elérése érdekében. Azáltal, hogy a játékosok a közösségi életéről, a falu vagy térség fejlesztéséről és a lehetőségek kiaknázásáról gondolkoznak és beszélgetnek, egyre értékesebbnek tekintik azt.

Összegezve tehát a *Rólunk szól!* társasjáték célja, hogy a személyes identitás mellett a lokális identitást, azaz a (lak)helyhez való kötődést erősítse azáltal, hogy megismerteti a játékosokkal Ormánság történetét, és kiemeli értékeit. A tudatosítás eszköze mellett a kooperáció jelentősége kiemelendő, mert a játék célja inkább az együttműködés, az együtt gondolkodás, mintsem a versenyzés. Egy játszma során a kártyák kérdései határoznak meg egy-egy témát, ami köré egy kisebb beszélgetés szerveződik. A témák leginkább a hétköznapi beszélgetésből hiányzó kérdésköröket érintik, így hiánypótló. Ezen felül a táblajáték oktatási segédeszközként is használható a helytörténet-oktatás során. A történelmi kérdések azonban cserélhetők, így – megtartva ezzel a játék jellegét – különböző tantárgyak vagy témakörök tanítására lehet felhasználni. Jelenleg a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell visszajelzései¹¹ alapján folyik a fejlesztés, kognitív térképek adnak visszajelzést a játék hatásáról (Agora és Rab, 2015), mindeközben egy másik kutatócsoport az angol és német nyelvű adaptáción dolgozik.

¹⁰ A kártyák továbbá alacsony költségvetésből bővíthetők, így a lakosok által összegyűjtött értékek sora végtelen.

¹¹ Lásd még: Monoriné, 2015.

Irodalom

Agora Zsuzsanna és Rab Virág (2015): Identitás és lokalitás: egy közösségi táblajáték fejlesztése. 2019. 01. 21-i megtekintés, Kompetens Pedagógus, <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/11-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>

Arató Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején*. Új kutatások a neveléstudományokban 2010. Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, 2019. 01. 25-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/10100/10122/html/#3>

Arató Ferenc és Varga Aranka (2015): *Befogadó egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Autonómia és felelősség Tanulmánykötetek, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2019. 01. 25-i megtekintés, http://befogadoegyetem.pte.hu/sites/befogadoegyetem.pte.hu/files/oldal_mo/arato-ferenc-varga-aranka-szerk-befogado-egyetem-pte-btk-ni-pecs-2015.pdf, 7–26, 43–60.

Coombs, P. H. és Ahed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. John Hopkins University Press, Baltimore.

Dull Andrea (2009): *Helyek, tárgyak, viselkedés. Környezetpszichológiai tanulmányok*, L'Harmattan, 2019. 01. 24-i megtekintés, Researchgate, https://www.researchgate.net/publication/274699356_Dull_Andrea_Helyek_targyak_viselkedes_Kornyezetpszichologiai_tanulmanyok, 67–74.

Esser H. (1987): Lokale Identifikation im Ruhrgebiet. Zur allgemeinen Erklärung einer speziellen Angelegenheit, *Informationen zur Raumentwicklung*, Heft 3, 109–118.

Ignác Mária (2004): Halmazottan hátrányos helyzet egy ormánsági kistérségben, *Educatio*, 12–13. 1. 173–176.

Marsh, H. W. (1990): The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82. 4. 623–636.

Marsh, H. W. (1993): Academic self-concept: Theory measurement and research. In: Suls, J. (szerk.): *Psychological perspectives on the self*. Lawrence Erlbaum Association, Hillsdale. 59–98.

Monoriné Papp Sarolta (2015): Kísérő tanulmány az Identitás és lokalitás: közösségi táblajáték fejlesztése című kutatászeminárium beszámolóhoz. 2019. 01. 25-i megtekintés, Kompetens Pedagógus, Horizontok, <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/12-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>

Páncsity Adrienn (2017): *Lokális identitás egy ormánsági község életében. Egy társasjáték mint lehetséges közösségfejlesztő, helyidentitást erősítő eszköz bemutatása*. Szakdolgozat. Pécs.

Rigóczki Csaba (2016): Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016. 3–4. 69–75. 2019. 01. 24-i megtekintés, Új Pedagógiai Szemle [online] <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/gamifikacio-jatekositas-es-pedagogia?links#main-content>

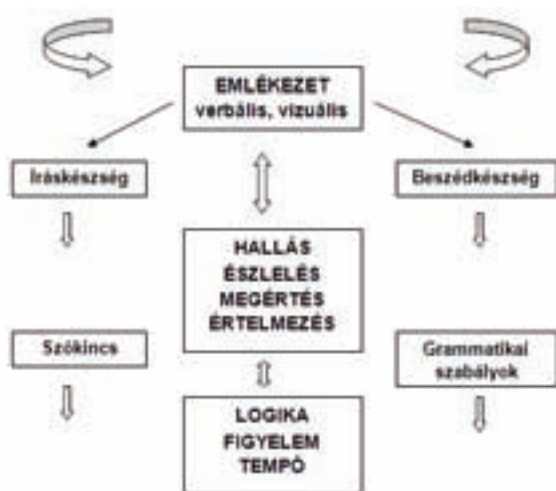
Ryan, R.M. és Deci, E.L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 1. 54–67.

Részképességek fejlesztése az olvasástanítás előkészítő szakaszában

Az olvasástanítás az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb területe, amely több éven keresztül, meghatározott lépésekben zajlik. A kerettanterv (2012) az 1–2. évfolyamra az olvasástanulás előkészítését, a jelrendszer elsajátíttatását, a dekódolási képesség kialakítását, valamint a szövegértő olvasás előkészítését tűzi ki célul. 3–4. évfolyamon az olvasástechnika fejlesztése, automatizálása, különböző olvasási stratégiák bevezetése és az értő olvasás elmélyítése történik. Ebben a folyamatban az első fázisnak döntő jelentősége van. Az 1990-es évek óta a hazai pszicholingvisztikai, pszichológiai és gyógypedagógiai kutatásoknak köszönhetően az olvasástanulás előkészítése egyre nagyobb figyelmet kap (Csapó, Józsa, Steklács, Hódi és Csíkos, 2012, 203–4). Nem véletlen, hogy az iskolákban jelenleg alkalmazott olvasástanítási módszerek mindegyike alapozó, előkészítő szakasszal kezdi az olvasás megtanítását.

Az olvasástanuláshoz szükséges képességek, ismeretek

A gyakorlatban általában 4–6 hétig tartó időszak legfontosabb feladata az olvasástanuláshoz szükséges képességek, készségek felmérése és differenciált fejlesztése. Gósy Mária modellje (2008) szemléletesen mutatja az egyes területek összefüggéseit, egymáshoz való viszonyát.



1. ábra. Az olvasástanuláshoz szükséges képességek, ismeretek (Gósy, 2008)

Általános részképességek és fejlesztésük

Gósy modelljének középső részén ún. **általános képességek** találhatók. Ezek minden tantárgy elsajátításában szerepet játszanak, de az olvasás sikeres megtanulása szempontjából különösen is fontosak.

A megfelelő **verbális és vizuális emlékezet** biztosítja, hogy a tanulók képesek legyenek a szóban elhangzottak megértésére és felidézésére, illetve a látott vizuális elemek, képek, ábrák, betűk megjegyzésére és előhívására. Az információk befogadásához ép látásra, hallásra, megfelelő észlelésre, a feldolgozáshoz pedig megértésre és helyes értelmezésre van szükség. E készségek fejlesztése többféle módon is történhet:

- *mondókázással, verseléssel;*
- *megfigyelt tárgyak lerajzoltatásával;*
- *eseményképről való beszélgetéssel;*
- *szóbeli utasítást követő feladatmegoldással;*
- *elrejtett tárgyak megkeresésével;*
- *eseménysor felidézésével* (napirend, saját élmény elmondásával). (N. Császi, 2014; Besir, Gasparicsné és Koós, 2014)

Az **észlelési, megértési képesség** összefügg a **gondolkodás fejlettségével** is. E téren szükség van az alapvető gondolkodási műveletek (összehasonlítás, elemzés, következtetés, általánosítás) helyes alkalmazására, illetve az összefüggések felismerésére. Ehhez szorosan kapcsolódik a **figyelem** képessége, azaz az információk megragadása, a feladatokra való összpontosítás, ami fontos feltétele bármely tanulásnak. Az olvasás elsajátításában különösen az auditív és a vizuális figyelemnek van nagy szerepe. A fejlesztés során a részek és az egész viszonyát, a hasonlóságokat és a különbségeket, a sorrendiséget vagy az irányokat egyaránt megfigyeltetjük. (N. Császi, 2014)

– *képelemzéssel adott szempontok alapján:* Mit látsz a képen? Mit csinálnak a képen látható gyerekek?

– *összehasonlítással:* Figyeld meg a két képet! Milyen hasonlóságokat és különbségeket látsz?

– *rész-egész viszony tudatosítása kereső feladatokkal:* Keresd meg a nagy képen a kis részletet! Mi változott meg?

– *kakuktkojás keresésével:* Melyik nem illik a sorba? Miért?

– *csoportosítással:* Rendezd csoportokba a képeket!

– *időrend, ok-okozati összefüggések felismertetésével:* Állítsd sorrendbe a képeket! Melyik maradt ki a sorból? Illeszd be a helyére!

– *sorminta rajzolásával:* Folytasd a sort a minta szerint!

– *utánzásos feladatokkal:* tükörijáték: Utánozd a társad mozdulatait/arckifejezését!; Utánozd a képen látható állatok hangját!

A megértés, értelmezés képességéhez szorosan kapcsolódik az **érzelmi ráhangolt-ság**, a **képzelet** működése is. A belső képalkotás képessége már az óvodai anyanyelvi

és irodalmi nevelés során, elsősorban a mesehallgatással megalapozódik. Ez a folyamat az olvasástanulás ideje alatt tovább folytatódik. Az előkészítés fázisában gyakran alkalmazunk ilyen feladatokat:

- *történetalkotás képről*: Mit látsz a képen? Meséld el!
- *kép alapján saját történet mondása*: Meséld el egy napodat!
- *mesefolytatás, -befejezés*;
- *rajz készítése hallott meséhez*: Rajzold le a legkedvesebb szereplődet!
- *mesehallgatás*;
- *élményekről való beszélgetés*;
- *dramatizálás, mimetikus játék*: Játsszuk el a mesét! (Adamikné, 2008)

Az olvasástanulás szempontjából ugyancsak fontos részképességek a **térben és síkban való tájékozódás**, valamint a **testsématudat**, azaz hogy a gyermek saját térbeli helyzetét érzékelve tudja viszonyítani környezetének elemeit. A fejlesztés többféle-képpen történhet:

- *mozdulatok utánzásával és megnevezésével*: Melyik karját emelte fel a társad?
- *osztályteremben, szabadban, képen levő tárgyak helyzetének meghatározásával*:

Mit látsz magad körül?

– „*kincskeresés*”: osztályteremben elrejtett tárgyak megkeresése az osztálytársak irányításával;

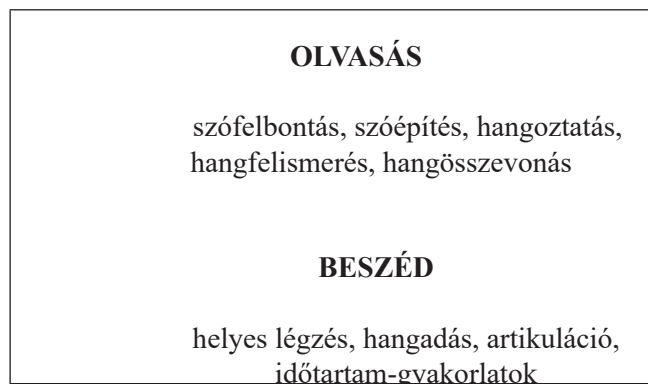
- *rajzolás az irányok meghatározásával*;
- *képről való mesélés az irányok megnevezésével*;
- *képen irányok megállapításával*: A képen jelöld meg a jobbra haladó járműveket!
- *képrészlet megkeresésével nagyobb eseményképen*: Hol vannak a képen az adott tárgyak?

Speciális, nyelvi részképességek és fejlesztésük

a) A nyelvi tudatosság kialakítása a beszédhangokkal végzett tevékenységekkel

Az előkészítő időszaknak kiemelt feladata az olvasástanuláshoz közvetlenül szükséges **speciális részképességek** fejlesztése. Mai olvasástanítási módszereink a beszédre alapoznak, így a **beszédfértés** és a **beszédprodukció** megfelelő minősége feltétele a jelrendszer sikeres elsajátításának. A beszédeszlelés és a beszédfértés fejlettsége az óvodáskor végén többféleképpen mérhető – DIFER-teszt (Nagy és társai, 2004), Gósy Mária beszédpercepciós tesztje (1997) – s a mérésekkel a beszédhanghallás, a beszédhangok megkülönböztetése, a helyes szóértelmezés, valamint a beszédfeldolgozás mechanizmusa vizsgálható. Gósy megállapítása szerint (1997, 33) iskolába lépéskor „*a gyermek beszédeszlelése relatíve fejlett. A beszédhangok egymásutániságának hibátlan felismerésére képesnek kell lennie, vagyis pontosan kell tudnia ismételni olyan szavakat is, amelyeknek a jelentését nem ismeri. [...] Természetes biológiai ritmusérzékénél fogva képesnek kell lennie... szavak, rövid mondatok szótagolására.*”

Az olvasástanítás kezdeti időszakában a beszédészlelés és a beszédprodukciónak hangzással összefüggő területein változatos tevékenységekkel alapozzuk meg a betűtanítást, ezen keresztül pedig az olvasás sikeres elsajátítását. Az alábbi ábra ezek összefüggéseit szemlélteti (Gasparicsné, 2018, 20):



2. ábra. A beszédhangokkal végzett tevékenységek és az olvasástanulás előkészítésének kapcsolata

A beszédészlelésben a gyermek ösztönös analízáló képessége nyilvánul meg. Beszédfejlődése során leghamarabb a szótagokat és a szavakat, majd a mondatokat ismeri fel, s csak később figyel fel a szavakat építő hangokra (Adamikné, 2008, 90). A szavaknak a magyar nyelv hangzásának megfelelő **tagolása**, a szavakon belül a **hangok sorrendjének helyes észlelése** (auditív szeriális észlelés), valamint a **beszédhangok felismerése** „kritikus előfeltétele az olvasástanítás sikerességének” (Józsa és Steklács, 2012, 146).

Ezeknek a képességeknek a fejlesztését az olvasástanítás előkészítő időszakában a **ritmusgyakorlatokra** alapozzuk. Mondókák, versek tapsolással, dobogással, járással kísért mondogatása segíti a ritmusegységek, szótagok, ütemek felismerését, az éneklés-mondás-mozgás együttes alkalmazása ráadásul érzelmi élményt jelent a gyermek számára.

A szavak **szegmentálását**, beszédhangokra bontását is szótagokra tapsolással kezdjük. Az Ábécés olvasókönyv (2016) szóbontó gyakorlatai játékos formában irányítják a tanulók figyelmét a hangokra, azok képzési sajátosságaira, a szavakban elfoglalt helyére. Az ábécéskönyvi feladatok egy része a képek alatt színes körrel, koronggal jelöli a hangok, szótagok helyét, ami vizuálisan a betűk behelyettesítését készíti elő.

- *hangkeresés*: Nevezd meg a rajzokat! Tapsold le! Melyikben van *i* hang? (6.)
- *időtartam megkülönböztetése*: Koppints a padon, ha a szóban rövid *u*, tapsolj, ha hosszú *ú* hangot hallasz! (9.)
- *társasjáték hosszú és rövid magánhangzópárok gyakorlásához* (22–23.)

– *morzejeleket hallás után pálcikákkal és korongokkal rakatunk ki*; (N. Császi, 2014, 41).

– *ugyanazon hang meghallása különböző szavakban*: Mondd ki a képekhez tartozó szavakat! Tapsold le! Mit hallasz, mi a közös bennük? (11.)

– *hang helyének megállapítása a szóban*: Mely szavakban hallasz *b* hangot? Tapsold le őket! Mely szavakban hallod a *b*-t a szó elején? (13.)

– *szó hangokra bontása*: Bontsd hangokra a gyümölcsök nevét! (17.)

– *szógyűjtés adott hanggal*: Keress mindkét nagy képen *i* hangot tartalmazó szavakat! (7.)

Az olvasástanítás előkészítésében a **beszédprodukció** technikai oldalának fejlesztése elengedhetetlen a biztos hang–betű kapcsolat kialakításához. A **beszédtechnika** összetevői közül a beszédlégzés, az artikuláció, ezen belül a hangok időtartamának helyes ejtése a gyerekek iskolába lépése utáni időszak egyik kiemelt feladata.

A **beszédlégzés megfelelő technikájának** kialakítása része a nyelvi tudatosság megalapozásának, egyben feltétele az érthető, tiszta beszédnek. A helyes légzésmód kialakítása játékos formában már az óvodában megkezdődik, s a gyerekek iskolába lépésétől kezdve az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés egésze során folytatódik. A egyes-mélylégzés technikájának elsajátításával a tanulók beszéd közben képesek lesznek megfelelő mennyiségű levegővel gazdálkodni. Az olvasástanulás kezdeti időszakában végzett légzőgyakorlatok a lágy hangindítást és a beszédhangok helyes képzését segítik. Leggyakrabban alkalmazott típusaik:

– *hangadás nélküli belégzés és kilégzés a mellkas és a has izmainak megfigyeltetésével*;

– *kilégzés ütemezése*: Belégzést követően 3 ütemig benntartjuk a levegőt, majd kifújjuk.

– *játékos hangoztatás alaplevegővel*: Meglepődtél valamin. Hangoztasd hosszan az *ó* hangot!

– *hangutánzás alaplevegővel*: Egyre erősebben fúj a szél, utánozd a hangját!

– *skálázás szótagismétléssel egy levegővétellel*: Ismételd a *má-mé-mi-mo-mú* hangsort, amíg a levegőd tart!

– *szósor, mondat ismétlése egy levegővétellel*: Sorold a hónapok neveit, amíg a levegőd tart!

– *mondóka, vers ismétlése egy levegővétellel*.

A köznyelvi normának megfelelő **helyes kiejtés** tudatosítása az olvasás- és az írástanítás alapja. Az óvodai anyanyelvi nevelés játékos formában, a beszédszervek „ügyesítésével” gyakoroltatja az artikuláció elemeit. Az olvasástanítás előkészítő időszakában többféle tevékenységhez – beszédfejlesztés mondókákkal, versekkel, szóbontás, szóépítés – kapcsolódik a megfelelő kiejtés tudatosítása.

Az iskolakezdés első heteiben különösen gyakran mondókázunk, verselünk a gyerekekkel. Ezekkel a szövegekkel élményt adóan, komplex módon fejlesztjük beszéd-

technikájukat. A jól megválasztott irodalmi alkotásokkal vagy a nyelvtörőkkel egy-egy hang helyes ejtésének játékos gyakorlását segíthetjük.

Az olvasás jelrendszerének tanítását előkészítő időszakban rendszeresen végzünk szófelbontást, s ehhez minden esetben hozzátartozik a **hangoztatás** is. A szó egészben, majd tagoltan való kimondását követően az adott hangot képzési jellemzőinek megfelelően hangoztatjuk. A magánhangzók kiejtését a helyes szájtartás, ajakműködés megfigyeltetésével, a mássalhangzókét pedig a gyermekek által ismert természeti hangok utánzásával gyakoroltatjuk. A hangoztatás jellegzetes tevékenységei az Ábécés olvasókönyvben (2016):

– *hangutánzás kép alapján*: Milyen hangot adnak az alábbi tárgyak, élőlények? Hangoztasd! (5.)

– *hangutánzás kép és szájtartást mutató rajz alapján*: Utánozd tükör előtt a szájmozdulatokat! Segítenek a kis képek. (15.)

– *hangoztatás megfigyeléssel*: Hangoztasd az *a* hangot! Figyeld meg közben tükörben a szádat! (5.)

– *hangok időtartamának összehasonlítása*: Mit látsz az alábbi rajzokon? Mondd ki! Tapsold le! Melyiknél ejted hosszán, és melyiknél röviden az *i* hangot? (7.)

A **szóépítés, szintézis** során hangokból, szótagokból rakjuk össze a szavakat, s ebben a tevékenységben is fontos szerepe van a hangoztatásnak:

- *szógyűjtés adott kezdőhanggal*;
- *szógyűjtés azonos szótagfelépítés szerint*;
- *szóalkotás adott hangokból*;
- *hívóképek kezdőhangjának összevonása*.

A beszédhangok időtartamának egyértelmű megkülönböztetése a beszédértés és a beszédprodukció fejlesztésében is fontos feladat. Mivel nyelvünk szavaiban a hangok hosszúságának vagy rövidségének jelentésmegkülönböztető szerepe van, és helyesírásunkban gyakran a kiejtést követjük, már az olvasás előkészítése során nagy figyelmet kell fordítanunk a **hangok időtartamának helyes ejtésére**. A gyakorlást a beszédhang-észlelési, szegmentálási feladatokra alapozzuk, és a kezdeti időszakban elsősorban a hangok és a szavak szintjén végeztetjük. A hangok időtartamának megkülönböztetését vizuális és kinezikus, motoros ingerekkel is segíthetjük (Besir, Gasparicsné és Koós, 2014, 23); (N. Császi, 2014, 34):

- *énekhangot rövidebben, hosszabban tartatunk ki*;
- *ugyanazt a hangot rövid és hosszú változatban is kiejtetjük, a gyerekek a rövidet tapssal, a hosszút vonalhúzással vagy a karok széttárásával mutatják*;
- *hangmanipuláció*: Cseréld ki a szóban a rövid hangot hosszúra! Hogyan változott meg a szó jelentése? Keresd meg a szavakhoz tartozó képeket! (*hal – hall; szál – száll* stb.)

Az olvasástanítás előkészítő időszakában végeztetett technikai jellegű feladatok közé tartozik a **hangösszevonás** is. Ez azonban nem elsősorban a beszédminőség

fejlesztését szolgálja, hanem közvetlenül a betűk későbbi összeolvasását készíti elő. Algoritmikusan a szófelbontás, hangfelismerés, hangoztatás fázisa után alkalmazzuk. Az Ábécés olvasókönyv feladataiban (2016, 18, 19) a hívóképek nevének kimondása, a kezdőhang leválasztása, hangoztatása után a kezdőhangokat lassú folyamatossággal egymás után ejtetjük ki, vonatjuk össze. A hangok színes koronggal való jelölése egyben a betűk jelfunkcióját, összevonásuk pedig a betűk összeolvasását készíti elő.

b) A nyelvi tudatosság fejlesztése a kommunikációs képességek terén

Az olvasás sikeres elsajátításában a megfelelő kommunikációs magatartás, valamint az ehhez szükséges szókincs, mondat- és szövegértési, valamint -alkotási képesség is szerepet játszik. Az iskolába lépő gyermek anyanyelvét nap mint nap használja gondolatai, érzései kifejezésére, képes mások beszédét is megérteni. Egy-egy osztályon belül is nagy különbségek lehetnek azonban a tanulók beszédértése és beszédprodukciója között. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a tanító az első hetekben megfigyelje tanítványai nyelvhasználatának minőségét, kommunikációs magatartását, s a tapasztaltak alapján kezdje meg a differenciált fejlesztést. „*A beszédre való alapozás minden iskolafokon vezérli az anyanyelv tanítását. A gyermek beszélt formájában ismerkedik meg a nyelvvel, erre a tudásra kell a későbbiekben építeni. Ez azt jelenti, hogy az elsős olvasás- és írástanítást egy beszédbeli szakasznak kell megelőznie; jelenti továbbá azt, hogy az egyes tanítási órákon is beszélve–beszéltetve–beszélgetve kell túlnyomórészt tanítani.*” (Adamikné, 2008, 17)

A spontán és az irányított **beszélgetésekkel** jól felmérhető a tanulók gondolkodásának, képzelőerejének fejlettsége, beszédaktivitása, mondat- és szövegalkotó képessége, valamint szókinccse is.

1. *Tapasztalatokat szerezhetünk a beszéd és a gondolkodás viszonyának megnyilvánulásáról:* Képesek-e a tanulók saját élményről vagy képről összefüggően mesélni (**kontextusos beszéd**)? Dramatizálás, szituációs játék közben tudnak-e megfelelően kapcsolódni beszédpartnerükhöz és a beszédhelyzethez (**szituatív beszéd**)?

2. *Megfigyelhetjük a kommunikációs funkciók érvényesülésének milyenségét:* Előseink beszéd közben alapvető szándékaikat (közlés, érzelemkifejezés, felhívás) megfelelően tudják-e kifejezni? A nyelvi udvariasság elemei (kapcsolatteremtés, -fenntartás, -lezárás) mennyire épültek be kommunikációjukba?

3. *Eseményképről való történetalkotás során érzékelhetjük beszédaktivitásukat, fantáziájukat:* Van-e mondanivalójuk a képről? Gondolataikat szívesen megosztják-e a többiekkel? Mennyire élénk a képzelőerejük?

4. *Mondatalkotási feladatokkal megtapasztalhatjuk nyelvi tudatosságukat a mondat szerkesztés, nyelvhasználat, beszélői szándék alkalmazásában:* Tartalmi, nyelvi szempontból helyesek-e a mondataik? Jól használják-e a viszonyragokat?

5. *Tematikus beszélgetéssel előhívhatjuk a tanulók ismereteit, egy-egy témához kapcsolódó szókinccsét:* Mekkora az **aktív és a passzív szókincsük**, mennyire árnyaltan tudják kifejezni magukat?

6. Eseményképről való irányított beszélgetéssel ellenőrizhetjük a gyerekek **relációs szókincsét**: Tisztában vannak-e az irányokkal, az azokat megnevező névutókkal, igekötőkkel?

Ezek a képességek, ismeretek az alapjai a szövegértő olvasásnak, de már az olvasástanítás kezdeti szakaszában is szükségesek a nyelvi analízishez, ami elvezeti a tanulókat a hangokhoz és a betűkhöz. Fejlesztésük változatos, játékos feladatokkal történik:

A. Szövegszintű fejlesztés: *ismert mese, vers elmondása; mesefolytatás; mesebefejezés; önálló mesealkotás; közös mesealkotás; saját élmény elmesélése; beszélgetés az óvodáról, napirendről, közlekedésről, kedvenc játékról stb.; szituációs játék a beszélgetéshez kapcsolódó normák tudatosításához: köszönés, megszólítás, udvariassági formák; bemutatkozás; képről történetalkotás; történet képeinek sorba rendezése; mese eljátszása.*

B. Mondatszintű fejlesztés: *mondat szavakra bontása; mondatépítés szavakból minta vagy kérdések alapján; kérdés-felelet játék; mondatbővítés egy-egy újabb szóval; kérdésfeltevés kép alapján; mondatalkotás kép alapján cselekvések, tulajdonságok megnevezésével.*

C. Szószintű fejlesztés: *szógyűjtés adott kezdőhanggal (pl. Mit visz a kis hajó?); tematikus szógyűjtés; szólánc-fűzés utolsó hang alapján; relációs szókincs fejlesztése kereséses, színezős feladatokkal (pl. Színezd ki a jobbra haladó járműveket!); képről beszélgetés relációk megfogalmazásával; összehasonlítás kép alapján (pl. Mi a különbség a két ceruza között?); kakukktojás keresése szójelentés, fogalomkör alapján; képen látható tárgyak, cselekvések megnevezése; viszonyragos kifejezések értelmezése és használata (pl. Mesélj a képről! Melyik állatnak van hosszú nyaka, lába, orra, farka, teste?) (Ábécés olvasókönyv, 2014, 15); szójelentés ismeretének ellenőrzése kép és szó párosításával; ellentétpárok gyűjtése.*

Összegzés

Az olvasástanítás előkészítésének alapvető feladata az olvasáshoz szükséges képességek és részképességek felmérése és fejlesztése. Általános részképességek: megfelelő verbális és vizuális memória, fejlett gondolkodás, az észlelés és a figyelem képessége, kellő motiváció és képzelőerő, téri tájékozódás, testsémaismeret. Speciális, nyelvi, kommunikációs képességek: megfelelő beszédészlelés – szegmentálás, szótagolás, hangfelismerés, fonématudat – és beszédprodukció – érthető, jó tempójú beszéd, a hangok helyes hangoztatása, hangösszevonás, gazdag szókincs, kommunikációs és nyelvi szempontból helyes mondatalkotás, szövegreprodukálás, önálló, kontextusos beszéd különféle beszélői szándék kifejezésével. Az írott nyelv jelrendszerének megtanítása a beszédre alapoz, ezért fontos, hogy az előkészítő időszak a beszélt nyelvből induljon ki. A fejlesztés valamennyi nyelvi szinten, minden részképességre kiterjedően valósuljon meg! Ugyancsak fontos, hogy a gyakorlás differenciáltan, a tanulók életkorának megfelelő változatos, játékos feladatokkal komplex módon történjen. A sikeres elmélyítés ér-

dekében jó, ha a verbális tevékenység mellett az auditív, a vizuális és a motoros tapasztalatszerzést is biztosítjuk.

Az olvasástanítás kezdő szakaszának meghatározó szerepe van a tanulók olvasáshoz való viszonyának alakulásában is. Éppen ezért biztosítsunk nyugodt, szorongásmentes légkört a tanuláshoz, amelyben megfelelő motivációt tudunk kialakítani, illetve a gyerekekben eleve meglevő érdeklődést tovább tudjuk erősíteni!

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.

Besir Anna–Gasparicsné Kovács Erzsébet–Koós Ildikó (2014): *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 189–218.

Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csíkos Csaba (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések. In: Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): *A beszédhanghatalás kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle* 7. 279–284.

Gasparicsné Kovács Erzsébet (2018): A beszédhangokkal végzett tevékenységek helye, szerepe az alsó tagozatos anyanyelvi fejlesztésben. *Évkönyv*, Szabadka, 11–21.

Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. szám

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2019. április 15-i megtekintés)

Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Budapest.

Jegesi Krisztina, N. Császi Ildikó, Mezőlaki Ágota, Falusiné Varga Tünde, Pirisi Anna, Kóródi Bence és Farkas Andrea (2016): *Ábécés olvasókönyv 1. osztályosoknak*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 137–188.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged

N. Császi Ildikó (2014): Az alapozó-előkészítő időszak programja. In: *Tanítói kézikönyv. Munkaanyag (a kísérleti fázis alapján) Magyar nyelv és irodalom kezdő szakasz (1. évfolyam) Az olvasás, írás tanítása*. Miskolci Szilvia (szerk.). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 32–45.

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete

http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (2019. április 14-i megtekintés)

Matematika és környezetismeret integrált munkafüzet II. osztályosok számára

Az általam szerkesztett matematika és környezetismeret integrált munkafüzet II. osztályosok számára hét, különböző terjedelmű fejezetet tartalmaz, amelyek interaktív, integrált tevékenységeket biztosítanak tanítóknak, gyermekeknek. A Magszter 2018-as őszi számában két fejezet került bemutatásra a hét közül¹, a téli számban pedig további két tevékenység jelent meg.² Az alábbiakban a tevékenység-sorozat utolsó három darabja olvasható. Ezek közül az első egy akadálypálya megtervezését, megépítését és teljesítését (Akadálypálya), a második az állatvilág matematika általi tanulmányozását (Ez állati!), a harmadik pedig a csoportos, csoporton végzett vizsgálódást tűzi ki célul (Sorakozó!).

Téma: Akadálypálya

Helyszín: tornaterem

Specifikus kompetenciák (a tanterv alapján):

1. 1. Számjegyek írása, olvasása, alkotása 0-tól 1000-ig;
1. 2. Számjegyek összehasonlítása 0-tól 1000-ig;
1. 3. Számok rendezése 0-tól 1000-ig, alkalmazva a számok számtengelyen való elhelyezését, becslését, közelítését;
1. 4. Összeadások és kivonások végzése szóban és írásban 0-tól 1000-ig, az eredmény helyességének ellenőrzése számlálással, csoportosítással;
2. 1. Tárgyak elhelyezése a térben viszonyítási pontok meghatározásával az elsajátított kifejezések alapján;
5. 1. Ismert élettér adatainak csoportosítása, osztályozása és rögzítése rajzokkal táblázatban;
6. 2. Mérőeszközök használata a különféle tevékenységek időtartamának meghatározására, összehasonlítására és rendezésére;
6. 4. A hosszúság, űrtartalom és tömegmérés mértékegységeinek (méter, centiméter, liter, milliliter, kilogramm, gramm) és mérőeszközeinek ismerete.

Tanulási tartalmak:

- természetes számok 0-tól 1000-ig;

¹ http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magszter-2018_3_35-49.pdf

² http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magszter-2018_4_36-48.pdf

- összeadás és kivonás 0-tól 1000-ig;
- a maradék nélküli osztás 0-tól 1000-ig;
- hosszúság;
- idő;
- az emberi test.

A tevékenység megvalósítására javasolt óraszám: 3 tanóra

1. óra: 1. és 2. feladat

2. óra: 3., 4. és 5. feladat

3. óra: 6., 7. és 8. feladat

A tevékenységet, szükség esetén, több tanóra is felhasználjuk, rövidebb idő alatti teljesítése azonban nem javallott.

Didaktikai eszközök: írószer, mérőszalagok, stopperórák, a tortateremben fellelhető eszközök

A fejezetben foglalt tevékenység kooperatív, kritikai gondolkodást, kreativitást fejlesztő, továbbá a testneveléssel integrált.

A ráhangolódás szakasza

Tanulói feladat

1. Fogalmazzatok meg röviden, hogy mit jelent számotokra az „akadálypálya” kifejezés!

Beszélgétek meg, hogy hol, milyen körülmények között, mikor találkoztatok már ezzel a kifejezéssel!

Az 1. feladat leírása:

A feladat két részből áll. Az első részben a tanuló feladata, hogy önállóan megfogalmazza, leírja, hogy számára mit jelent a fejezet címe, az „akadálypálya” kifejezés. Mivel a tanulók egy tornateremben tartózkodnak, ez befolyásolhatja őket az asszociációban, ezért érdemes felhívni a figyelmüket, hogy bármit leírhatnak, ami eszükbe jut, nincs jó és rossz válasz. A feladatrészt célja, hogy feltárjuk mindazokat a meglátásokat, értelmezési módokat, melyek az akadály esetében lehetségesek. A megoldások felolvasása során érdemes felhívni a figyelmet erre a sokszínűsége.

A feladat második része feljogosítja a tanulókat, hogy bővebben kifejtsek tapasztalataikat. A jelentkező tanulók elmondhatják, hogy hol, milyen körülmények között, mikor találkoztak az akadály kifejezéssel. A különböző élmények összessége segítségével a tanulók képet alkothatnak egy összetett fogalomról.

Fejlesztendő készségek, képességek: felidézés, véleményalkotás, szóbeli és írásbeli önkifejezés

Munkaforma: egyéni, frontális

A jelentésteremtés szakasza

Tanulói feladat

2. Tervezzetek akadálypályát! Alkossatok csoportokat a tornateremben, és beszéljétek meg, mit használhatnátok fel az akadálypályátok kialakításához! A tárgyakat, eszközöket csoportosítva töltsétek ki az alábbi táblázatot!

Lábak	Karok	Egész test

Képzeljétek el, hogy a tervezett akadálypályátok eszközeit használjátok! Mit vesztek igénybe leginkább, a lábaitokat, a karjaitokat vagy az egész testeteket megmozgattátok? (Egy eszközt több oszlopba is beírhattok, ha ezt indokoltnak találjátok! Pl.: a labdát lehet rúgni, ezért beírhatjátok a lábhoz, de célba dobni is, ezért a kézhez is beírhatjátok; a matracon lehet bukfencezni, ami az egész testet igénybe veszi, de ha kézen állást mutattok be, leginkább a karjaitokat dolgoztattátok meg stb.)

A 2. feladat leírása:

A feladat 5 részből áll:

1. a tanulók megtudják, hogy egy akadálypályát kell megtervezniük;
2. a tanulók csoportokat alkotnak (4–5 fő);
3. a csoportok felméri, hogy a tornateremben milyen eszközök vannak, melyek használhatóak fel egy akadálypálya megalkotásához;
4. a csoporttagok megbeszélik, hogy az adott eszközöket milyen módokon lehet felhasználni;
5. a megbeszéltek alapján a tanulók beírják az eszközök megnevezését, a használat során igénybe vett testrész (akár több oszlopba is, több különböző felhasználási mód esetén).

1. az akadálypálya felkelti a tanulók érdeklődését;
2. a csoportok alakulhatnak spontán módon, vagy a pedagógus irányításával differenciáltan;
3. a rendelkezésre álló eszközök számbavétele során a tanulók kooperatív munka segítségével hajtanak végre problémamegoldást;
4. a csoporttagok saját ötleteikkel, meglátásaikkal hozzájárulnak a csapat sikeréhez, a feladat sikeres elvégzéséhez;
5. a megbeszéltek – későbbi felhasználás céljából – rögzítésre kerülnek.

Ajánlott a gyerekeknek elmondani, hogy ha nem gondolnak konkrét tevékenységre, nehéz meghatározni, hogy melyik testrészüket veszik igénybe egy-egy eszköz esetében.

A feladat célja, hogy a tanulók adott szempontok alapján csoportosítani tudják egy élettér adatait annak érdekében, hogy megalapozzanak egy elvégezendő feladatot, egy kitűzött cél megvalósítását.

Fejlesztendő készségek, képességek: együttműködés, véleményalkotás, érvelés, csoportosítás, előzetes ismeretek mozgósítása

Munkaforma: 4–5 fős csoportok

Tanulói feladat

3. Válasszatok mindegyik oszlopból 2–2 olyan eszközt, amit felhasználtok az akadálypályátokhoz, és határozzátok meg a sorrendjüket! Vegyétek figyelembe a következőket:

- az akadálypályát maximum 1 perc alatt tudnotok kell teljesíteni;
- a különböző oszlopokból választott eszközök változatosan kövessék egymást.

Írjátok le az akadálypálya elemeit sorrendben, továbbá, hogy mit kell csinálni az eszközökkel!

A 3. feladat leírása:

A feladat 3 részből áll. A megoldása során a tanulónak figyelnie kell az 1 perces időkorlátra és a kiválasztott eszközök számára és változatosságára. A csoport tagjainak együtt kell döntést hozniuk. Érdekes felhívni többször a tanulók figyelmét az egyperces időkorlátra, és arra, hogy a kiválasztott eszközök az igénybe vett testrészt figyelembe véve változatosan kövessék egymást.

1. A tanulók a 2. feladat táblázatából, mindegyik oszlopból 2–2 eszközt választanak ki, amelyet felhasználnak az akadálypályájuk megtervezésében.

2. Sorba állítják az eszközöket a változatosság elvét szem előtt tartva.

3. Leírják az akadálypálya elemeit sorrendben, rögzítve azt is, hogy milyen feladatot kell végrehajtani az adott eszközökkel. Példa: matrac – 2 bukfenc előre, ugróköté – 5 ugrás páros lábbal előre.

Fontos: Olyan hosszúságú részt jelöljünk ki a tornateremben a tervezett akadálypályák számára, ami maradék nélkül osztható 5-tel, így az első és az utolsó akadályt pontosan a kijelölt terület elejére és végére helyezhetik. Az akadálypálya előtt és után hagyjunk elegendő helyet arra, hogy a gyerekek kényelmesen elkezdhessék és befejezhessék a pályát.

Fejlesztendő készségek, képességek: együttműködés, érvelés, döntéshozatal, rögzített adatok felhasználása

Munkaforma: 4–5 fős csoportok

Tanulói feladat

4. Ide írjátok a kijelölt, rendelkezésre álló terület hosszát: _____ m

Számítsátok ki, hány méterenként kell elhelyeznetek egy-egy tárgyat, hogy azok egyenlő távolságra legyenek egymástól!

A 4. feladat leírása:

A feladat 3 részből áll:

1. a tanulók leírják, hogy hány méter hosszú terület áll rendelkezésükre az akadálypálya megépítéséhez;

2. kikövetkeztetik, hogy milyen művelettel számíthatják ki, hogy hány méterenként kell elhelyezniük az eszközöket, hogy azok egyenlő távolságra legyenek egymástól;

3. elvégzik a műveletet, és rögzítik a megoldását.

A tanulóknak 5-tel kell elosztaniuk a rendelkezésükre álló terület hosszát, ezért fontos, hogy olyan számot adjunk meg nekik, ami maradék nélkül osztható 5-tel.

A feladat megoldása által a tanulók közelebb kerülnek a kitűzött célhoz, erre érdemes felhívni a figyelmüket.

Fejlesztendő készségek, képességek: együttműködés, helyzetfelismerés, osztás

Munkaforma: 4–5 fős csoportok

Tanulói feladat

5. Próbáljátok kitalálni, hány másodperc alatt teljesíthető:

- az I. akadály;
- a II. akadály;
- a III. akadály;
- a IV. akadály;
- az V. akadály;
- a VI. akadály;
- a teljes akadálypálya.

Töltsétek ki a táblázatot a becsült értékekkel!

	becsült értékek
I. akadály	
II. akadály	
III. akadály	
IV. akadály	
V. akadály	
VI. akadály	
A teljes akadálypálya	

Az 5. feladat leírása:

A feladat során a tanulók becsült adatokkal töltenek ki egy táblázatot az akadálypálya elemeinek kivitelezési idejére vonatkozóan. A kérdések és a táblázat 6 különböző pontban említi a 6 különböző elemet. A csoportok a saját megtervezett akadálypályájukra vonatkozóan tesznek becsléseket, melyeket a táblázatban rögzítenek. Az utolsó kérdés és a táblázat utolsó alpontja az akadálypálya egészére vonatkozik, itt a csoporttagoknak az előzőekben becsléssel megállapított 6 értéket kell összeadniuk.

Fontos a tanulókkal átismételni, érzékeltetni egy másodperc hosszúságát, időtartamát, továbbá felhívni a figyelmüket, hogy a becslés esetében nem hiba, ha nem találják el a későbbiekben lemért, pontos választ, csak igyekezzenek megközelíteni azt, viszont jó, ha észben tartják, hogy az akadálypályát igyekeztek úgy megtervezni, hogy 1 perc alatt teljesíthető legyen. Ha szükségét érezzük, érdemes kitérni a másodperc és perc mértékegységek további, részletesebb megbeszélésére, a kettő közti összefüggésre.

Fejlesztendő készségek, képességek: együttműködés, becslés, becslt adatok rögzítése, az időmértékegységek használata, összeadás 100-as számkörben

Munkaforma: 4–5 fős csoportok

Tanulói feladat

6. Mérőszalag segítségével, számításaitok alapján, építsétek meg az akadálypályát! A csapat összes tagja hajtsa végre az akadálypályát, mérjétek le stopperóra segítségével, hogy ki hány másodperc alatt teljesítette azt. Töltsétek ki a táblázatot!

csapattagok nevei	mért értékek

Ki teljesítette a leggyorsabban az akadálypályát? Karikázzátok be!

A 6. feladat leírása:

A feladat 4 részből áll:

1. a csapatok megépítik az akadálypályát, figyelembe véve a 3-as feladatban leírtakat és a 4-es feladatban kiszámítottakat;

2. a tanulók megismerkednek a stopperóra használatával, megbizonyosodunk arról, hogy mindenki tudja azt rendeltetésszerűen, önállóan használni (telefon is használható);

3. a csapatok tagjai egyenként végrehajtják az akadálypályát, míg a többi csapattag rögzíti a pályát teljesítő tanuló nevét, leméri az idejét, és ezt is rögzítik a táblázatban a neve mellé;

4. összehasonlítják a mért adatokat, és bekarikázzák zölddel annak a csapattagnak a nevét, aki mellett a legkisebb szám szerepel, tehát a legrövidebb idő alatt, a leggyorsabban teljesítette az akadálypályát.

A lehetőségektől függően két vagy több csapat egyszerre dolgozzon, a tanórát kezdjük ezzel a feladattal. Akik a tervezéssel a leghamarabb végeztek, kezdenek a kiértékeléssel, az akadálypálya teljesítését. A felhasználni kívánt eszközöket figyelembe véve

olyan csapatok dolgozzanak, akik nem választották ugyanazokat az eszközöket, vagy az adott eszközökből több is rendelkezésre áll. Ha időközben mindenki végez a tervezéssel, nézhetik egymást a csapatok. Fontos, hogy mindenki lássa a többi csapat akadálypályáját, a későbbi szavazás miatt. A mérőszalagok, stopperórák működését mutassuk be a gyerekeknek, de hagyjuk, hogy a magyarázatot követően önállóan dolgozzanak.

Fejlesztendő készségek, képességek: korábbi számítások, adatok felhasználása, mérés, mért adatok rögzítése, természetes számok összehasonlítása 100-as számkörben

Munkaforma: 4–5 fős csapatok

A reflektálás szakasza

Tanulói feladat

7. Hasonlítsátok össze az akadálypálya becsült teljesítési idejét a mért adatokkal!

Átlépte valaki az egyperces időkorlátot?

Teljesítette valaki annyi idő alatt az akadálypályát, amennyit előzőleg becsültetek?

Ha nem, ki járt a legközelebb a becsült időhöz?

Ki teljesítette gyorsabban az akadálypályát?

Ki teljesítette lassabban?

Melyik csapat tippelt a legjobban?

A 7. feladat leírása:

A feladat 2 részből áll.

1. A csoporttagok elemzik a tevékenység során begyűjtött adatokat, mintegy összegzik a kitűzött cél teljesítéséig vezető utat – fontos, hogy ezt a gyermekek gondolják át, s ne a tanító összegezzon helyettük. A mért adatokat összehasonlítják a kitűzött időkorláttal, a becsült adatokkal. Hívjuk fel a gyermekek figyelmét, hogy a kérdések után egy-egy szóban megfogalmazhatják válaszaikat, mielőtt azokat közölnék az osztállyal (kivéve az utolsó kérdés választát).

2. Miután minden csapat válaszolt a felsorolt kérdésekre, kezdetét veheti a csapatok közötti megbeszélés, a csapatok adatainak összehasonlítása, összemérése. Hagyjunk időt, hogy a tanulók megosszák egymással élményeiket, és eldöntsék, hogy melyik csapat tippelt a legjobban.

Fejlesztendő készségek, képességek: természetes számok összehasonlítása 100-as számkörben, megbeszélés

Munkaforma: 4–5 fős csoportok, az egész osztály

Tanulói feladat

8. Melyik csapat akadálypályája volt a legötletesebb?

Kis cetlik segítségével bonyolítsatok le titkos szavazást (mindenki egyénileg szavaz, saját csapatára senki sem szavazhat). A szavazás után tapsoljátok meg a győztest!

A 8. feladat leírása:

A feladat során megvalósul az értékelés. A feladat 2 részből áll:

1. titkos szavazás az akadálypályák ötletességét illetően;
2. az eredmény kihirdetése.

A cetlik hátoldalára írjuk fel a számokat, mindenki a csapata számával ellátott cetlit kapjon. Így, ha a cetli elején és hátán is ugyanaz a szám van, tudjuk, hogy a tanuló a saját csapatára szavazott, tehát a szavazat érvénytelen.

Téma: Ez állati!

Helyszín: osztályterem, könyvtár

Specifikus kompetenciák (a tanterv alapján):

1. 2. Számjegyek összehasonlítása 0-tól 1000-ig;
1. 4. Összeadások és kivonások végzése szóban és írásban 0-tól 1000-ig, az eredmény helyességének ellenőrzése számlálással, csoportosítással;
1. 5. Szorzások, osztások 0–1000-ig ismételt összeadások és kivonások alkalmazásával;
5. 1. Ismert élettér adatainak csoportosítása, osztályozása és rögzítése rajzokkal, táblázatban;
5. 2. Feladatmegoldás: $a+b=x$; $a+b+c=x$ típusú műveletek az 1000-es számkörben; $ax=b$; $a:b=x$ a 100-as számkörben tárgyak, képek, sematikus ábrák segítségével;
6. 4. A hosszúság, űrtartalom és tömegmérés mértékegységeinek (méter, centiméter, liter, milliliter, kilogramm, gramm) és mérőeszközeinek ismerete.

Tanulási tartalmak:

összeadás és kivonás 0-tól 1000-ig;

a szorzás 0-tól 100-ig;

feladatok;

hosszúság;

tömeg;

növények és állatok.

A tevékenység megvalósítására javasolt óraszám: 5 tanóra

1 óra: 1. és 2. feladat

2 óra: 3. és 4. feladat

3 óra: 5. és 6. feladat

4 óra: 7., 8. és 9. feladat

5 óra: 10. feladat

Didaktikai eszközök: internet hozzáféréssel rendelkező tabletek, okostelefonok vagy számítógépek, állatokról szóló könyvek, plakátkészítéshez szükséges anyagok, eszközök

A tevékenység során a tanulók gyakorolhatják a csoportos kutatást, adatgyűjtést, adatelemzést, továbbá mindezen készségeiket önállóan is érvényesíthetik a tevékenység második részében.

A ráhangolódás szakasza:

Tanulói feladat

1. Mit esznek az állatok? Eledelük alapján hogyan lehet csoportosítani őket? Írjátok a körökbe az osztályozás szerinti megnevezéseket, majd mindegyikhez kössetek neki megfelelő eledelt! A harmadik csoport esetében legyetek nagyon figyelmesek!

Az 1. feladat leírása:

A feladat során a tanulók az állatok táplálkozásában mélyülhetnek el, általánosságban gyűjtve adatokat. A feladatot javallott frontálisan elvégezni, a körökbe kerülő állatcsoportok megnevezésére rávezetni a tanulókat: növényevők, ragadozók, mindenevők. A körökhöz pókhálószerűen köthetnek táplálék-példákat a tanulók.

Pl. Növényevők: fű, gyümölcsök, zöldségek, levelek

Ragadozók: madarak, rovarok, antilopok

A mindenevőket tartalmazó kört a tanulók összeköthetik a növényevők és ragadozók esetében felsorolt összes táplálékkal.

Megkönnyíthetjük a tanulók dolgát, ha példákat mondunk nekik, vagy ők mondanak példákat ragadozókra, növényevőkre, majd azokról megállapítják, előzetes ismereteik felidézésével, hogy mit esznek. A feladat célja, hogy megalapozza, megkönnyítse a későbbi feladatok során szükséges kutatómunkát, általánosságban összefoglalja az állatok táplálkozásának változatosságát.

Fejlesztendő készségek, képességek: előzetes ismeretek felidézése, rögzítése, csoportosítás, kategorizálás

Munkaformák: frontális

A jelentésteremtés szakasza

Tanulói feladat

2. Alkossatok csoportokat! Válasszatok egy állatot a következők közül: róka, denevér, mókus, sündisznó, sólyom, antilop! Keressetek információkat arról, hogy mit, mennyit, milyen gyakran esznek! Készítetek jegyzetet, amit majd bemutattok az osztály előtt!

A 2. feladat leírása:

A feladatot a tanulók az osztály létszámától függően 4–5 fős csoportokban végzik. Hat állatról kell információkat gyűjteniük, az osztály létszámát lehetőség szerint hatallal kell elosztani, hogy megkapjuk a csoportok létszámát. A kutatómunka internet hozzáféréssel rendelkező tabletek, okostelefonok vagy számítógépek felhasználásával zajlik, továbbá az iskola könyvtárában is kivitelezhető, így a tanulók könyvekből szerezhetnek információkat.

Az állatok csoportok közti leosztása történhet sorshúzással vagy választással. A csoporttagoknak a csoport állatának táplálkozási szokásairól kell rövid jegyzetet készíteniük, melynek kötelezően tartalmaznia kell, hogy mit, mennyit, milyen gyakran esznek. Hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy készítsenek pontos, átlátható jegyzetet, melynek alapján később el tudják mondani a többi csapatnak a szükséges információkat. A jegyzetek, a kötelező elemek mellett, tartalmazhatnak további érdekességeket is az állatok étkezésére vonatkozóan.

Fejlesztendő készségek, képességek: együttműködés, adatgyűjtés, adatok rögzítése, számok felhasználása adatgyűjtés során

Munkaformák: 4–5 fős csoportok

Tanulói feladat

3. Készítetek rövid jegyzeteket a többi csapat bemutatója alapján! Figyeljetek, hogy minden állat esetében jegyezzétek fel mit, mennyit és milyen gyakran eszik!

A 3. feladat leírása:

Az adatgyűjtést követi az adatok bemutatása, prezentálása. A csapattagok választják ki azt az egy személyt, aki az elkészített jegyzetek alapján elmondja, hogy mit tudtak meg az adott állat étkezéséről. A többi csapat tagja önállóan jegyzetel az előadások során, fontos, hogy lejegyezzék a kulcsfontosságú információkat: az adott állatok mit, mennyit és milyen gyakran esznek. Ha minden csoportból egy személy megtartotta az előadást, az osztály összes tanulójának jegyzete kell hogy legyen a hat állatra vonatkozó releváns információikról.

Fejlesztendő készségek, képességek: adatok közlése, jegyzetek segítségével történő előadás, jegyzetelés

Munkaformák: 4–5 fős csoportok, egyéni

Tanulói feladat

4. Jegyzeteid alapján válaszolj!

Melyik állat eszik a legtöbbet?

Melyik állat eszik a legkevesebbet?

Mely állatok növényevők?

Melyek ragadozók?

Van köztük mindenevő?

Melyik állat eszik a leggyakrabban?

Melyik állat eszik a legritkábban?

A 4. feladat leírása:

A feladat során elkezdődik a jegyzetelés során gyűjtött információk elemzése. Hagyjuk a tanulókat a tevékenység elején kialakított csoportokban dolgozni, így a jegyzetek esetleges hiányosságait a feladat megoldása során pótolni tudják. A tanulók kérdéseket válaszolnak meg a hat állatról számok összehasonlításának és előzetes ismereteiknek a segítségével.

Fejlesztendő készségek, képességek: adatelemzés, számok összehasonlítása, ismeretek felidézése

Munkaformák: 4–5 fős csoportok

Tanulói feladat

5. Töltsd ki az alábbi táblázatot!

Állatok	Súlyuk	Magasságuk

Az 5. feladat leírása:

A feladat során a tanulók újabb kutatómunkát végeznek, ezúttal önállóan. A korábban használt eszközök állnak továbbra is a rendelkezésükre. A feladat két részből áll.

1. A tanulóknak az előzőekben étkezésük szempontjából kutatott állatok súlyára és magasságára vonatkozóan kell adatokat keresniük, melyeket a táblázatban rögzítenek. Ha egy állat esetében több adat van megadva, pl. súlya 15–17 kg, akkor kérjük meg a gyerekeket, hogy mindkét adatot rögzítsék.

2. Az adatgyűjtést követően ne maradjon el az adatok ellenőrzése, összehasonlítása. Az ellenőrzés, összehasonlítás történhet párban vagy frontálisan.

Fejlesztendő készségek, képességek: önálló kutatás, adatgyűjtés, adatok rögzítése, adatok összehasonlítása

Munkaformák: egyéni, páros, frontális

Tanulói feladat

6. Melyik állat a legmagasabb?

Melyik állat a legalacsonyabb?

Melyik állat a legkönnyebb?

Melyik állat a legnehezebb?

7. Ha egy nagy mérlegre raknánk az összes állatot, mennyit mutatna a mérleg?

8. Számítsátok ki az alábbiak súlyát!

3 mókus =

9 denevér =

4 antilop =

1 sólyom és 1 róka =

1 sündisznó és 1 denevér =

2 róka és 1 antilop =

A 6., 7. és 8. feladat leírása:

A 6. feladat során kezdetét veszi a táblázatban foglalt adatok önálló elemzése négy kérdés megválaszolásával, számok összehasonlításának segítségével. A csoportos kutatást és adatelemzést követően a tanulónak önállóan is el kell végezniük a kutatás és adatelemzés feladatát. A 7. és 8. feladatok esetében folytatódik az adatelemzés összeadás segítségével.

Fejlesztendő készségek, képességek: önálló adatelemzés, számok összehasonlítása
Munkaformák: egyéni

Tanulói feladat

9. Ha egymás feje búbjára raknánk az összes állatot, együtt milyen magasak lennének? Rajzoljátok le, és számítsátok ki!

A 9. feladat leírása:

A feladat során tovább folytatódik a 6. feladat táblázatában foglalt adatok elemzése összeadással, illetve a hat állat lerajzolásával

Fejlesztendő készségek, képességek: adatelemzés, összeadás, ábrázolás rajzzal
Munkaformák: egyéni

A reflektálás szakasza

Tanulói feladat

10. Mire van még szükségük az állatoknak a táplálékon kívül? Válasszatok egy állatot, gyűjtsétek össze ötleteiteket, majd csoportokban készítsétek plakátot „A mi állatunk szükségletei” címmel.

A 10. feladat leírása:

A tanulók 4–5 fős csoportokban dolgoznak. A plakátkészítés előtt átgondolják a tevékenység során tanultakat egy állat szükségleteit illetően, illetve továbbgondolják azt, és összegyűjtenek olyan szükségleteket is, melyek a tevékenység során nem kerültek említésre. Így nemcsak reflektálnak a tanultakra, hanem megállapítják, hogy a témával kapcsolatosan milyen más területeket lenne érdemes még megvizsgálni. A plakátkészítést megelőzheti egy, a leírtakról zajló beszélgetés.

A plakát elkészítését bízzuk a csapatok fantáziájára, csak a cím adott, vághatnak, ragaszthatnak, írhatnak, rajzolhatnak tetszésük és a csapaton belüli megegyezés szerint. Minden tanuló megtekintheti az összes csapat elkészült plakátját, érdemes kiállítani őket.

Fejlesztendő készségek, képességek: együttműködés, kritikai gondolkodás, ismeret összefoglalása, kreativitás

Munkaformák: 4–5 fős csoportok

Téma: Sorakozó!

Helyszín: osztályterem

Specifikus kompetenciák (a tanterv alapján):

1. 1. Számjegyek írása, olvasása, alkotása 0-tól 1000-ig;

1. 2. Számjegyek összehasonlítása 0-tól 1000-ig;
1. 3. Számok rendezése 0-tól 1000-ig, alkalmazva a számok számtengelyen való elhelyezését, becslését, közelítését;
1. 4. Összeadások és kivonások végzése szóban és írásban 0-tól 1000-ig, az eredmény helyességének ellenőrzése számlálással, csoportosítással;
2. 2. Síkidomok és mértani testek egyszerű és sajátos tulajdonságainak kiemelése különböző helyzetekben;
6. 4. A hosszúság, űrtartalom és tömegmérés mértékegységeinek (méter, centiméter, liter, milliliter, kilogramm, gramm) és mérőeszközeinek ismerete.

Tanulási tartalmak:

- természetes számok 0-tól 1000-ig;
- összeadás és kivonás 0-tól 1000-ig;
- síkidomok;
- hosszúság.

A tevékenység megvalósítására javasolt óraszám: 3 tanóra

1: 1–11. feladat;

2: 2., 13. és 14. feladat;

3: 15–22. feladat.

Didaktikai eszközök: mérőszalagok, cetlik, gombostűk, írószerek

Jelen fejezet nem követi a ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás tevékenység-felépítés logikáját, hanem olyan integrált feladatokat tartalmaz, melyek bizonyos, a feladatoknál külön említett tantervi részek esetében kiegészítésként szolgálhatnak a készségfejlesztéshez. A feladatok aktív, cselekvő tanulókat feltételeznek, fontos szerepet játszik továbbá a kritikai gondolkodás, az adatgyűjtés, elemzés és a kooperatív munka.

Tanulói feladat

1. Alkossatok csoportokat, mérőszalag segítségével mérjétek le a csapaton belül egymás magasságát! A csapatok osszák meg egymással a mérési adatokat! Rajzoljatok táblázatot, melyben összegezve írtátok fel az osztályban lévők nevét és magasságát cm-ben kifejezve!

Az 1. feladat leírása:

A feladat 3 részből áll:

1. A tanulók, a pedagógus segítségével elkészítenek egy táblázatot, mely két oszlopot tartalmaz, egyikben a tanulók neve szerepel, a másikban pedig a magasságuk fog.

2. A tanulók 4–5 fős csoportokban mérőszalag segítségével lemérik egymás magasságát. Hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy egyszerűbben tudnak dolgozni, ha a mérés alanyai sorra a falhoz állnak. A mért adatokat rögzítik a csapattagok a táblázatban.

3. A csapatok sorra megosztják mérési eredményeiket a többi csapattal. Egy csapattag feláll, és diktálja a többi tanulónak a magasságokat cm-ben kifejezve, a tanulók pedig beírják azokat a táblázatba. A feladat végére minden tanuló táblázatában szerepelni fog minden tanuló neve és magassága.

Fejlesztendő készségek, képességek: együttműködés, táblázatszerkesztés, adatgyűjtés, adatrögzítés, mérés, hosszúság mértékegységének használata

Munkaformák: frontális, 4–5 fős csoportok, csoportos

Tanulói feladat

2. Ki a legmagasabb az osztályból?

Ki a legalacsonyabb az osztályból?

Ki a legmagasabb fiú az osztályból?

Ki a legalacsonyabb fiú az osztályból?

Ki a legmagasabb lány az osztályból?

Ki a legalacsonyabb lány az osztályból?

Ki ugyanolyan magas, mint te?

Hány cm-rel alacsonyabb nálad a legalacsonyabb lány?

Hány cm-rel magasabb nálad a legmagasabb fiú?

Mennyivel magasabb a legmagasabb fiú a legalacsonyabb lánynál?

A 2. feladat leírása:

Ezen feladat esetében a tanulók egyénileg elemzik az 1. feladat táblázatában foglaltakat. A felsorakoztatott kérdésekre összehasonlítás és kivonás segítségével válaszolnak. A feladat ellenőrzése történhet szűrőpróbaszerűen, a tanulók magyarázzák is meg, hogyan jutottak az adott eredményre.

Speciális készségek, képességek: adatelemzés, számok összehasonlítása, „kisebb, nagyobb, egyenlő” értelmezése, kivonás

Munkaformák: egyéni

Tanulói feladat

3. Kis cetlikre írástok fel a saját magasságokat, majd tűzzétek a blúzotokra jól látható helyre! Ezek segítségével álljatok magasságok szerinti növekvő sorrendbe! Mondd el:

Hányan alacsonyabbak nálad?

Hányan magasabbak nálad?

Hány gyerek áll közted és a padtársad közt?

Te hányadik vagy a tornasorban?

A 3. feladat leírása:

A feladat 4 részből áll:

1. A tanulók mindegyike kis cetlire felírja a magasságát és a ruhájára tűzi, a mellkasára.

2. A cetliken olvasható számok segítségével a tanulók tornasorba tudnak állni anélkül, hogy egymáshoz szólának. Ha többen ugyanolyan magasak, hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy köztük a sorrend bárhogy lehet.

3. Amikor a tanulóknak sikerült tornasorba állni, az alábbi feladatokat kell megoldaniuk.

A tevékenység végén minden tanuló írja a kijelölt négyzetbe, hogy hányadik a tornasorban.

A feladat során a tanulók felállnak, mozognak, ez jó légkört teremt az osztályban és a tanulók aktívabbá válnak a számolásban is.

Fejlesztendő készségek, képességek: számok olvasása, felismerése, sorrend felállítása, együttműködés

Munkaformák: csoportos, egyéni

Tanulói feladat

4. Rajzolatokat diagramot, amin feltüntetitek, hogy az osztály tanulói milyen magasak. A diagramon szerepeljenek a magasságok, és hogy adott magassághoz hány gyerek tartozik!

A 4. feladat leírása:

A feladat során a tanulók diagram segítségével ábrázolják a tornasorban szerzett ismereteiket, feltüntetve a különböző magasságokat növekvő sorrendben, és jelölve, hogy egy-egy magassághoz hány tanuló tartozik. Tehát a vízszintes vonal alatt jelennek meg a magasságok sorban, cm-ben kifejezve, a függőleges vonalon pedig a számok 1-től addig, amennyi a legtöbb egy magassághoz tartozó gyerek száma. A tanulók oszlopokat rajzolnak minden magassághoz. Ha például 3 150 cm-es tanuló van, akkor a 150 cm feletti oszlop a harmas számig fog felemelkedni, ha viszont egy 150 cm-es tanuló sincs, akkor nem kerül oszlop a 150 cm fölé. Érdekes a magasságokat egy, a függőlegesen megjelenő számokat más színnel írni, az oszlopokat pedig mind más-más színnel megrajzolni, ez megkönnyíti a diagram értelmezését. Minden magasság esetében az ahhoz tartozó tanulók jelentkeznek, így könnyen össze lehet számolni őket. A végén érdemes ellenőrizni, hogy az összes feltüntetett adatot összevetve megkapjuk-e az osztály létszámát.

Fejlesztendő készségek, képességek: adatok rögzítése diagram segítségével

Munkaformák: frontális

Tanulói feladat

5. Melyik magassághoz tartozik a legtöbb gyerek? Melyikhez a legkevesebb?

Az 5. feladat leírása:

A feladat segítségével ellenőrizhető, hogy a tanulók megértették-e a diagramkészítés alapelvét.

Fejlesztendő készségek: adatelemzés

Munkaformák: frontális

Tanulói feladat

Alkossatok 4 csoportot úgy, hogy kettőben csak páros, kettőben pedig csak páratlan számmal kifejezhető magasságú tanulók legyenek! A csapatok létszámáról döntsétek a következőképpen!

6. Az egyik páros csapat tagjai, kezüket összefogva, alkothassanak egy kört!

7. A másik páros csapat tagjai, ujjait összeillesztve, formálhassanak téglalapot!

8. Az egyik páratlan csapat tagjai járhatnak körbe egy szabályos négyzet oldalai mentén!

9. A másik páratlan csapat tagjai, a földre ülve, lábaikat kinyújtva, összeérintve, formálhassanak háromszöget!

A 6–9. feladat leírása:

A feladat két részből tevődik össze: egyrészt a tanulók megértik a páros és páratlan fogalmát, másrészt ki kell alakítaniuk kezüket összefogva a megadott síkidomokat. Minden tanulónak az a száma, ahányadik volt a tornasorban. A csapatok sorra dolgoznak, hogy a többi tanuló meg tudja figyelni a síkidomokat és a csapattagok szerepét. Ha van rá lehetőségünk, fényképezzük le főnről a kialakított síkidomokat, majd azokat levetíthetjük az osztálynak.

Fejlesztendő készségek, képességek: síkidomok ismerete, együttműködés, páros és páratlan számok ismerete

Munkaformák: csoportos

Tanulói feladat

10. Válaszolj!

Kik voltak a háromszög csúcsai?

Hányan alkották a kört?

Hány lépésből állt a négyzet oldala?

Kik használták csak egy ujjukat a téglalap megformálásához?

A 10. feladat leírása:

A feladat során a tanulók az előző 4 feladattal kapcsolatos kérdésekre válaszolnak. A válaszadás által ellenőrizhető, hogy mennyire figyeltek, továbbá, hogy tisztában vannak-e a síkidomokkal, illetve a csúcs és az oldal fogalmával.

Fejlesztendő készségek, képességek: síkidomok ismerete, felidézés

Munkaformák: frontális

Tanulói feladat

11. Az előbbieken megformált síkidomok kizárólagos felhasználásával rajzold le azt a helyet, ahol most a legszívesebben lennél! Színezd ki!

A 11. feladat leírása:

A tanulóknak az előzőekben testükkel megformált síkidomokat kell lerajzolniuk, és egymáshoz illeszteniük úgy, hogy azt a helyet ábrázolják, ahol a legszívesebben tartózkodhatnának. Hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy rajzolhatnak kisebb-nagyobb síkidomokat, és el is forgathatják őket. Rajzoljunk fel egy példát a táblára, pl. egy síkidomokból kialakított házat vagy erdőt. A tanulók színezzék is ki a rajzukat.

Fejlesztendő készségek, képességek: síkidomok ismerete, kreativitás

Munkaformák: egyéni

Tanulói feladat

12. Adj címet a rajznak!

13. Járj körbe az osztályban, nézd meg társaid rajzát!

A 12. és 13. feladat leírása:

A tanulók címet adnak rajzuknak, ezzel is megkönnyítve annak értelmezését, majd megtekintik társaik rajzát, beszélgethetnek, véleményt alkothatnak.

Fejlesztendő készségek, képességek: kreativitás, önkifejezés

Munkaformák: egyéni, csoportos

Irodalom

Ministerul Educației Naționale (2013): *Programa școlară pentru disciplina matematică și explorarea mediului – Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. București, ford. Ferencz E.-M., Molnár-Kovács E. és Zahu V. (2013): *Tanterv a matematika és a környezetismeret kompetencia alapú oktatásához az előkészítő osztálytól a II. osztályig*. Bukarest.

http://edums.ro/invprimar/25_Matematica_explorarea_mediului_CP_II_OMEN.pdf

(2017. december 20-i megtekintés).

András Orsolya, Kajántó Beáta

Értelmezői közösségek¹

Fekete Vince: *Sárga és kék*

Ma kicserélték szobánkban a
bútorokat. Bácsik jöttek hozzánk
mindenféle szerszámokkal, mértek,
fúrtak, faragtak, majd elmentek,
és otthagyták a bútorainkat.
A sárga az enyém, a kék a
testvéremé. Van íróasztalom,
van ruhásszekrényem, és vannak
könyvespolcaim.

Csak a bácsik tévedésből
fordítva szerelték fel,
így a testvérem került
az ablak mellé,
és ez nem jó, mert
ha kinéz az ablakon,
azt mondta, félni fog.²

Kajántó Beáta
Sárga és kék

Hermeneutikából az első szemináriumot Fekete Vince (2008): *Sárga és kék* című verséből tartottam; ennek a versnek az elidőző, dialogikus együtt-olvasásának előkészítése és irányítása volt a feladatom. Mivel ez volt az első szeminárium a műértelmező szeminárium-sorozatból, volt bennem egy bizonyos fokú aggodás, hogy vajon hogy is fog ez „elsülni”, hogy sikerül, hiszen ez a „hangütés” a többi szeminárium ívét is megadja.

Az óra elején csoporttársaim között kiosztottam az értelmezésre szánt vers szövegét, valamint a megbeszéléséhez előkészített kérdéseimet. Miközben készültem, Hans-Georg Gadamer (Vö. 1984) gondolatait választottam értelmezésem hermeneutikai alap-

¹ A hermeneutikai szemináriumok anyagából; BBTE, Magyar Irodalomtudományi Intézet. 2019.

² Fekete Vince (2008): *Piros autó lábnyomai a hóban*. Erdélyi Híradó Kiadó, Kolozsvár.



elvének, miszerint a műalkotás nem tárgy, hanem befogadása tapasztalatban részesít, és ez által megváltoztatja a tapasztalót. Úgy próbáltam összeállítani a feladatsort, hogy az egy olyan dialógus legyen közöttünk, értelmezők, valamint a szöveg között, hogy saját tapasztalatainkat is bevonva érzékeljük a művet és mindazt, amit mondani kíván, anélkül, hogy bármit is „beleerőszakolnánk”, azaz olyasmit értenénk ki belőle, ami nem felel meg a szöveg értelemigényének. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy ahhoz, hogy jó válaszok szülessenek, szükség van jól feltett kérdésekre, így arra törekedtem, hogy a befogadói aktivitást elősegítő kérdéseket fogalmazzak meg, olyanokat, amelyek mentén el lehet indulni és haladni is lehet, együtt a szöveggel, és szépen, lassan, fokozatosan „barátkozni” vele. A kérdéseim megformálásakor arra is ügyeltem, hogy ne feltétlenül csak az egyetemista olvasókhoz szóljanak, akik már járatosabbak az irodalomtudományban és filozófiában, hanem azok akár az iskolában, az irodalomórai műértelmező beszélgetésben is jól működő kérdések legyenek. Amikor a szeminárium elején kiosztottam a lapokat, már akkor nagy kő esett le a szívemről, amikor a tanárnő azt mondta, hogy ezek jó kérdések, így már nyugodtabb voltam a szeminárium további részében.

Első kérdésemet a vers közös (újra)olvasását megelőzően tettem fel: „Mit sugall számodra az a cím, hogy *Sárga és kék*? Ha csak a címre figyelsz, mire gondolsz: vajon miről szólhat a címet követő szöveg?” Mivel társaimmal együtt már előzetesen ismertük a verset, megkértem őket, hogy próbálják visszaidézni, hogy mit is sugallt a cím számukra az első olvasást megelőzően. Többen kiemelték, hogy olyan színek ezek, amelyek kiegészítik egymást, mint például a sárga nap a kék égen, vagy a sárga homok a kék tenger mellett. A következő kérdés is a cím sugallatához kapcsolódott: „Milyen hangulatot tudsz a sárga és a kék színhez társítani?”; erre pedig olyan válaszok érkeztek, hogy „nyugalom”, „harmónia”, a sárga inkább energikusabb, vidámabb, míg a kék nyugodtabb, mélyebb. Ezután az a feladat következett, hogy „Tölts időt a szöveggel! Olvasd el egyszer, kétszer, többször; ismerkedj vele, kössetek barátságot! Beszélgetsetek (te és a vers)!” Miután ez megtörtént, arra kérdeztem rá, hogy „Milyen a vers hangulata? Vajon milyen a versben megszólaló személy hangulata?”. Ezeket a kérdéseket azért illesztettem a feladatsor legelejére, mert Hans Robert Jauss (1997) német irodalomteoretikus hermeneutikai koncepcióját kívántam követni a közös értelmezésben, így az első kérdések az esztétikailag érzékelő olvasás horizontjához kapcsolódtak (azaz: Milyen a szöveg atmoszférája, érzéki hatása, mivel nyűgöz le?). Már a vers hangulatára vonatkozó kérdésnél élesebb véleménykülönbség alakult ki közöttünk, értelmezők között. Az egyet nem értésre végül a szövegre való figyelmes odahallgatás adta meg a választ: nem állíthatunk olyasmit, amit a szöveg nem mond, a szöveg értelemigényének elsődlegesnek kell lennie. Így megegyeztünk, hogy bár érzékelhető a versben némi veszteség miatti ijedtség, aggodás és a felmerülő probléma megoldásának a keresése s az ezt kísérő nyugtalanság érzése, tragikumról azért mégsem beszélhetünk.

Olvasd el egyszer, kétszer,
többször; ismerkedj vele,
kössetek barátságot!
Beszélgetsetek (te és a
vers)!

A jó (gyermek)vers nem ad deklarált válaszokat, nem fejt ki – pedagógiai célokra használható – „tanulságokat”.

A következő általam feltett kérdések mind azt próbálták elősegíteni, hogy közelebb kerüljünk a vershez, kimondjuk azt, ami mindannyiunk számára nyilvánvaló, hogy ezáltal meglegyen az az alap, amire az értelmezés tovább építhet. Felmerültek kérdések arra vonatkozóan, hogy vajon ki lehet a beszélő, hogyan képzeljük őt el, milyen lehet a hangja, milyen lehet a viszonya a testvérével? Mindezekre a kérdésekre próbáltunk úgy válaszolni közösen, hogy az ne önkényes véleménynyilvánítás legyen, hanem a szövegben magában keletke-

ző értelem megértése. Ide kíváncszott az a kérdés is, hogy „Milyen lehet egy szobában lakni egy testvérral? Ha van testvéred, mik erről a tapasztalataid?” Az volt a célom, hogy közelebb hozzam a vers világát az értelmezőhöz, hogy a saját tapasztalataiból kiindulva találjon az értelmező egy közös pontot, amiből kiindulhat, ahonnan érthetővé válhat számára a vers személyesen neki szóló „mondandója”. Számomra például eleinte nagyon idegennek tűnt ez a vers, nem tudtam, hogyan közelítsek hozzá, de miután saját tapasztalataimmal összevettem (én is két testvéremmel lakom együtt egy szobában), könnyebben tudtam elindulni az értelmezés útján.

A következő kérdéseim arra vonatkoztak, hogy valójában mitől is vers ez a szöveg, és miért több azáltal, hogy versben van elmondva. Ezen kérdések már a retrospektív értelmező olvasás horizontjához teremtettek átmenetet, amikor az első olvasás során érzékelt hangulatot, benyomásokat „visszafelé olvasással”, a poétikai összefüggések felismerésével értelmeztük. Arra kérdeztem rá, hogy ha a vers szövegét nem látnánk, csak felolvassva hallanánk, vajon tudnánk róla, hogy vers? Ugyanakkor arra is megkértem a szeminárium résztvevőit, hogy foglalják össze egy mondatban, hogy mi „történik” a versben, majd próbálják megfogalmazni, mi mindent ad hozzá a szöveg poétikai megformáltsága ehhez a lecsupaszított tartalmi vázhoz. Mi az, ami által a vers több egyszerű információközlésnél? Ezek a kérdések már egy kicsit keményebb diónak bizonyultak, és talán több gondolkodást igényeltek, mint az előzőek, de a szöveg utasításait követve igyekeztük őket sorra megválaszolni, és rájöttünk közösen, hogy azáltal, hogy mindez versben van leírva, valóban többet mond annál, mintha csak prózában lenne elbeszélve. A ritmus, a soráthajlások, a szakaszokra osztottság mind olyan jelentéstöbbletet képviselnek, ami több egyszerű információközlésnél.

A szemináriumra előkészített kérdéseim némelyike inadekvátnak bizonyult a közös értelmezés során, ugyanis kiderült róluk, hogy nem felelnek meg a szöveg értelemigényének – pontosabban nem *e* szöveg értelemigényének felelnek meg –; ezáltal igazolást nyert az a hermeneutikai elv, amelyet minden értelmezőnek tanácsos tiszteletben tartania: hogy tudniillik nem csak az olvasó tesz fel kérdéseket a szövegnek, hanem ő maga is kikérdezetté válik a szöveg által. Lemondtam tehát azokról az előkészített kérdéseimről, amelyek nem állták ki a szöveg (vissza)kérdésének próbáját. A kérdéseim elmaradását mégsem tekintettem kudarcnak, mert a közös értelmezés folyamán egy fontos elmé-



leti belátással gazdagodtunk: a jó (gyermek)vers nem ad deklarált válaszokat, nem fejt ki – pedagógiai célokra használható – „tanulságokat”, hanem az olvasóra bízta, hogy értelmezze, és saját élettapasztalatai felől megértse a mű életproblémaként neki feltett kérdéseit. Ezért végül helyesebbnek láttam ezt a kérdést feltenni: „Mit mond ez a vers a te életről? Ráébredsz valamire?”, ám erre nem feltétlenül vártam hangosan kimondott válaszokat, inkább arra szerettem volna biztatni a szeminárium résztvevőit, hogy magukban gondolkozzanak el ezen. Bár az előkészített kérdéseim között nem szerepelt, a megbeszélésünk végére kíváncsított egy új, a vers címére vonatkozó kérdés: „Így visszatekintve – a verssel való ismerkedés után – hogyan értjük a címet: *Sárga és kék*?” És erre – az egész verset visszafelé „olvasó” válaszok között – egy olyan válasz is érkezett, amely szépen lekerekítette az egész szemináriumot, ugyanis valaki azt mondta, hogy így visszanezve ez a cím „*minden*” –, azaz mindent magába gyűjt, amit a vers egésze mond, és ennél megfelelőbb címe nem is lehetne.

Ezt a szemináriumot a „helyes műértelmezés” lehetőségeiről szóló két tanulmányból választott idézetek, „mottók” felolvasásával és megbeszélésével zártuk. Álljon itt az egyik, Hans Georg Gadamer (2002): *Ki vagyok én és ki vagy te?* című tanulmányából választott mottó: „Ami egy verset egy mégoly titokzatos varázstrükkeltől megkülönbözteti, nem más, mint hogy annál inkább meg vagyunk győződve a vers pontosságáról, minél inkább behatolunk felépítésébe és hatásának technikájába. Minél pontosabban értjük, annál vonatkozásokkal telibbé és értelmesebbé válik a költői alkotás. Ebben a strukturalista elemzés tett helyes megfigyeléseket, de amennyiben a hangalakra korlátozódott, elmulasztott közvetíteni az értelem és a hangzás feszültségszövedékében felmutatott »szerkezet« és a szöveg egységes értelem-elgondolása között. Természetesen olyan feladatok ezek, melyek egyszerre követelik meg a fül legnagyobb fokú érzékenységét és az értelem minden élességét.”

Én a mottómat Orbán Gyöngyi (2017): *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez* című könyvéből választottam: „[...] olvasáskor nemcsak mi keressük a jelentést, hanem a szövegek is helyet keresnek maguknak életpilátáink és olvasói tapasztalataink között”, és ehhez a következő magyarázatot fűztem:

„A szeminárium előtt nem ismertem Fekete Vince: *Sárga és kék* című versét. Engem első olvasásra a címe fogott meg – a színek, amelyek ebben a társításban erős hangulati hatást közvetítenek, emlékeket idéznek, tapasztalatokat hívnak elő, és ezek összessége (minden, ami én eddig voltam, és velem történt) olyan tapasztalati alapot képezhet, amely találkozik a verssel, vagy az is lehet, hogy teljesen párhuzamosan haladnak egymás mellett, érintkezés nélkül.

A feladat nehezebb volt, mint vártam: a jelentést akárhogyan csalogattam, kezdetben nem akart feltörni: saját élettapasztalataim és a vers egymással

A lassú ízlelgetés, a szöveggel való hosszas ismerkedés során azonban már sorra eszembe jutottak kérdések, amelyeket feltehetnék a szemináriumi csoporttársaimnak.

párhuzamosan futottak, nem volt közöttük érintkezés. Eleinte kétségeim is voltak, hogy vajon, ha én nem találok a jelentést (hiszen ez egy gyermekvers: akkor vajon mit mondhat nekem?), akkor hogyan fogom a szemináriumon résztvevőknek az értelmezését segíteni? A lassú ízeletetés, a szöveggel való hosszas ismerkedés során azonban már sorra eszembe jutottak kérdések, amelyeket feltehetnék a szemináriumi csoporttársaimnak: ezeket leírtam, és ahogyan én magam is próbálgattam megválaszolni őket, úgy bontotta ki szépen a vers is lassanként önmagát, és ebből bomlottak ki aztán a következő kérdések. Akkor tudtam igazán értelmezni a verset, amikor megengedtem végre, hogy saját élettapasztalataim és a vers találkozzanak, metsszék egymást, és ezért is választottam a fenti idézetet a szeminárium mottójaként, amely szemléleti alapot nyújthat a közös értelmező munkának.

Fekete Vince: *Sárga és kék* című verse többek között megmutatta azt számomra, hogy a jó gyermekvers a felnőtt olvasót is megszólítja. Nemcsak én kerestem a vers jelentését, hanem ő is „keresett” engem, helyet keresett magának az élettapasztalataimban, felidézte a megoldást, csak a szeretetviszonyban találó dilemmahelyzeteket, amit én is átéltem gyermekként, például hogy én is a testvéreimmel osztottam egy szobán, és hasonló döntéseket éltem meg, de ugyanakkor most, felnőttként is ugyanilyen dilemmákkal állok olykor szemben. Mit kell tennem, mi a helyes döntés? Mit jelent számomra az identitás? Ahogy én elkezdtem „adni” magamból a versnek, úgy kezdett ő is bőségesen „adni” nekem, és végül utunk két párhuzamosból olyannyira egy lett, hogy az én életutamat – úgy éreztem – a vers jobb irányba térítette.”

Mindent összegezve elmondhatom, hogy jó tapasztalat volt számomra ez a szeminárium, akkor is, ha eleinte félve kezdtem neki a munkának. Érdekes tapasztalat volt, ahogyan a társaimmal együtt tettünk kísérletet arra, hogy értelmezzük a verset, és a szöveget nem tárgyként kezeltük, hanem tapasztalattá vált számunkra, amelyben mi magunk is megváltoztunk. Ez a gyakorlat megerősített abban is, hogy az irodalmat igenis lehet úgy tanítani a diákoknak, hogy az ne kényszer legyen számukra, olyan valami, amit *muszáj* megtanulni, hanem élvezetes, gondolkodtató, az életet gazdagító értelmes időtöltés.

Irodalom

Gadamer, H.-G. (1984): Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata. Ford. Bonyhai Gábor. Gondolat Kiadó, Budapest, 88–89.

Gadamer, H. –G. (2002): Ki vagyok Én, és ki vagy Te? (Kommentár Paul Celan verseinek *Atemkristall* című ciklusához, részletek). Ford. Sándorfi Edina. In: Bókay Antal, Vilcsek Béla, Szamosi Gertrud és Sári László: *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest, 245–261.

Jauss, H. R. (1997): A költői szöveg az olvasás horizontváltásában. Ford. Kulcsár-Szabó Zoltán. In: *Uő: Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

Orbán Gyöngyi (2017): *Széljegyzetek egy tankönyvkísérlethez. Irodalomoktatás és hermeneutika*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.



Fekete Vince *Sárga és kék* című versének értelmezési kísérletei

Az alábbiakban olyan feladatokat ismertetek, amelyeket 5–6. osztályos gyerekek számára állítottam össze Fekete Vince *Sárga és kék* című versének értelmezéséhez. A feladatok bemutatása mellett reflektálni szeretnék arra a beszélgetésre, ami a 2019. március 22-i szemináriumon elhangzott. A résztvevőktől inspiráló kiegészítéseket, megjegyzéseket kaptam a feladatokat illetően. Ezzel párhuzamosan összefoglalom azokat a gondolatokat is, amelyekre saját értelmezésemet alapoztam, illetve azokat a tapasztalatokat, amelyek által ez átalakult, bővült.

A szöveg és az értelmezési gyakorlatok célja

A szöveg értelmezéséhez a következő mottót választottam: „A versnek – mint a beszéd minden egyes szavának – megvan az az ellen-szó (*Gegenwort*) jellege, mely az éppen-nem-kimondottat is engedi meghallani, mely azonban értelemelvárásként feltételeződik, sőt a vers maga ébreszti fel – talán csak azért, hogy mint elvárást megtörje.” (Gadamer, 2002). A mottó véleményem szerint jó iránymutatás ennek a versnek az értelmezéséhez, mivel a szöveg játszik a maga támasztotta olvasói elvárásokkal: egy adott részlet szerkezeti elemei, kifejezései miatt az olvasó feltételezheti, hogy a szöveg hogyan fog folytatódni, miközben a következő részek rácáfolnak preconcepcióira, és meglepetést okoznak neki. Emellett a gyerekeknek szóló értelmezési gyakorlatokban különösen fontosnak tartom a képzelőerő működésbe hozását, amit az *éppen-nem-kimondottra* való figyelemmel is segíthetünk. A szöveg üreshelyeit az olvasó fantáziája és nem utolsósorban empátiája töltheti ki; az irodalmi művek értelmezésének célja az érzékenység kialakítása, és ez nem korlátozódik szigorúan a szövegek világára, hanem az itt nyert tapasztalat beleépül a mindennapi életbe. Az emberekkel sem csak szavakban kommunikálunk, így a szövegértelmezés példája segíthet jobban meghallani azt is, ami egy adott helyzetben nincs kimondva. Ennek megtanulására különösen alkalmas lehet ez a vers a gyerekek számára, hiszen a vershelyzet hozzájuk közel álló élményeket, érzéseket idéz fel.

Ötletek a közös értelmezést segítő feladatokhoz, illetve ezek reflexiója

Az olvasó feltételezheti, hogy a szöveg hogyan fog folytatódni, miközben a következő részek rácáfolnak preconcepcióira, és meglepetést okoznak neki.

1. Olvasás előtt

Az olvasás előtti, szövegtől függetlenül elvégzett feladatok előnye, hogy aktiválhatunk olyan előzetes ismereteket vagy tapasztalatokat, amelyekhez a szöveg mint egzisztenciális kérdésre adott válasz kapcsolódhat (hiszen az irodalmi szövegeket nem információtartalmukra való kíváncsiságunk miatt olvassuk, hanem az ilyen kérdések visznek el hozzájuk). A feladatok hátránya valójában ugyanez, mert ezek már egy adott irányba terelhetik az értelmezést, leszűkíthetik annak spektrumát, kizárhatnak egyes lehetőségeket a szöveg poliszemiájából. Mivel saját értelmezésem szerint Fekete Vince *Sárga és kék* című szövegének mélystruktúrája a biztonság és félelem ellentétpárjában ragadható meg, az előkészítő feladatokat is e két érzéshez kapcsoltam.

1. Mindenki képzeljen el egy helyet, ahol biztonságban érzi magát (lehet valóságos vagy kitalált hely), és ezt mutassa be egy társának!

Segítő kérdések:

– Hol található a hely? (Pl. kint vagy bent, egy településen vagy a természetben.)
Hogyan lehet eljutni oda?

– Mik a jellemzői? Milyen dolgok vannak ott, és hogy vannak elrendezve? Milyen színek, hangok, esetleg illatok vannak jelen? (Ezt le is lehet rajzolni.)

– Miért fontos a számodra? Milyen hangulat, élmény kötődik hozzá? Kivel szoktál itt lenni?

– Van-e valamilyen tevékenység, ami ehhez a helyhez kapcsolódik?

– Mi teszi számodra biztonságossá?

2. Írj le egy dolgot vagy helyzetet, amivel kapcsolatban félelmet éreztél! (Ezt nem kell megmutatni a többieknek.) Segítő kérdések:

– Milyen volt az érzés? Milyen színek, hangok, esetleg milyen hőérzet, milyen testi érzetek kapcsolódnak hozzá?

– Mi váltotta ki, mi lehetett az oka?

– Hogyan oldódott meg a probléma?

Az első feladatban egyrészt kiemelném a kommunikáció fontosságát: ha ebből a feladtból egy beszélgetés születne két gyerek között, akik megoszthatnak egymással valamit, amihez pozitív érzelmek fűződnek, az valószínűleg jó hangulatot teremtené, amiben az értelmezés, a tanulás is könnyebben megy. Másrészt a segítő kérdésekben igyekeztem a személyes érintettségre figyelni, hogy mindenki elmondhassa, valójában az ő számára mi jelenti a biztonságot. Emellett mindkét feladatban fontos az érzékelésre való reflektálás (színek, hangok, érzetek), mert ezeket gyakran nem tudatosítjuk, elsiklunk felettük az érzékelt jelek folyamában.

Ezzel kapcsolatban a szemináriumon pozitív visszajelzést kaptam egy olyan csoporttársamtól, akinek sok tapasztalata van a tanításban. Szerinte általában jól tesz, ha a gyerekek az órák előtt beszélhetnek arról, hogy éppen hogy érzi magukat, mi minden történt velük az előző nap óta. A különböző eredetű felgyűlt feszültség feloldódását is se-



gítheti egy ilyen személyesebb gyakorlat. A második feladatban az utolsó kérdést tartom fontosnak, hogy a feladat végkicsengése ne valami nyomasztó legyen, hanem egy kiút, egy megoldás. A már megoldott helyzetek megfogalmazása az önbizalmat is építi.

Az olvasás előtti feladatokkal kapcsolatban az fogalmazódott meg a szemináriumon, hogy ezek a feladatok inkább előkészítik a talajt, semmint hogy korlátoznák a szöveg lehetséges jelentéseit, tehát maradhatnak a szöveg előtt. Ha a szöveg után végeznénk el őket, akkor a vers meghatározna és beszűkítené a biztonsággal és félelemmel kapcsolatos elképzeléseket.

Felfedhet olyan előítéleteket vagy automatikus gondolkodási sémákat, amelyeknek az olvasó gyakran nincs is tudatában, és amelyeket nem árt megkérdőjelezni.

2. Olvasás közben

Az olvasás közben elvégzendő feladatokhoz a szöveget négy részre osztanám, és ezeket egymás után olvasnánk el, vagyis az elején még nem lenne előttünk az egész vers. Ennek a fokozatos feltárásnak az a célja, hogy kiderüljenek a szöveg al támasztott olvasói elvárások, illetve megvilágítást nyerjen az a tapasztalat, ahogyan a szöveg ezekkel játszik (beteljesíti vagy megcáfolja őket). Ez egyrészt lehet, hogy meglepetés-élményhez vezet, és felfedhet olyan előítéleteket vagy automatikus gondolkodási sémákat, amelyeknek az olvasó gyakran nincs is tudatában, és amelyeket nem árt megkérdőjelezni. Másrészt a módszer megszakítja és lassítja az olvasás szokásos – lineáris – irányát, és megmutatja, hogy noha az olvasásban a szöveg elejétől a vége felé haladunk, az értelem kialakulása nem ragaszkodik szigorúan ehhez az irányhoz (például haladhat visszafelé, vagy egyes szöveghelyek között oda-vissza, amint ezek más fénybe helyezik egymást az értelmezési kísérletekben).

Első rész: cím, illetve az 1–5. sor

Sárga és kék

Ma kicserélték szobánkban a
bútorokat. Bácsik jöttek hozzánk
mindenféle szerszámokkal, mértek,
fúrtak, faragtak, majd elmentek,
és otthagyták a bútorainkat.

Feladat: A szövegrész hangos felolvasása.

1. Mivel egy szöveget nem tudunk értelmesen felolvasni anélkül, hogy megértettük volna azt, a felolvasást előkészítéséhez ki kell „nyomozni” a következőket:

– Ki beszél?

– Kihez szól a beszélő?

– Milyen hangon kell felolvasni? Azaz: Milyen érzelmek vannak jelen, milyen a hangulat, és mire számít a beszélő attól, akihez szól?

2. Mi áll a szövegben, ami segíthet ezeket a kérdéseket megválaszolni?

– Ki beszél?

Ennek megválaszolásához szempontokat adhat például a következőkre figyelés: személyragok („bútorainkat” – arra utal, hogy beszélő én része egy *mi*-nek); a regiszter, a szóválasztás („bácsik” – gyermeknyelvi szó, „fúrtak, faragtak” – játékos, meseszerű hangulatfestő szó); a szöveg grafikai megjelenítése („kicserélték szobánkban a / bútorokat” – soráthajlás: szintén a gyermeknyelvre jellemző tagolás, amikor a gyerekek valamit elmesélnek, főleg, ha lelkesek, hajlamosak kicsit kapkodni, amit ez a megszakítás tükröz, mintha kifogyott volna a levegőből a mesélésben a beszélő).

– Kihez szól? – Itt fontos a deixis: „ma”, „hozzánk” – ezen kifejezések alapján a beszélő feltételezheti, hogy a megszólítottnak ismernie kell ezeket az idő- és térbeli koordinátákat. Fontos itt megjegyezni, hogy a legtöbb versben vannak ilyen jelzések, amelyek időben és térben közelítik vagy távolítják a megszólalás helyzetét. Ezt a szövegrészletet például össze lehet hasonlítani olyan versekkel, amelyeket a gyerekek korábbról ismernek, és más térbe, már időbe helyezik a szöveget, ami nem hétköznapi és ismert.

– Milyen hangon kell felolvasni? – a hangulat megragadásában segíthet annak rekonstrukciós kísérlete, hogy mi nincs elmondva a versben (például kissé prózaiasítva: Mi lehetett az itt leírtak előzménye? Mi történt, mielőtt megérkeztek a „bácsik”? Miért kell kicserélni a bútorokat?), vagy annak leírása, milyen érzelmeket kelt a felsorolás (a „bácsik”-hoz kapcsolódó igék, mozgalmasság, tevékenység).

Feladat: Fogalmazzunk meg egy olvasói elvárást ennek a szövegrésznek és a címnek az ismeretében. Hogyan folytatódhat a szöveg? Mi köze lehet a címnek a szöveg folytatásához?

A feladatok megbeszélésekor a szeminárium résztvevői jó ötletnek találták, hogy a cím és az első szövegrészlet ismeretében fogalmazzuk meg az olvasói elvárásokat. Csak a cím ébresztette elvárások talán túl szerteágazóak lennének, és ez nem segíteni az értelmezést.

Az első feladat megvitatásakor a saját értelmezésem határaiba ütköztem. Mivel én a „bácsik” sürgés-forgását kellemetlen, bosszantó rendetlenségként értelmeztem, kizártam azt a lehetséges jelentést, ami az izgatott készülődés, várakozás, a felfedezés pozitív hangulatát hozza magával. Emellett fény derült a szöveg egy reflexív mozzanatára is: a versben leírt felfordulás tükrözheti az olvasói elvárások megcáfolása által keltett zava-



rodottságot, ami eleinte talán kellemetlen élmény, de ha türelmesek vagyunk, kalanddá alakulhat át.

Második rész: 6–9. sor

A sárga az enyém, a kék a
testvéremé. Van íróasztalom,
van ruhásszekrényem, és vannak
könyvespolcaim.

Feladat: Keressük meg az első és a második szövegrész közötti hasonlóságokat és különbségeket.

Segítő szempontok:

– Tegyük egymás mellé (fizikailag) a két részletet! Grafikai/tipográfiai szempontból milyen hasonlóságokra, milyen különbségekre lehetünk figyelmesek? (Például a sorok száma közötti eltérés, a hasonló helyen megjelenő soráthajlás és a két felsorolás hasonló struktúrája.)

– Hasonlítsuk össze a két felsorolást! Milyen szófajok vannak jelen, és mit hoznak magukkal ezek a szavak? (Felfedezhetjük itt az igék és főnevek szerepét: az igék dinamikus-
kusságot hoznak magukkal, a nominális stílusban inkább a statikusság érvényesül.) Ez azért is fontos, mert a nyelvtani szabályokat, kategóriákat a gyerekek néha hajlamosak hiábavaló, funkciótlan dolgoknak tekinteni, egy steril rendszernek, miközben a nyelv struktúrája nagyon is szerves, eleven rendszer, amelyben mindennek megvan a maga helye, hatása).

– Figyeljünk a személyragokra: [ők] mértek, fúrtak, faragtak, elmentek, [a mi] bútoraink, ill. „az enyém” és „a testvéremé”. Mi lehet ennek a jelentősége?

– A két szövegrészlet eltérő mértékben tartalmaz részleteket: a „bútorok” meghatározatlan nyitottsága ellentétben áll „sárga” és „kék” színek konkrét megnevezésével, valamint az összetett szavak részletgazdagságával (nemcsak asztal, szekrény és polc, hanem íróasztal, ruhásszekrény és könyvespolc).

– Beteljesíti-e a második részlet az első támasztotta elvárásokat?

A feladat kapcsán először az a kérdés merült fel, hogy indokolt, illetve jogos-e az első és a második szövegrészlet egymás mellé helyezése, és általában a szöveg darabokra vágása, az olvasás szüneteinek külső beiktatása.

A szerző nyilván egymás alá szánta azokat a sorokat, amelyek egymás után következnek, illetve ahol szünetet szeretett volna tartani, ott ezt meg is tette (a két szakasz között van egy üres sor). Egyetértek azzal, ahogyan a szemináriumon elhangzott, hogy a szöveg ritmusa egyébként is érvényesül, a mintázata a folyamatos olvasásban is kirajzolódik, viszont

Az igék dinamikus-
kusságot
hoznak magukkal, a
nominális stílusban inkább
a statikusság érvényesül.

Vicces, tréfás, vagy inkább ijesztő, fenyegető? Ennek értelmében mi a sejtésünk, hogyan halad tovább a szöveg?

ahhoz, hogy ezt megtanuljuk meghallani, érzékelni, talán nem árt kissé sarkítva, kipontozva megvilágítani ezeket az elemeket.

A saját értelmezésem ismét gazdagodott, illetve pontosítást nyert ezeknek a feladatoknak a megbeszélésekor. Az első szövegrészlet közös perspektívájához képest („hozzánk”, „bútoraink”) a másodikat a mi-egység megbomlásaként értelmeztem, amelyben az, ami „az enyém”, elszakad attól, ami „a testvéremé”. Az említett részletgazdag leírás a tárgyakról azonban nem feltétlenül negatív jelentés-

tartalmú: a bőség, az öröm, szinte a gyermeki dicsekvés hangján szólal meg. Ezért az, hogy a „mi”-t „az enyém” és „a testvéremé” helyettesíti, nem feltétlenül egy egység szét-hullását jelenti, hanem az első szövegrészletben sugallt felfordulás nyugvópontra jutását, amikor a biztonságos, otthoni térben, amin a beszélő a testvérével osztozik, helyükre kerülnek a dolgok.

Harmadik rész: 10–11. sor

Csak a bácsik tévedésből
fordítva szerelték fel,

Feladat: Próbáljuk feltérképezni, milyen értelme lehet a „fordítva” szónak itt. Milyen hangulatot hoz magával? Vicces, tréfás, vagy inkább ijesztő, fenyegető? Ennek értelmében mi a sejtésünk, hogyan halad tovább a szöveg?

Ehhez segítség egy asszociációs játék, amit lehet egyedül, párban vagy csoportban végezni, ki ahogy szeretné. Gyűjtsünk olyan helyzeteket, amiknek a leírására a *fordítva* szót használjuk, illetve olyan szavakat, amelyek erről eszünkbe jutnak (pl.: fordítva felvett cipő, ruha, fordítva kimondott szavak, visszafelé számolás stb.), és jegyezzük le, milyen érzet, élmény, tapasztalat társul ezekhez.

A feladat megbeszélésekor felmerült, hogy az utolsó megszakítást esetleg ne a 11. sor után, hanem a 14. sor belsejébe iktassuk be (az „... és ez nem jó” után következne a szünet), mivel ebben az esetben jobban kidomborodna a verszárlat csattanója. Ha rákérdeznénk arra, vajon miért „nem jó” a bútorok leírt elrendezése, arra várható válasz lenne, hogy azért, mert a beszélő szeretett volna az ablak mellé kerülni, és nem akarta átengedni ezt a helyet a testvérének. A csattanó azonban éppen a szövegértelmezés céljaként megfogalmazott empátiával mutatja meg, hogy a beszélő ebben az esetben nem önző, sőt azonosul a testvér perspektívájával, érzelmeivel: az ő szempontját tekintetbe véve fogalmazza meg aggodalmát.

Az egész szöveg ismeretében



Az olvasás utáni, az egész szöveg ismeretében elvégzendő feladatok célja összefoglalni azt az utat, amit az értelmezési kísérletekben bejártunk, az elvárások játékát, illetve visszakapcsolni az olvasás előtti feladatokhoz is, hogy a szöveg ne a levegőben lógjon, hanem belekapcsolódjon a világunkba.

Feladat:

– Kövessük végig a névmások/személyragok változását a szövegben! Hogyan segíti a nézőpontok és fókuszok ilyen megfigyelése a szöveg egészének értelmezését?

– Fogalmazzuk meg, mi volt a szöveg „legnagyobb meglepetése” számunkra, vagyis mivel forgatta fel leginkább az elvárásaink alapján kialakult képet. Ehhez segítség lehet egy vizuális ábrázolás, mint egy görbe, amin megjelöljük a törés- és tetőpontokat. A vizuális ábrázolás előnye, hogy nem mindig szavakban gondolkodunk, ezért egy ilyen modell létrehozása segítheti a képi-térbeli készségek fejlődését.

– Visszakapcsolás az olvasás előtti feladatokhoz: Ha a szöveget a biztonság és félelem ellentétének fényében értelmezzük, találunk-e közös pontokat az általunk leírtak és a vers között?

A teljes szöveg ismeretében elvégzendő feladatoknak jó kiegészítése lenne az említett csattanó közelebbi értelmezése is. Ezzel bővíthetnénk az utolsó feladatot: nemcsak visszakapcsolunk a saját biztonság- és félelem-tapasztalatunkhoz, hanem megpróbáljuk megfogalmazni, milyen úton-módon tudhatjuk meg, hogy valaki, aki mellettünk van, biztonságban vagy nyugtalanul érzi magát. Ennek a fajta kommunikációnak az, ami a versben megjelenik („azt mondta, félni fog”) csak egy formája, de az empátia számos más utat nyithat ehhez.

Tanulságok

A *Sárga és kék* című vers értelmezési kísérletének számomra egyik legfontosabb (újra)felismerése, hogy a gyerekirodalmi szövegek bármilyen korosztály számára aktuálisak lehetnek, és frissítő, inspiráló erővel hatnak. Az ilyen szövegek közös, iskolában történő értelmezésének kihívása viszont éppen az, hogy ne úgy tekintsünk a gyerekekre, mint kicsinyített felnőttekre, és ne próbáljuk a saját tapasztalatvilágunkat rájuk erőltetni, hanem szintén empatikusan igyekezzünk az ő perspektívájukból, a számukra fontos kérdések felől megközelíteni a dolgokat, ami nekünk mint tanárnak a rácsodálkozás, a „mintha most látnám először” élményét hozhatja el.

A feladatok megbeszélésekor különösen örültem annak, hogy sikerült a saját értelmezésem határait, az előítéleteimet tudatosítani és ezáltal az értelmezés lehetőségeit gazdagítani.

A feladatok megbeszélésekor különösen örültem annak, hogy sikerült a saját értelmezésem határait, az előítéleteimet tudatosítani és ezáltal az értelmezés lehetőségeit gazdagítani. Szintén pozitív tapasztalat volt, hogy az összeállított feladatokat kritika is érte. Mindkét élmény arra világít rá számomra, hogy a szövegértelmezés mint munka egy közösségi tevékenység kellene hogy legyen, mivel sokkal jobb, megalapozottabb, árnyaltabb eredményre juthatunk, ha ötleteinket, gondolatainkat másokkal megosztjuk, megbeszéljük.

Irodalom

Gadamer, H. –G. (2002): Ki vagyok Én, és ki vagy Te? (Kommentár Paul Celan verseinek Atemkristall című ciklusához, részletek). Ford. Sándorfi Edina. In: Bókay Antal, Vilcsek Béla, Szamosi Gertrud és Sári László: *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest, 252.



Curriculum vagy syllabus?

*Minél több a rendelet, annál nagyobb a rendetlenség.
(Konfucius)*

Az egyetemi hallgatóimat, a tanár-továbbképzésen meg a tanárokat „kínozzom” évek óta a tantervelmélet és a tantervfejlesztés előadással és szemináriummal. Mondanom sem kell, hogy megfeszülök, hogy hasznosan töltssem ki az órákat, de hogy nem túl érdekesek, az biztos. Legfeljebb, ha az érvényben lévő tantervek mellett készítették a tárgyhoz választható tantervet a nekik leginkább megfelelő vagy hiánypótló témában. Jelen írás célja, hogy érvekkel támassza alá a tanárok egyéniségének, személyiségének, érdeklődésének jobban teret engedő, de a tanulók tanulási teljesítményét is növelő levegősebb, vázlatosabb tantervnek, a syllabusnak a hasznosabb voltát. Egy hasonlattal élve, olyan ez, mint amikor a gazdasági fejlődést adócsökkentéssel igyekeznek serkenteni.

A curriculum előnyei és hátrányai

Kétségtelen, hogy a curriculum:

- sokat tud segíteni, főleg a kezdő tanároknak, amikor megindokolja egy-egy tárgy tanításának a célját, fontosságát, taníthatóságát, lehetőségeit, eszközeit, módszereit;
- útmutatásokat ad egyes kérdések előnyösebb megközelítésére, egyáltalán a tárgy tanításával kapcsolatos kompetenciák kialakítására;
- tanulási tevékenységeket is megad, amelyekből a célok könnyen műveletesíthetők, amelyek köztudottan a munkáltató oktatás kiváltását, a tevékenységek megtervezését és az értékelési folyamatot is biztosítják.

A curriculum hátránya elsősorban:

- a túlrészletezettségében és
- a rengeteg elvárásban rejlik.

Olyan, mint az internet, nehéz átlátni, követni. A tanár terveiben számokkal kell megjeleníteni a részletes követelményeket, amelyeket aztán sosincs ideje megkeresni a tantervben, amikor napi több órára kell felkészülnie. Különösen akkor, amikor állandóan valamilyen jelentést, véleményt, kimutatást stb. kérnek tőle, ami többnyire „már a tegnapi kellett”. A curriculum kötelezősége kizárja annak a lehetőségét, hogy egy adott tanár a maga „szájíze”, netán az osztálya érdeklődési köre, képességei szerint adagolja az anyagot, a haladási ütemet. Így aztán legtöbbször csak formális munka folyik, mert adott esetben a tárgy vizsgatárgy. A kevesebb feladat lehetőséget adna a valódi fejlesztésre, hisz az aktív tanulás időigényes tevékenységeket feltételez. Jó lenne az iskolában kisebb csoportokkal foglalkozni, az ideális csoport 12, legfeljebb 16 tanulót jelent. Ez csak akkor oldható meg, ha az oktatásra több pénzt juttatnának. A tanulónak a sok tanulnivaló és az

iskolában töltött hosszú (néha 8 óra) idő miatt nem marad ideje semmire, nincs szabad-ideje, amire akkor lenne különösen szüksége, ha egy kedvelt tantárgy versenyére szeretne felkészülni, vagy egy projekten kellene dolgoznia otthon, netán ha még sportolni vagy körökre szeretne járni. Állandó kialvatlansággal küszködik, ezért aztán igyekszik kivonni magát minden alól. Legtöbbször azt látja, hogy az iskola nem szolgál semmire, csak az érettségi bizonyítvány megszerzésére jó.

A syllabus előnyei és hátrányai

A syllabus:

- szerkezetileg sokkal egyszerűbb;
- valójában csak nagyvonalakban írja elő a tartalomra és az eljárásokra vonatkozó elvárásokat, javaslatokat.

A pályakezdő tanárnak ez minden bizonnyal kevés, de a továbbiakban szabadabb mozgásteret biztosít arra, hogy a tanár preferált témáit bővebben, meggyőzőbben, nagyobb átéléssel tudja bemutatni, átadni. Így a tanulók alaposabban megismerhetik az adott témákat, nem beszélve arról, hogy a tanulókra átragadt lelkesedés élményszerűvé teszi az órákat (ami számukra a memóriájukban tartósabb tárolást eredményez), időt nyerhetnek a munkáltató oktatáshoz, az önálló és csoportos tevékenységekhez, általában a ma alternatívnak tekintett módszerek alkalmazásához. *A kevesebb: több* elve érvényesülhet.

A megoldás

A megoldást abban látom, ha a curriculum csak tájékoztató jellegű lenne, és akár annak részeként, abba foglalva – de akár külön dokumentumként is – tartalmazhatná a syllabus. A syllabusban elég lenne, ha a *kötelezően elvárt tartalom és az elvárt minimális kompetenciák* mellett – ami az átjárhatóságot és a kimeneti szabályozást biztosíthatná – a fakultatív jellegű tartalmi kiegészítésekre és kompetenciákra tett javaslatok is szerepelhetnének. A tárgy tanításának, taníthatóságának kérdéseit pedig az adott tárgy *tanári segédkönyve* tartalmazhatná, amelyben tanári tervek minták, az egyes témák tanításához fűzött tanácsok, javaslatok, megoldásmódok mellett értékelő eszközök, projekt-témák, elektronikusan hozzáférhető anyagok linkjei, számítógépes programok és az okos telefonon felhasználható applikációk felsorolása is helyet kaphatna.

Következtetés

Annak idején, 1848 után nálunk is alkalmazást nyert osztrák *Organisations Entwurf* elnevezésű oktatáskorszerűsítési tervezet, a syllabus típusú útmutató sok szempontból haladó jellegűnek tekinthető. A ma kötelezően előírt curriculumok inkább akadályozzák az oktatási folyamatot, mintsem elősegítenék azt. A syllabusszal a tanár válláról levennénk a sok fölösleges feladatot, hagynánk a kreativitását kibontakozni, és örömmel, játszva, hivatástudattal végezné munkáját. Ezért aztán Konfucius újabb gondolatával foglalhatnánk keretbe a jelen írást: „*Ha egy olyan foglalkozást választasz, amit szeretsz, akkor egy napot sem kell dolgoznod életed során.*”



Összehasonlító tantervelemzés

Bár a romániai oktatási rendszer nem feltétlenül ad lehetőséget arra, hogy a tantárgyak moduljai között vízszintes keresztkapcsolatokat tudjunk felállítani, én mégis erre a feladatra vállalkozom. Valószínűleg egy jobb világot remélve, ahol az iskolába járásnak még értelme is van.

Nincsen általános műveltség. Kémia van, töri, magyar, torna, matek és zene. Óra-
rendek vannak, és órák. Tantárgyak vannak, tudás kevésbé. Mert nincs átfogó összkép,
nincs gondolkodás, együttgondolkodás meg aztán főleg nincs. Nincs érettségi, de nem
baj, megyünk majd Olaszba, és ott jó lesz. De mi van, ha mégsem?

A fizika tanterv helye és szerepe a műveltségterületén belül – tantervi keresztkapcsolatok

A fizika romániai besorolás szerint a „matematika és természettudományok” műveltségterülethez tartozik, a biológiával, kémiával és értelem-
szerűen a matematikával egyetemben. Meghatározása szerint a fizika természettudomány, viszont véleményem szerint rendkívül érdekes lenne a fizikát egy más műveltségterülethez tartozó tárggyal párhuzamba állítani, mondjuk földrajzzal (gondoljunk csak a geológiára mint különálló tudományra).

A kortárs fizika egyszerűen elképzelhetetlen lenne matematika nélkül.

A fizika tantárgyat a tantervi keresztkapcsolatok mentén a matematikával állítom párhuzamba. Mert a fizika annak érdekében, hogy univerzálisan érthető legyen, a jelenségek leírására matematikai nyelvezetet és hátteret dolgozott ki. Ma már az angol nyelv monopolhelyzetének köszönhetően majdhogynem lehetetlen az, hogy két különböző nemzetiségű ember ne értse meg egymást. Viszont egykoron a tudományos kommunikációt megkönnyítendő, a matematika nyelvén folyt ez a kapcsolatteremtés az egyértelműsége és az egyetemessége miatt. A klasszikus értelemben vett fizika alapvetően a természet megismerésére szolgált, az ott lejátszódó jelenségekre próbált magyarázatot adni. A kortárs fizika viszont már túlmutat ezen, s míg a klasszikus értelmezésnél csak egy-két buktatóba ütköznénk nélküle, a kortárs fizika egyszerűen elképzelhetetlen lenne matematika nélkül. E két terület sokáig nem is volt elhatárolva egymástól. Newton, Galilei, Euler legnagyobb érdemei mind olyan matematikai felfedezések, amelyek egy fizikában észlelhető anomália feloldására indítottak. Ezen felül a mai fizika is bőven támaszkodik a matematika elemeire. Például egyik fontos kutatási területe az úgynevezett húrelmélet, ahol többek között azt vizsgálják, miért épp három kiterjedt dimenzióval rendelkezik a

körülöttünk levő tér. Ennek a kérdéskörnek egyik fő kutatója Brian Greene, aki a Columbia Egyetem matematikaprofesszora. Ezért tartom nagyon fontosnak, hogy a két tudományágat összekötő kapcsolatokat már középiskolában kihangsúlyozzuk.

Alapkompetenciák és tantárgyi keresztkapcsolatok (fizika, matematika)

Tanulmányomban a IX., X. és XI. osztályos tanterveket vizsgáltam és hasonlítottam össze. Igen érdekes kapcsolatok mutathatók ki a két tantárgy tantervei között.

A fizikatantervek négy általános kompetenciát tárgyalnak:

1. Egy fizikai jelenség, technológiai folyamat, a technika mindennapi termékeinek működési és használati elveinek megértése és megmagyarázása;

2. Az elméleti és kísérleti tudományos kutatás fizikai alkalmazásai;

3. Kommunikáció;

4. Védelem a saját személy, mások és a környezet iránt.

A matematika tanterve hat alapkompetenciát említ:

1. A specifikus matematikai terminológia használata sokféle alkalmazási környezetben;

2. A matematikai állítványokba foglalt mennyiségi, minőségi, strukturális vagy kontextusbeli adatok feldolgozása;

3. Feladatmegoldásban matematikai algoritmusok és koncepciók használata;

4. Egy adott probléma megoldásának vagy megoldási stratégiáinak koherens kifejezése és megszerkesztése formális és mindennapi nyelvezetben;

5. A megoldások optimalizálására szolgáló stratégiák felfedezése, probléma-szituációk analízise;

6. Egy tulajdonság általánosítása egy feladat meghatározásának eredeti kontextusának megváltoztatásával vagy algoritmusok általánosításával.

Érdekes eltérések vevődnek észre, ha kicsit jobban megfigyeljük a két listát. A legszembetűnőbb számomra az, hogy teljesen másképp viszonyulnak a tanulóhoz. Míg a fizika tanterv a tudományos kutatásról is óhajt kommunikálni a tanulókkal, a matematika tanterv szinte csak az osztálytermi feladatokra javasol kikötéseket. Természetesen a célt, a tudományos gondolkodás fejlesztését mindkét nézőpont eléri.

A fizika tanterv a negyedik pontban említést tesz a védelemről. Ez, véleményem szerint, nem a matematikusok felelőtlensége miatt hiányzik a matematika tantervből, pusztán a matematikával szemben a fizikában jóval több olyan kísérlet lehet, ami testi veszélyt jelenthet a kísérletező személyre és a környezetre. Ebből kifolyólag a tanárnak erre is fel kell hívnia a tanulók figyelmét, és ki kell alakítania azt az attitűdöt, hogy a körültekintés megszokássá váljon.

A saját tapasztalatomból kiindulva, mások álláspontját is felmérve sajnos arra a következtetésre jutottam, hogy bár a mindennapi alkalmazásról mindkét tanterv említést tesz, erre sosem jut a kellő időkeret az osztálytermi munkában. Sokan vagyunk olyanok, akik ültünk a termekben a tanárt hallgatva, és csak egy kérdés járt a fejünkben: „és én ezt mire használom?”. Soha nem beszélt senki arról, hogy hogyan működik például egy



hűtőszekrény vagy egy telefontöltő. Most, hogy egyetemen bővebb betekintésem nyílt a tudomány rejtelseibe, kezdem átlátni a felhasználásokat, de nagyon sajnálom, hogy ez nem történt meg hamarabb.

Ezek a különbségeken túl számos összefüggést is föl lehet állítani a két tanterv közt. Például, a fizika tanterv 1. alapkompenciáját egészen könnyen összekapcsolhatjuk a matematika tanterv 6. alapkompenciájával. Ha van egy olyan jelenségünk, amit kísérletezés közben figyeltünk meg, leggyakrabban általánosítani szeretnénk, egy tulajdonságra szeretnénk következtetni belőle, amit aztán tovább hasznosíthatunk, esetleg más jelenségek tárgyalásakor is. Tegyük fel, hogy kísérletezés közben észrevettük, hogy egy elektromos áram által átjárt test hőt termel. Megépítünk egy áramkört, majd azon a fogyasztón, ahol áthalad az áram, lemérjük a hőmérsékletet. Ekkor megváltoztatjuk a kezdeti értékeket, például más ellenállást teszünk az áramkörbe. Ez egy olyan változást hoz a rendszerben, amelyből következtetni tudok a leíró törvényre.

A fizika tanterv 2. második alapkompenciáját alapul véve a kutatási folyamatokra is föl kell hívni a diákok figyelmét. Ahhoz viszont, hogy például egy tanuló megértse egy tudományos témájú szöveget, elengedhetetlen a matematikai terminológia is, amit az első pontban foglal össze a matematika tanterv.

Következtetésképp, a két tárgy tanterveiben előírt általános kompetenciák között fellelhető kapcsolatok elengedhetetlenül fontosak, és a tanítás során figyelembe kell venni őket, konzultálniuk és egyeztetniük kell a különböző tárgyakat oktató szaktanároknak.

A tantervi egységek közötti kapcsolatok (specifikus kompetenciák, tartalmak, tanulási tevékenységek)

A specifikus kompetenciák vizsgálatakor elsődlegesen a középiskolai tanterveket vettem figyelembe, mivel úgy gondolom, hogy itt találhatóak a legkiemelkedőbb összefüggések. Ezen felül a fizika specifikus kompetenciái sajátos elrendezésben szerepelnek: hasonlóan az általánosakhoz, ugyanazon három elem szerepel minden évfolyam tantervében, míg a matematika tantervben eltérő kompetenciákat említenek minden osztályra. Szembetűnő, hogy változóak az elvárások óraszámától és természetesen szaktól (*specializare*) függően. Ebből kifolyólag azt vettem alapul, amely fajta képzésben jómagam is részesültem: a természettudományok szakot, s ezen keretterv óraszámait.

A 10. osztályos fizikatanterv tartalmait két nagy fejezetre lehet osztani, amelyeket még tovább bonthatunk. Az első a hőtan, a második az elektromosságtan, ahol két nagyobb egység található: az egyenáram és a váltakozó áram tárgyalása; ezeket nagyon fontos külön-külön kezelni. Ami a matematikát illeti, öt ilyen tartalmi egység alkotja a 10. osztály tantervét: számhalmazok, függvények és egyenletek, kombinatorika, pénzügyi matematika és mértan. Ezek közül a pénzügyi matematika talán az egyetlen olyan terület, amelyet nem használnak a fizikában (legalábbis nem explicit módon). (Pl. Mennyibe kerül egy 100W-os izzó fogyasztása, amikor egy hónapon keresztül bekapcsolva felejtjük, ha 1kWh villamos energia 0,6lejbe kerül?)

Kiemelten fontos
a tudományos
kommunikáció
alkalmazására való készség
fejlesztése.

Az egyenletek fontosságát, úgy gondolom, nem kell magyarázni. Minden fizikai megfigyelés leírható egy egyenlettel, amelyben a változó paraméterek fizikai mennyiségek. A matematikának egy összetett, külön ága a differenciálegyenletek, amelyről el kell mondani, hogy a diákok egyetem előtt kizárólag nemzetközi versenyeken találkozhatnak vele, viszont a fizika mélyebb megértéséhez nélkülözhetetlenek. Minden egyes fizikai tételnek, következménynek van egy matematikai alakja egy egyenlet formájában.

A hőtan matematikai szempontból egy hihetetlenül komplex területe a fizikának. A hőtani átalakulásokat jellemző grafikonok megszerkesztése több területét is fölhasználja a felsoroltaknak. Egyfelől a mértan, másfelől a függvények szempontjából érdekes vizsgálni ezeket a grafikonokat. Az elektromosságtan váltakozó áramról szóló részéhez pedig szükségesek a számhalmazok és ezen belül a komplex számok. Mindezekről részletebben alább lesz szó, a kritikai megjegyzéseket tartalmazó résznél.

A tanulási tevékenységeknél már a kezdeteknél látható, hogy mindkét tárgy igyekszik a legoptimálisabb út kiválasztására nevelni a diákokat. Például a hetedikes fizika tanterv tanulási tevékenységekre vonatkozó részének 1. 1 pontjának harmadik eleme leírja, hogy a tanuló dolgoz a legpraktikusabb mérőeszközt kiválasztani egy mérés során. Ezzel párhuzamosan ugyanazon évfolyam matematikaóráján az az elvárás, hogy egy valós számot a feladat szempontjából lehető legegénysebb alakban tudjon felírni.

Kiemelten fontos a tudományos kommunikáció alkalmazására való készség fejlesztése. A nyolcadik osztályos tantervek említik a következőket: matematikaórán a diák képes kell hogy legyen egy síkmértani feladat megoldására úgy, hogy érvekkel alátámasztja a megoldás minden lépését. Fizikából úgy fogalmazzuk, hogy egy matematikai kifejezésben levő fizikai mennyiségek közötti összefüggéseket kell a tanulónak (érvekkel alátámasztva) megmagyaráznia.

Fizikából líceumban tanulási tevékenységeként a kísérletek vannak számon tartva. Kilencedikben egy ilyen kísérletre példa egy vékonylencse fókusz távolságának meghatározása. A kilencedikes matematika tanterv tanulási tevékenységként említi egy ötlet, szabály vagy matematikai módszer használatát egy gyakorlati probléma megközelítésére. Itt látható egy érdekes kapcsolat, mivel ehhez föl kell használni hasonló háromszögeket, amelyet mértanból tanulnak a diákok. Ahhoz, hogy a diák helyes kísérleti következtetésekre jusson, föl kell használnia a matematikából tanultakat. Még egy érdekes rövid észrevétel ezzel kapcsolatban az, hogy mindkét tanterv specifikus kompetenciáiban le van írva az, hogy a diáknak képesnek kell lennie egy eredmény helyességének eldöntésére. Ilyen kísérleteknél fontos, hogy a diák adott esetben rájöjjön a hibájára, s arra, hogyan javíthatná azt.

Az általános észrevételem a specifikus kompetenciákkal kapcsolatban az, hogy célokat tekintve nagyon hasonlítanak a tantervek. Ha megfigyeljük az elnevezéseket, mind-



két tárgy tanterveiben előfordulnak olyan kifejezések, mint például felismerés, azonosítás, elemzés, következtetések levonása. Újraolvasva ezeket a követelményeket, arra jöttem rá, hogy ezek gyakorlatilag a problémamegoldás univerzális lépései, amelyeket az élet minden területén hasznosíthatunk bármilyen jellegű problémára. Ez egy átgondolt és logikus folyamat: a tanulás szintjei és lépései.

Kritikai megjegyzések

(Mely pontokon erősíti egymást a két tantárgy tanterve, mely pontokon nem? Javaslatok arra nézve, hogy miképpen erősíthetők a tantervi keresztkapcsolatok)

Évfolyamok közti kapcsolatra egy egyszerű példa: a százalékszámítás. Az 5–8.-os matematika tanterv ötödik osztályba sorolja a valódi- és tizedes törtek különböző alakjának felismerésére vonatkozó specifikus kompetenciát. Fizikából pedig (amelyet hatodik osztálytól kezdenek el tanulni) a százalékszámítás mondhatni kaotikus módon bukkán fel itt-ott, viszont fontos szituációkban, például egy rendszer hatásfokának kiszámításakor. Ezért válik ez pozitívummá, mert a százalékszámítást hamar elsajátítják, s utána használatban is marad, mivel matematikaórán használják továbbra is. Itt erősíti egymást a két tanterv.

Ez a dolog viszont nem mondható el számos más területről. Csak néhány példa erre. Az optika iskolában tanult részéhez feltétlenül szükség van a trigonometriára. Viszont időrendben az optikát kilencedik osztály elején tanulják a diákok, trigonometriára viszont csak kilencedik végén kerül sor. Ebből kifolyólag a fizikatanárnak két opciója van: először felveszi ő a szükséges matematikai háttérrel a diákokkal, amivel a saját idejéből veszít, és ő csúszik el a tananyaggal, vagy megcseréli a felvett anyagrészek sorrendjét.

Fentebb említettem még néhány példát, amire itt fogok kitérni. Hőtanban egy átalakulást mindig egy grafikonnal írhatunk le, és például a munka mennyiségét területszámítással tudjuk megkapni, az ehhez szükséges mértanról viszont utoljára hetedik osztályban esik szó, míg a hőtan tizedikben tanult anyagrész. A másik fentebb említett példám picit kilóg a dolgozatból, mivel tizenegyedik osztályos tananyagról van szó. A váltakozó áramot tizenegyedik osztályban tanulják a diákok. Ehhez az anyagrészhez szükséges a komplex számok halmazának ismerete, amelyre viszont tizedik osztályban kerül sor, és bár feltételezhetjük, hogy még emlékeznek a diákok, gyakran mégis értékes idő megy el matematikai ismétlésre fizikaórán.

Egy másik nagyon komoly hátrány az iskolák felkészületlensége. A kísérleteket mindenkinek egyedül kellene elvégeznie. A fentebb említettek értelmében ennek a kompetenciának is alakulnia kellene, hiszen elő van írva mindkét tantárgy tanter-

Az optika iskolában tanult részéhez feltétlenül szükség van a trigonometriára. Viszont időrendben az optikát kilencedik osztály elején tanulják a diákok, trigonometriára viszont csak kilencedik végén kerül sor.

vében. Erre azonban nálunk sajnos több okból kifolyólag nincs lehetőség. Az egyik fő ok az, hogy nagyon nagy létszámúak az osztályok.

Ha csoportbontást lehetne alkalmazni itt is, mint nyelvtanuláskor a különböző szintekhez igazodva, valószínűleg hatékonyabban mehetne a munka. A csoportbontás gondolatát továbbá szükségessé teszi az, hogy az iskolák nincsenek felszerelve. Jómagam példájával élve, egy elég jó városi iskolába jártam, de még nálunk sem volt elég kísérleti eszköz, s ami volt is, nagy része elavult vagy meghibásodott. Emiatt sok fiatalnak még úgy sem jut eszébe kísérletezni, hogy mondjuk, létszámszerűen nem lenne gond a csoportbontás. Ezért hiába írja le a tanterv – mint tanulási tevékenységet – a kísérleteket, ha arra nem biztosíthatóak a megfelelő körülmények.

Egy javaslat a hatékonyabb munka érdekében az volna, hogy minden téma elején (tanterv szerint) legyen előírva egy olyan óra, amit ismételésre szánunk, és átvesszük azokat az anyagrészeket akár matematikából, akár fizikából, amelyekről tudjuk, hogy szükségesek lesznek a téma során. Egy másik javaslat, hogy figyeljünk oda arra, hogy a diákoknak a fizikafeladatok megoldásában milyen matematikai módszerekre, ismeretekre van szükségük, s valamilyen módon ehhez igazítsuk a matematika tantervet, esetleg egy opcionális órával kiegészítve, vagy – az intézményi kultúra jegyében – egy adott iskola tanáraival együttműködve.

Tananyag szempontjából valószínűleg olyan dolgokat kéne oktatni, amik „egyben” jobban működnek. Értem ezen azt, hogy sok olyan témát ír elő a fizika tanterv, amelynek valódi megértéséhez az iskolai, líceumi matematikán túlmutató ismeretekre és készségekre van szükség. A másik oldalról pedig: a matematika tantervben a tiszta elmélet helyett olyan tevékenységeket kellene végezni, amelyek gyakorlatiasak, hogy láthatóvá váljék a fizika és a matematika „haszna”, akár a mindennapi életben is.

Dokumentumok

Líceumi matematika és fizika tantervek: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c556+588++/>

(2019. februári leolvasás)

Gimnáziumi tantervek: Fizika: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/25-Fizica.pdf>

(2019. februári leolvasás)

Ad multos annos, Nagyvárad DrámaMűhely!

A Nagyvárad DrámaMűhely tagjai több mint két évtizeddel ezelőtt köteleződtek el a dráma és a színház eszközeivel való nevelés népszerűsítésére. Bár mások is végeznek hasonló munkát, formációjuk unikumnak számít a hazai palettán. A műhely tagjai pedagógusok, akik saját munkájukkal, rendszeresen szervezett országos találkozók, kisebb továbbképzőkkel, saját előadásokkal igyekeznek közelebb vinni neveltjeikhez és tanító- és tanártársaikhoz ezt a saját élményre alapozó drámapedagógiai módszert. Az alábbi összeállítás a Nagyvárad DrámaMűhely köszöntése céljával készült.

A sort az ötletgazda és a kezdetektől irányítónak, számító Rusz Csillával készített beszélgetés nyitja, majd a DrámaMűhely három tagja, Bárdi Rozália-Márta, Nagy Ágota és Kubola Anikó szólal meg. A harmadik egységben magyarországi drámapedagógusok, a közösség közeli barátai (Előd Nóra, Török László Dafti, Józsa Kata és Kis Tibor) vallanak – egyebek mellett – a szakmai műhelyhez és annak tagjaihoz kapcsolódó élményeikről, érzéseikről.



A Nagyvárad DrámaMűhely tagjainak egy része a 2015-ös Országos Drámapedagógiai Napok megnyitóján

„Meg kell tanulnunk gyermekeink szívével látni”

Rusz Csilla a nagyváradi Szacs vay Imre Általános Iskola tanítója. Ezzel talán mindent elmondtunk, és ugyanakkor alig mondtunk valamit róla. Merthogy Csilla vérbeli pedagógus, akinek élete a tanítás. A gyermek számára szent, akit kísér, formál, nevel, de mindennek előtt nagyon szeret. És nem szereti azt a rendszert, amelyik kettejük útjába tolakszik a kötelező felmérőkkel, a sokféle papírokkal és egyebekkel. Ő inkább játszik, mert tudja, a játékban nincs rangsorolás, csak lelkesedés, öröm, egymásra figyelés – azaz minden, ami megalapozza és biztosítja az igazi tanulást. Minden bizonnyal ezért köteleződött el a drámapedagógia mellett, aminek említése nélkül valóban hiányos lenne a bemutatása. A Nagyváradi Dráma műhely alapításában és vezetésében meghatározó szerepe volt és van. Ezért mindenki előtt vele beszélgetünk.



Rusz Csilla

– *Beszélj a kezdetekről!*

– Néhány évre rá, hogy 1991-ben Nagyváradra kerültem, pár kollégámmal megalakítottuk a Tanítók Klubját. Szerettünk volna szakmai találkozókat szervezni, képzéseket, kerekasztal-beszélgetéseket, s meg is tettük. Könyvtárban, galériákban, osztálytermekben találkoztunk, tanítók farsangját, előszilveszteri mulaságokat szerveztünk – össze szerettünk volna tartani a bihari magyar tanítók közösségét. Három-négy év után ez a kezdeményezésünk kifulladt, aztán ez a „klub” átalakult dráma műhellyé, hiszen az alapító tagok beleszerettek ebbe a reformpedagógiai módszerbe, s ezt szerettük volna hirdetni és népszerűsíteni.

Több mint két évtizede, miután hazajöttem egy szovátai drámapedagógiai képzésről, melyet Kovács Andrásné Rozika néni tartott, ösztönből éreztem, hogy alkalmazott módszereim megerősödhetnek szakmaisággal, ha elmélyülök a drámában. Hiteni akartam a „magot”, népszerűsíteni, tudatni kol-

légáimmal, hogy van egy „csodaszer”. Nem akarom misztifikálni a drámapedagógiát, de meggyőződése, hogy csodákra képes. Egy városi pedagógiai kör alkalmával tartottam egy élménybeszámolót, s felmértem: lenne-e érdeklődés a drámapedagógia iránt. Száz emberből nyolcvanat érdekelt. Rögtön hozzáláttam a szervezéshez. Évente három-négy tanfolyamot szerveztem, s egyszer csak azt láttam, hogy vannak, akik mellém álltak, segítenek a szervezésben, akiket ugyanúgy érdekel ez a módszer, akárcsak engem, és szívügyüknek tekintik a népszerűsítését. A műhely önszerveződéses alapon működött. Volt, hogy havonta találkoztunk, bemutató foglalkozásokat tartottunk egymásnak, melyeket szakmai értékelők követtek, aztán a műhely városi, megyei, majd országos tanfolyamok

szervezésébe kezdett. Nincs mögöttünk bejegyzett civil egyesület (mindig hanyagoltuk), nincs intézmény sem mögöttünk, de elértük, hogy a Bihar Megyei Pedagógusok Háza, valamint a Hargita Megyei Pedagógusok Háza felterjessze a programjai közé a drámaképzést. 2012 óta a Romániai Magyar Pedagógusszövetség mellett a Partiumi Keresztény Egyetem az egyik fő anyagi és erkölcsi támogatónk. A Magyar Drámapedagógiai Társaság a kezdetektől támogatott, ahogyan csak tudott. A műhely a mai napig önszerveződéses alapon működik. Alapító tagok voltak: Bárdi Márta, Nagy Ágota, Kovács Ildikó, Kubola Anikó, Bordás Andrea, Rácz Imola és jómagam, de azóta még kapcsolódtak hozzánk segítő kollégák.



Pillanatkép a 2019-es Országos Drámapedagógiai Napok egyik műhelyéből

– *Milyen célokat tűztetek ki magatok elé, és hogyan sikerült azokat tartani?*

– Hát ha mi megismertük ezt a módszert, és megkönnyítette a pedagógusi munkánkat, akkor másnak is meg kell ismernie! Látom, a pedagógusok ki vannak éhezve a gyakorlatorientált képzésre, kézbe akarnak kapni játékot, a módszert, az élményeket, az akadémikus elméletet unják, nem értik, fölöslegesnek tartják. Ha a kettő egy képzés alatt jól van vegyítve, akkor elfogadják, de másképpen tiltakoznának. Főleg egy nem akkreditált, pontot nem érő képzésen. Mert az ellen a képzés ellen, amelyik pontot ér, ám unalmas, semmitmondó, időrabló, senki nem emeli fel a szavát. Hiszen pontokat gyűjtögetünk... Ez az oktatáspolitikai. Pontok döntenek el, hogy mit ér egy pedagógus. Pontokat lehet szervezni egy éjszaka leple alatt, pult alól, innen-onnan, fiktív képzésekről, politikai szerve-

zetektől, de előbb-utóbb el kell döntenünk: pontokat szerzünk, vagy gyermekeket tanítunk? S aki évek óta visszajár a tanfolyamainkra, az eldöntötte, hogy miért áldoz erre a szabadidejéből.

A szakmai fejlődésen, újabb és újabb információkhoz jutáson túl 21 éve célunk az is, hogy tanfolyamainkon energiával, lendülettel, lelkesedéssel és humorral töltsödjének fel a pedagógusok. Mindig erősít minket a nagy érdeklődés, az ad erőt, hogy folytassuk ezt a munkát.

– Időközben a DrámaMűhely tagjaival közös előadásokat is összehoztatok. Azok hogyan születtek?

– Bordás Andrea és jómagam vállalunk képzéseket, a műhely tagjaival viszont báb-előadást (Kacor király) és gyermekszínházi előadást (Hapci király) is készítettünk. Ezeket a darabokat én rendeztem, heti rendszerességgel próbáltunk, hogy egy év alatt megszülethessenek. Kollégáim vállalnak bemutatókat is egy-egy foglalkozás erejéig, de egy teljes, többnapos képzést még nem. A 2017-es Bolyai Nyári Akadémia Legyen játék a tanulás című továbbképzőjén nyolcadmagammal tanítottam. Nagy tapasztalat volt a műhely tagjainak, együtt készültünk fel, és együtt értékeltük ki a munkánkat. Még csíkszeredai kollégáim (Jakab Judit és Csóti Csilla) is csatlakoztak a műhelyhez, képzők voltak egy alkalommal. A DrámaMűhely tagjai valahogy ódzkodnak a megmutatkozástól, inkább tanítványaiknál alkalmazzák a drámapedagógiát, de azért már „töredezik a jég”...



Kovács Andrásné (Rozika néni), Achs Károly és Rusz Csilla a 2013-as Országos Drámapedagógiai Napok megnyitóján

– *Honnan az Országos Drámapedagógiai Napok ötlete? Milyen céllal, elképzeléssel indult az a program?*

– Talán 1997-ben alakult meg a Romániai Magyar Drámapedagógiai Társaság, az aradi Matekovits Mária elnökségével. Négy évig működött, az egyik alelnöke voltam. Az első Országos Drámapedagógiai Napokat ő szervezte meg Aradon. Akkor az volt a terv, hogy évente megszervezzük, más-más helyszínen, ahol műhelyek működnek. Akkor a csapatban még lelkes székelyudvarhelyi, sepsiszentgyörgyi, enyedi kollégák is részt vettek, akik mind a jászfényszarui Kovács Andrásné tanítványai voltak. A második Országos Drámapedagógiai Napokat Nagyváradon szerveztük, s mivel a következő években mások lelkesedése kezdett csökkenni, a mienk meg erősödni, a további találkozók helyszíne Nagyvárad maradt. Ebben az évben volt a 21. ODN. A program célja olyan továbbképzési lehetőséget teremteni a résztvevők számára, ahol gyakorlati tudásra tesznek szert, szakmailag fejlődnek, és megtanulják, hogy az élményszintű tanítás miként teheti emberségesebbé, gyermekközelibbé a teljesítményorientált oktatást. Ehhez kapnak módszert és eszközt a kezükbe. Nagyon fontos a képzéseinken a szellem, a lélek, de még a test táplálása is. És a humor! Élményszintű tanítást, energiát, erőt, lendületet, derűt, lelkesedést szeretnénk adni és kapni!

– *Kiemelten fontosnak látszott, hogy a „szakma” nagy neveit hozzátok el Magyarországról, de volt, hogy azon túlról is. Kik jártak nálatok ezen a programon, és mit tanítottak?*

– Első mesterünk Kovács Andrásné, Rozika néni volt, ő tette le az alapokat. Ő nem elméletet tanított először, hanem hagyta, hogy élményeket gyűjtsünk, érzelmileg érintettek legyünk. A játéktól indított, majd következtek a „mintha” drámai helyzetek, aztán a tanítási dráma s utána a módszer elméleti része. Rozika néni után sorakoztak a többiek: Előd Nóra (tanítási dráma), Achs Károly (sajátos érzelmi nevelés), Török László „Dafti” (vers, képzőművészet, zene, érzelm találkozása a drámában), Kiss Tibor és néhai Fodor Mihály (gyermekszínházi játék), Hollós József (társadalmi és ifjúsági problémák feldolgozása a dráma eszközeivel), Kunné Darók Anikó (érzékenyítő játékok az óvodában), Zalavári András (tanítási dráma), Joe Winston (mesefeldolgozás a dráma eszközeivel), Láposi Terka (bábhasználat a dráma útján), Józsa Katalin (drámatáborok szakmai koncepciója). De ez a felsorolás sem teljes, még sorolható...

– *Mesélj érdekesekeket, szépeket az Országos Drámapedagógiai Napokról!*

– A lelkem sír az örömtől, amikor meghirdetjük a rendezvényt, és 12 óra alatt 120 jelentkező van. Aztán az is meghiúsul, hogy nem volt még olyan előadó, aki visszautasította volna a meghívásunkat, pedig közel sem tudunk annyi tiszteletdíjat fizetni, mint – például – Magyarországon. Sőt, a kezdetekben barátságból jöttek el, most is jelképes a fizetségünk. Hát a legszebbek a barátságok! Itt igazi barátságok születtek! Emlékeimben van, amikor a drága szülők az osztályomból főzték a töltött káposztát, amivel megkínáltuk a résztvevőket. Kötényt kötöttek, egy hosszú asztal mögül, mint a vásáron kiáltották: „Itt a legfinomabb, ebből vegyenek, ebben füstölt is van!” A mai napig nem merjük elengedni ennek a varázsát, és a rendezvény előtt a műhely tagjai kenik a libazsíros, ikrás, lekváros,

zakuszkás szendvicseket, hogy otthonos ízekkel várjuk a vendégeket... Olyan, mintha egy gasztronómiai rendezvényről beszélnék. Szakmai „szépség”, mikor valaki úgy megy haza, hogy alig várja a holnapot, hogy ismét bemehessen a gyerekek közé!

– Többször tapasztaltam, hogy ha éppen nem keresztelték egymást a műhelyeik, a meghívott műhelyvezetők egymás foglalkozásain is részt vettek. Egymástól is tanulnak, idős korban is... Hogy is van ez?

– Ahány ember, annyi stílus, ez a sajátossága a drámapedagógiának. Az érzelmi nevelés egyik csodaszere, mely a személyiségeden át tud hatni csak. Hát hogyan lennének kíváncsiak egymásra! Táplálkoznak egymásból! Nincs rivalizálás, egymás mellett „nyílnak ki ezek a virágok”, egymás „ásványaiból” táplálkoznak...



Neves magyarországi szakemberek köszöntése a 2015-ös Országos Drámapedagógiai Napokon

– *Te is gyakran eljársz Magyarországra képzéseket tartani, belső embernek számítasz a „szakmán” belül... Miket viszel a határon túlra?*

– Bármit, amit kérnek. Van, hogy tanítási drámát, de volt olyan is, hogy a sajátos módszeremet kellett bemutassam, amivel egy előadást készítek elő.

– *Nemcsak te, de mindenkori diákjaid is nevet szereznek maguknak a magyarországi gyermekszínházi fesztiválokon. Jó ideje mindig a legjobb minősítést hozzátok el a Weöres Sándor Országos Színházi Fesztiválokról. Mesélj ezekről!*

– Ha nincs Kiss Tibor és Fodor Misi, én soha nem megyek el fesztiválra. Amióta tanító vagyok, mindig érdekelt a gyermekszínházas, minden évben voltak előadásaim. Amatőr módon tettem a dolgom. Aztán 11 évvel ezelőtt elmentem egy enyedi fesztiválra az osztályommal. Kirándulásként fogtuk fel, de ott Kiss Tibor és Fodor Mihály, két magyarországi szakember véleményezte az előadásunkat. Egyből meghívtak a Weöres fesztivál gálájára. Így kaptam kedvet, s azóta, ha tehetem, minden évben viszek egy darabot a fesztiválra. Ez a fesztivál felmenő rendszerű, van megyei, regionális és országos forduló.



Rusz Csilla „édeskéinek” bemutató előadása a 2015-ös Országos Drámapedagógiai Napokon

lója. Ha kérsz minősítést, akkor első alkalommal megkapod.

A gálára a megyei és a regionális zsűri tagjai jelölik az általuk legjobbnak, legérdekesebbnek tartott előadások közül az országos rendezvény résztvevőit. A meghívásról a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöksége hozza meg a döntést. Eddig minden előadásommal, a Lúdas Matyival, a Kacor királlyal, a Hapci királlyal, a Kevély Kerekivel, a Taskó feleséget keressel, a Hammas Gyurkával, a Csalóka Péterrel, a Kövér Lajos és Sovány Lacival, a Lusta pékinassal és A boszorkány lányaival is eljutottam a gálára. Te jó ég, most számolom össze, ez 10 előadás! Egyik évben édesanyám halála miatt nem tudtunk menni, pedig már megvolt a kész előadás... Biztos utána angyszárnnyon kísért végig, s szerencsét hozott nekünk.

Persze azóta elvégeztem egy gyermekszínházi rendezői képzést. Hogy mit jelent nekem?! Az életem része, amikor a gyerekek örömjátékát látom a színpadon, remegek, sírok a gyönyörűségtől!

2015-ben én kaptam meg az Emberi Erőforrások Minisztériuma Kultúráért Felelős Államtitkársága által felajánlott különdíjat – a határon túli magyar nyelvű gyermekszínházasért végzett munkámért! Ezt egy évben egy ember kaphatja meg. Senki nem készít fel rá, nem jelezték előre, így hát kellően meglepődtem. Mire a színpadra értem átvenni, már patakozott a könnyem, és arra gondoltam, miért Magyarországon kapom ezt a díjat, hiszen én „otthon” dolgozom...

– *A Drámapedagógiai Napok tagjaival kijártok magyarországi táborokba, rendezvényekre is...*

– A Kovács Andrásné által szervezett Bakancsos drámatáborokba csoportosan járunk, a Budapesten évente megrendezett Marczbányi téri Drámanapokra, a kecskeméti Hol-Mi módszertani vásárra szintén. Ezeken a képzéseken a mai napig sokat tanulunk.

– *Az Országos Drámapedagógiai Napok résztvevőitől minden bizonnyal gyakran jönnek visszajelzések a programról. Milyenek ezek? Mi az, amit a legjobban szeretnek, igényelnek?*

– Mindig sok-sok gyakorlatot, játékot, bemutató órát várnak. A drámapedagógiában először a gyakorlatokkal ismerkedik meg a résztvevő, a megtapasztalás után jön az elméleti anyag. Ettől is izgalmas. Nem elég az agyat táplálni, az érzelmekre kell hatni mind a felnőttképzésben, mind az iskolában. A drámapedagógia éppen az élményszinten történő tanítás. Minden oktató kezébe adnám, éljen vele, mert megkönnyítené munkáját (ha az egyáltalán munkának nevezhető). A dráma őszinte műfaj, őszinte és erőteljes. Érzelmekkel van tele, és nincs benne rossz válasz. Minden tanárnak tisztában kell lennie saját szaktudásával és képességeivel: érzi-e a saját kompetenciáját, képességeit, az osztályban betöltött szerepét elég erősnek tartja-e ahhoz, hogy a dráma-hozta „csodás” helyzeteket kezelni tudja? Mert nemcsak szaktudása, hanem a megélt hite is próbára kerülhet egy-egy drámai szituációban.

Véleményem szerint azonban a dráma bevonása az oktatásba elsősorban nem módszertan, hanem szemléletmód kérdése. Általános iskolás gyerekeknek a humántudományok mindegyike könnyebben tanítható ilyen jellegű tevékenység által, mint a szokásos frontális és verbális módszerekkel. Meg kell tanulnunk a gyermekeink fülével hallani a megtanítandó történetet, az ő szemükkel és szívükkel látni az eseményeket, s felfedezni azokat a játékos elemeket, amelyekkel az üzenet számukra könnyebben továbbadható. A drámajátékok – emocionális töltöttségük és komplexitásuk miatt – igen alkalmasak az üzenet elmélyítésre, az események átélésére.

– *Látod-e azt, hogy miként hasznosítják a pedagógusok mindazt, amit ezeken a programokon tanulnak?*

– Látom. Mivel módszertanos is vagyok, ha kimegyek inspekcióba, látom, ahogyan beépítik az óráikba. (Remélem, nemcsak amiatt, mert pont engem delegáltak...) Na-

gyon sokan megkeresnek, akik a szakdolgozataihoz keresnek anyagokat, és kipróbálják a módszert. Vannak, akik a ODN alkalmával mesélnek tapasztalataikról. Sokszor látom a gyakorlatok, játékok variációit iskolán kívüli programokon is.

– *Az országon belül nincs több drámapedagógiai műhely. Vajon miért?*

– A kezdetekben szerveződött Aradon, Sepsiszentgyörgyön, Székelyudvarhelyen. Nem sokáig éltek. Talán hiányzott a csapat egy ember mögül, körül. Én szerencsés voltam, vagyok, olyan csapat áll mögöttem, akikre mindenben számíthatok, kollégáim, de barátaim elsősorban. Vigyázunk egymásra, szakmailag segítjük egymást, sokat beszélgetünk. Életem fontos részei!



Árnyjáték a 2012-es Országos Drámapedagógiai Napokon

– *Mit lehetne tenni azért, hogy változzon valami?*

– Belső készítés nélkül senkire nem lehet és nem is kell ráerőszakolni, hogy műhelyt hozzon létre.

– *Eltelt 21 év, kikerülhetetlen a kérdés: Milyennek látod a mérleget? Mik vannak a „plusszos” és mik a „mínusz” tényezők?*

– Folytatni szeretnénk ezt a munkát. Rájöttünk, hogy újra kell indítani az alapokról, mert azóta „kitermelődött” egy ifjú pedagógusréteg, és velük is lépcsőről-lépésre kell elkezdeni a drámapedagógia megismertetését. És a dilettánsokat is ki kell szűrniük, akik drámapedagógiának nevezik azt, ami nem az!

– *Hogyan tovább Nagyvárad Drámaműhely?*

– Nem hagyhatjuk abba ezt a munkát, mert ha bemész egy osztályba, gyerekek közé keveredsz, mindegy, milyen tantárgyat tanítasz, ha nem vagy felvértezve kellően sok módszerrel, elvéreztél. Ha tankönyvet, tantervet tanítasz, s nem a gyereket figyeled, ha nem neki szeretnél megfelelni, zsákutcába juthatsz. Ha tanár vagy, s szeretet nélkül dolgozol, ebben a munkában örök vesztes maradsz. Ma már az élménypedagógiai, mentálpedagógiai tréningek is használják a drámajátékokat, gyakorlatokat, konvenciókat. Ezek alapok, meg kell tanulni őket, hogy tudjunk válogatni belőlük. S tesszük mind ezt az ügy, a gyerek iránti szeretetből. Lelkesen, energiával, jókedvvel, humorral, megújulva, odaadással és kitartással.

„Kevesebb lennék nélküle”



Bárdi Rozália-Márta

Bárdi Rozália-Márta 35 éve tanít alsó tagozatos gyermekeket Nagyváradon. Egy éve került a Szent László Római Katolikus Líceumba, előtte 25 évig a Lucretia Suciú Általános Iskolában dolgozott, többségben roma gyerekekkel. Kezdetektől tagja a Nagyvárad Drámaműhelynek.

– Megalakulásától kezdve tagja vagyok a műhelynek. Első perctől kezdve nagyon tetszett a módszer. A műhely tagjai olyan kollegáim, barátaim, akikkel szívesen dolgozom együtt. Ők olyan pedagógusok, akiknek értékrendje, szakmai hitvallása nagyon közel áll az enyémhez.

Immár 21 éve szervezzük együtt az Országos Drámapedagógiai Napokat. Báb-előadásokat készítettünk, melyeket bemutattunk egymás osztályának. Szakmai továbbképzéseken veszünk részt. Találkozásaink során sok szakmai kérdést megbeszél-

lünk, „váltjuk a világot”, és a magánéleti gondjainkat, örömeinket is megosztjuk egymással.



Pillanatkép a 2013-s Országos Drámapedagógiai Napok egyik műhelyéről

A közösség által feltöltődök, a közös munka, az együttlétek, a szakmai beszélgetések segítenek abban, hogy a mindennapi munka ne váljon rutinná, mindig tanulok valami újat. „Fitten” tart.

Amikor egy 1995-ös nyári továbbképzésen találkoztam ezzel a módszerrel, olyan hatással volt rám, hogy úgy éreztem, szeptemberben egy teljesen más tanító lép be az osztályba. Lenyűgözött! Annyira más, újszerű volt, hogy teljesen bezsongtam. Ehhez nagyban hozzájárult a képzőnk, Kovács Andrásné, Rozika néni személye is. Mai napig hálás vagyok neki ezért és mindenért, amit tőle kaptam, tanultam.

Folytatván az előbbi gondolatot: más tanító lépett az osztályba, aki látta, hogy a gyerekekre is nagyon pozitívan hat. Ugyanakkor nagyon óvatos voltam, hiszen felhívták a figyelmet arra is, hogy vannak dolgok, amelyekre vigyázni kell. A drámapedagógia nem egyenlő a pszichodrárával, nem terápiás céllal alkalmazzák. Aztán mikor jobban megismertem ezt a módszert, rájöttem, hogy mennyi mindenben segít a gyerekeknek: elfogadóbbak, kreatívabbak lesznek, miközben közösségformáló ereje van, és segít élményszerűen ismereteket szerezni.

Hogy az Országos Drámapedagógiai Napok mit jelentenek számomra?! Megbeszéléseket, feladatleosztásokat, padtologatásokat, zsíroskenyér-kenéseket, káposztatöltést, telefonálgatást... Aztán két napig egy „másik” világba csöppenek: ahol élmények, találkozások, „aha, na ezt alkalmazni fogom!”-gondolatok „érnek”, és elmaradhatatlan az esti éneklés... Utána nehéz visszazökkenni a valóságba, de lendületet ad!



Székelyföldi képzésen a Drámaműhely tagjai

A műhely tagjaival rengeteg élményben volt részünk. Ha elmentünk valahova együtt, mindig történt valami, ami emlékeztetéssé tette az utat. Egyszer egy görög fantáziatáborban, az éjszakai túrán egy patakparton néreisz, tengeri nimfa voltam, akinek az érkező gyerekcsoportokat át kellett vezetnie a vizen. Sötét volt, s már nem emlékeztem, hogy hol van a partmenti bokrok között az átjáró. Azt hiszem, én voltam a görög mitológia legbénább néreisze. Tőlem pár méterre Rusz Csilla mint Sziszüphosz követ görgett. Ő sem remekelt...

A sok közös élmény mellett talán az a legfontosabb számomra, hogy sok kiváló szakembertől tanulhattam. Olyan barátaim lettek, akikre mindig számíthatok. A gyerekekkel való munkában mindig jelen van és jelen lesz a drámapedagógia. Kevesebb len-

nék nélküle. Az Országos Drámapedagógiai Napokat, remélem, ezután is szervezni fogjuk. Jó lenne új bábos produkció... Ezen kívül jöhet bármi, ami dráma!

„Ez nem munka, ez együttlét, feltöltődés, barátság, nagy közös játék”

Nagy Ágota a Bihar megyei Biharfélegyházán tanít elemis kisdíjakat. „Egy egyszerű kis tanító néni” – ahogyan ő mondja magáról. A Nagyváradi Drámapályhelyben viszont oszlopos tagnak számít.



Nagy Ágota

– Kezdő tanítóként minden alkalommal elmentem a Rusz Csilla által szervezett Tanítók Klubjába, hogy „hasonszőrű” emberekkel találkozjak, és tanuljak valami újat, valami mást, mint amit az öreg tanító néniktől láttam a falusi iskolában. Ott hallottam először a drámapedagógiáról, és merő kíváncsiságból mentem el az első tanfolyamra. Érzelmileg nagyon hatott rám. Megtetszett, és maradtam.

Valójában nem is tudom, hogyan lettem a Drámapályhely tagja. Így alakult.

Az Országos Drámapedagógiai Napok megszervezésében, lebonyolításában, a „táskahordozásban” veszünk részt aktívan Csilla irányítása mellett.

Van egy bábcsoportunk is, hogy tanít-

ványainkat meglephessük egy-egy mesével, vidám történettel. Ez nem munka, ez együttlét, feltöltődés, barátság, egy nagy közös játék, melyben bármikor számíthatunk egymásra, feltétel nélkül.

Mindig is gyermekcentrikus tanítónak tartottam magam, igyekeztem érdekessé, élményszerűvé tenni a tananyagot, mozgalmassá várársolni a tanórát. A drámapedagógia megerősített ebben, lehetővé tette, hogy a nehéz sorsok mögött is meglássam azt a kicsi jót, azt a kicsi lángot, melyet érdemes táplálni, hogy szépen lobogjon. Ezt szeretettel lehet elérni, így a drámapedagógia valójában szeretni is tanít. Ha a roma gyereket szeretted, akkor ő is képes fejlődni, és írástudatlan szülei is hálásak lesznek neked.

A legtöbb csoportommal a drámajátékok szintjéig jutunk csak el, ezeket a tanórát különböző mozzanataiba építem be. Közösség, együttműködés, empátia, egymásrafigyelés kialakítása, a kommunikáció fejlesztése a legfőbb célom velük. De volt olyan osztályom,



Közös „padlós” vacsora

amelyikkel meséket dolgoztunk fel a drámapedagógia eszközeivel, élethelyzeteket játszottunk el saját élmény vagy képzelet alapján.

A helyi szintű előadásokkal a színpadon is bebizonyítottuk, hogy csapatmunkával akár színházi élményt is teremthetünk mindenki legnagyobb örömére.

A gyerekek közt volt egy, a színjátszásban tehetséges kis roma leányka. Legtöbbször ő kapta a főszerepeket, pedig problémái voltak a szövegtanulással. Ezért mindenki segített neki, együtt gyakoroltak vele szünetekben, délután a parkban, és a leányka hibátlanul teljesített. Ez volt az igazi csapatmunka!

Az Országos Drámapedagógiai Napok és minden drámapedagógiai tanfolyam számomra feltöltődést jelent. Ezeken a napokon, ha csak néhány órára is, de kiléphetek a tanítói, a szülői és a feleségi szerepkörből, és lehetek akár kismadár, gyerek... vagy csak pusztán szemlélő, de mindenképpen más, mint a hétköznapiakban. Örömeket, bánatokat, problémamegoldásokat élhetek át, önfeledten játszhatok, és csak utána fogok arra gondolni, hogy miként hasznosíthatnám az átélteket a mindennapi munkámban.

Kovács Andrásné, Rozika néni temperamentumos kiállása, a jászberényi óvó nénik által teremtett családi hangulat, Ruzs Csilla érzelmekre ható foglalkozásai minden alkalommal megérintettek és elgondolkodtattak. De sorolhatnám tovább a sok előadó ne-



A Rusz Mónika által vezetett műhely a 2012-es Országos Drámapedagógiai Napokon

vét, akik mindannyian gazdagítottak bennünket. Mindenért és mindenkiért nagy hálát érzek.

A 21 év elröpült. Sírás és nevetés, nagyon sok öröm és játék volt benne. Sok helyszín, sok előadó, de megtanultuk: bárhol legyünk is, a legfontosabb az, hogy együtt vagyunk.

Remélem, lesznek még Országos Drámapedagógiai Napok, a bábcsoport is működni fog, és a drámajátékkal való tanítást sem szeretném abbahagyni.



Kubola Anikó

„Mindig jó volt, és most is jó együtt”

Kubola Anikó jelenleg a határszéli Bors község Tamási Áron Ipari és Mezőgazdasági Szakképző Líceumában tanítónő. 35 éve pedagógus. Ő is a Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely egyik alapembere.

– 1992 szeptemberében lettem a nagyvárad Dacia Iskola tanítója, ott ismertem meg Ruzs Csillát. Ő is abban az évben került abba az iskolába. Akkor én nyolcéves szakmai tapasztalattal rendelkeztem. Aztán a kezdeti kollégiais viszonyból egyre mélyülő barátság alakult köztünk. Tőle hallottam először a drámapedagógiáról, engem ő „fer-

tőzött meg” vele. Nemcsak azért vállaltam az új tanulását, hogy a gyerekeknek átadhas-
sam azokat, hanem önmagamért is. Már az első „drámás” képzéseken megfogott az ott
tapasztalt felszabadult, baráti hangulat. Nagyon jól éreztem magam, egy-egy képzés után
szakmailag és lelkileg is feltöltődtem. Új barátokat szereztem, bekapcsolódtam a szerve-
zőmunkába. Segítettem Csillának, ugyanis az első Országos Drámapedagógiai Napokat
a mi akkori iskolánkban, a Dacia Iskolában szerveztük meg. Akkor még nem neveztük
„drámapedagógiai” a csoportunkat, inkább csak azt mondanám, hogy néhány barát ösz-
szefogásáról volt szó, akiknek tetszett a drámapedagógia.



Közös tánc az egyik első Országos Drámapedagógiai Napokon

Csilla mellé álltunk, mert szerettük a módszert, mert jó volt együtt lenni, és mert láttuk, hogy milyen sok pedagógust érdekel. Engem nagyon meglepett, mikor láttam, hogy már – az általunk szervezett – első Országos Drámapedagógiai Napokra milyen so-
kan jöttek egészen távoli megyékből is. Hosszú órákon át utaztak csak azért, hogy részt
vehessenek a képzésen. Emlékszem, a záráson Demjén Ferenc Kell még egy szó című da-
lát énekeltük. Körben álltunk, fogtuk egymást kezét. Meghatódva énekeltünk, többünk
szemében könny csillogott. Akkor fogalmazódott meg bennem először: milyen jó, hogy



Téltemetés, 2006-ban

léteznek lelkes pedagógusok, akik számára olyan fontos a gyermek, hogy időt és fáradságot nem kímélve, a családot több napra hátra hagyva eljönnek csak azért, hogy fejlődjenek.

Ez volt az első országos rendezvényünk. Azóta több mint húsz országot és sok kicsi egynapos megyei képzést szerveztünk. Ezekkel kapcsolatosan az oroszánrész mindig a Csilláé.

Az évek során kialakult a többi szerepkör is. Volt, aki a pogácsát rendezte, volt, aki a plakátírásért felelt, volt, aki a foglalkozásvezetőket várta a vonagnál, volt, aki a bentlakást igénylőkkel foglalkozott, őket kísérte a bentlakásba, volt, aki a titkári teendőket látta el. Jómagam többször adtam szállást műhelyvezetőknek vagy résztvevőknek. Kezdetben minden költséget a részvételi díjakból fedeztünk.

Volt, amikor teremért is kértek, aztán a foglalkozásvezetők utaztatását, honoráriumát, az étkezést is fizetni kellett. Hogy ne terheljük többel a résztvevőket, többször szponzoroktól kértünk anyagi segítséget.

A sok hosszú év közös munkája összekovácsolta a szervezőcsapatot. Sokat nevetünk együtt. Voltak kritikus helyzetek is, amelyeket meg kellett oldanunk, de együtt mindig áthidaltunk. Mindig jó volt és most is jó együtt.

Hogy miben változott az attitűdöm a dráma alkalmazása által?! Mindannyiunk nagymestere, Kovács Andrásné, Rozika néni szavait idézem: „A módszer én vagyok.” Nem attól jobb egy pedagógus, mert drámázik, hanem attól, hogy érzi a gyermeket. Én ezeken a képzéseken váltam nyitottá az újra, s közben empatikusabb, érzékenyebb is let-



Magyarországi táborban a Drámaműhely tagjai

tem. A drámapedagógia sokat segített abban, hogy elfogadjak másokat, és sok mindenben megerősített, amiben azelőtt bizonytalan voltam.

Természetesen tanítványaim körében, tanítási óráimon is alkalmazom, és érzem, hogy alakulnak általa. Drámajáték adaptációkkal is megtűzdelem a tanítási tevékenységeimet – a játékokat az adott nevelői célnak megfelelően módosítom. Érezhetően jobb emberekké válnak általa a gyermekeim.

A szülőkkal való foglalkozásokon is nagyon jól használhatók a drámajátékok, de a különböző ünnepélyeken, évzárókon is hasznukat veszem. Még úgyis, hogy a színházi, rendezői része tőlem távolabb áll. Nem érzem, hogy színdarabok rendezésére lennék képes. Érdekes, hogy mióta magam is részt vettem „színpadra vitt” produkciókban, még bátortalanabb lettem ezen a téren. Ez amolyan „hályogkovács-szindróma”.

A további terveim?! A drámaműhely életében ezentúl is részt szeretnék venni. A szervezőmunkát vállalom, és azt is, hogy további képzésekre járjak. A folyamatos szak-

mai megújulásnak, fejlődésnek szükségét érzem. Az ilyen körű baráti-szakmai kapcsolatok ápolása is fontos, hiszen a szakmai tapasztalatok megosztása, meghallgatása által épülünk. Mindez a szakmai kiegészés ellen is gyógyír.

Így, 35 év tanítói múlttal magam mögött talán nem mondok nagy újdonságot azzal, hogy a mindenkori gyermeket elsődlegesen szeretni kell. Éreznie kell a belé vetett bizalmunkat, azt, hogy fontos számunkra, hogy szeretjük őt. Mindig őszintének lenni vele, soha nem szabad megéreznie, hogy becsaptuk. Amennyiben ilyen szeretetteljes, bizalmi kapcsolat alakul ki a gyermek és a tanító között, bármilyen módszert sikerrel alkalmazhat a tanulás érdekében. Minden gyermek egy csoda, egy kincs, akire vigyáznunk kell, és felelősségteljesen kell formálnunk őt.

A végén álljon itt egy idézet Homoki-Nagy Katalin Kavicsdobáló című írásából: „Gyereket nevelni annyi, mint kavicsot dobálni a tengerbe... Igen, leül az ember a parton, és dobálni kezdi a vízbe a köveket. Kisebbet, nagyobbbat. És nem lát semmit. Dobálja tovább – és akkor sem lát semmit... Hiába – gondolhatja –, nem történik semmi. Hát érdeemes?! Igen ám, de ha valaki elég kitartó, egyszer csak meg fogja látni, amint a víz színén megcsillan valami. – Föld!

Széles – nagyon széles alap kell a mélyben, hogy láthatóvá váljék a csúcsa. De minden kavics: szigetek, hegyek kezdete lehet. Igen, a hegyrakás-szigetépítés öröme a miénk. Építsünk bátran!”

„Talán túl is nőttek rajtunk, egykori oktatóikon”



Előd Nóra

Dr. Előd Nóra 1958-ban szerzett tanári diplomát Budapesten, az ELTE magyar-orosz szakán. Magyar-tanárként foglalkozott versmondással, színjátszással. A 80-as évektől érdeklődése az amatőr színjátszásról akkoriban leváló drámapedagógia felé fordult; mind elméleti-tudományos, mind gyakorlati-oktatási munkásságával a magyar drámapedagógia úttörői között tartja magát számon, a mai napig ezen a területen munkálkodik. Pályája során óvodástól a felnőttig minden korosztállyal foglalkozott, de fő tevékenységi területe a tanárképzés és -továbbképzés volt. A nyelvtudomány-nyelvoktatás, valamint a drámapedagógia területén kívül publikációi jelentek meg önéletrajzi-dokumentarista, illetve az utóbbi húsz évben a holokauszt emlékezős témakörében.

Az alábbiakban előbb a Nagyvárad Dráma- és helyhez kapcsolódó emlékeiről, élményeiről vall.



Előd Nóra foglalkozásvezetés közben

– A Nagyvárad DrámaMűhely törzsgárdájával való első találkozásaim helyszíne Jászfényszaru volt, Kovács Andrásné Rozika (néni) jóvoltából, aki elsőnek karolta fel a határokon túli magyar pedagógusok drámapedagógiával való „beoltásának” ügyét. A 90-es évektől mintegy 10 alkalommal megszervezett, csodás emlékü Bakancsos (értsd: afféle fapados) táboraiba csaknem minden nyáron meg voltam hívva oktatóként –, itt találkoztam azzal a néhány nagyvárad pedagógussal, akikből aztán a váradi műhely kinőtt. Kivételes tehetségű, invenciózus, semmi-se-sok-ha-munkáról-van-szó típusú, építő-gyarapító szellemiségű, gyerek- és egyszerűető tanítók, tanárok alkották a magot (amely később bővült is, erősödött is) –, nem volt nehéz azonnal egymásba szeretnünk. Néhány ilyen jászfényszarui tanulóév után a saját lábukra álltak, megindították a nagyvárad képzéseket –, innen kezdve (2001-től) mintegy 15 éven át lehettem évi egy vagy két alkalommal vendégük, tanítójuk, barátjuk, szurkolójuk, s ebben a státuszban megmaradtam mind a mai napig, azóta is, hogy szakmailag egészen önellátók lettek, nem szorulnak külső segítségre.

Talán túl is nőttek rajtunk, egykori oktatóikon. Szándékosan nem említek neveket, nehogy valakit véletlenül kifelejtsek a felsorolásból; talán csak a Műhely motorját, a lelkesedésben, szervezőkészségben, kreativitásban, szakmai ötletességben kimeríthetetlen,

fáradhatatlan, ma már határon innen és túl is elismert Rusz Csillát nem tudom említetlen hagyni. De ahogy a Műhely elképzelhetetlen Csilla nélkül, úgy Csilla elképzelhetetlen a hozzá szorosan kapcsolódó vezérkar nélkül: a mára hatékony, valóban műhelyé vált intézményt együtt hozták létre, és együtt működtetik.

Az évente ismétlődő nagyváradai képzések – akár a megyei, akár az országos szintűek – specifikumát a magam részéről három pontban tudnám összefoglalni.

Szakmai megítélésük nem az én feladatomban, hiszen mint oktatót, nekik kell értékelni az én munkámat, de azt érdemes elmondani, hogy az oktatógárdát és a programot mindig úgy állították össze, hogy azzal nekünk is mindig kínáltak újat (új területet, új eljárást, új szemléletmódot), figyelemre méltót, élményként és tudásként magunkkal vihető. És nemcsak a magyarországi kollégák munkájába nyerhettünk bepillantást, de különös örömmel láthattuk az elég hamar „mélyvízbe dobott” helybéli drámatanárok munkáját, fejlődését, szakmai sikereit.

Az első néhány év után az a bizonyos törzsgárda – a „haladók” – számomra szakmai kontrollként, társalkotóként működtek: kvázi rajtuk próbáltam ki újonnan, direkt Nagyvárad számára kidolgozott játékaikat, és egy-egy drámafoglalkozás végleges for-



A korábbi Országos Drámapedagógiai Napokon Rusz Csilla tanítványainak anyukái biztosították a résztvevők étkeztetését

májának kialakításában bátran számíthattam (és számítottam is!) őszinte, hozzáértő bírálatukra, ötleteikre.

A képzések formai keretei és kísérő programjai feledhetetlen, életre szóló élményt jelentettek az ünnepélyes megnyitótól (Rusz Csilla „édeskéinek” fellépésével) a zárásig, az anyukák töltött káposztájától a kiszebáb-égető, téltemető, lobogó tűzű havas éjszakáig, a tánc házas estéktől a nagy közös éneklésekig – mindez (s még sok más esemény) rám, aki hajlamos vagyok a formák alábecsülésére, sőt talán lekicsinylésére, szemléletformá-



Közös esti éneklés Nagyváradon

ló-átalakító érzelmi feltöltődésként hatott.

– *Miért éppen a drámapedagógia mellett köteleződött el? Saját munkájában, életében mit jelent a drámapedagógia?*

– Drámapedagógusi pályám alkalmasint középiskolás koromban, az iskolai színjátszókörben kezdődött. (A színjátszás egyébként családi örökség volt: színész is (kolozsvári!), szavalóművész is (segesvári) volt a felmenőim közt.) Magyartanárként irodalmi önképzőkört, versmondókört, színjátszókört alapítottam-vezettem. Részből ezen keresztül, részből a közben felcseperedett, lelkes versmondó-színjátész gyerekeim révén kerültem kapcsolatba a drámapedagógia „nagyjaival”: Mezei Évával, Gabnai Kata-

linnal, Debreczeni Tiborral. Mindez azokban az években történt, amikor a drámapedagógia mint a színjátszásról leváló, önálló tevékenységi forma különböző csatornákon keresztül megérkezett a magyar – először a népművelésbe, később a közoktatásba is. Az őskor – mi kicsit hőskornak is érzékeltük – nagyjából a 90-es évek – a tanulás (szentesi drámatanár-táborok, David Davis: Fót, Birmingham...), építkezés (tanmenet-összeállítás, szakirodalom-fordítás és -gyártás, tanári képzések és továbbképzések) időszaka volt; jómagam közel 30, az ország legkülönbözőbb csücskeiben szervezett, vizsgával és bizonyítvánnyal záruló drámatanárképző tanfolyamon tanítottam. Így nőtt föl a magyar drámapedagógia, és erről a töről fakadt a Nagyvárad Drámapéchély is.

Nagyon hiszek a drámapedagógiában: személyiségformáló, közösségépítő, szemléletmegalapozó, gondolkodásra szoktató, látókörtágító, döntésképeséget kialakító állampolgári méltósággal élni tudó embereket nevelő erejében.

Ma is tanítok, és tanítványaim visszajelzéseiből úgy látom, érdemes.

És hogy melyek a hosszú távon elkísérő élményeim erről a területről?! Erre a kérdésre adható egyetlen válaszom talán dicsekvésnek fog hatni, mégis azt gondolom, a lehető legpontosabban éppen a feltett kérdésre ad választ: idézek néhányat legutóbbi, középiskolákban immár több mint 40 alkalommal levezetett, az identitásról/zsidóságról szóló drámafoglalkozásom (írásos) tanulói visszajelzéseiből.

„Úgy érzem, a drámaóra segítségével többnek érezhetem magam mint ember. Gazdagabb lettem.”

„Úgy érzem, hogy ezután egy kicsit másabb ember lettem.”

„Soha nem volt még részem ehhez hasonló élményben. A kérdőjelek sokasága még egy jó darabig fog bennem keringeni.”

„Sokat kellett gondolkoznom, és sok kérdőjel maradt a fejemben.”

„...más nézőpontból láthattuk az eseményeket, rákényszerített, hogy kívülállókbl szereplökké váljunk.”

„...két dolog volt kiemelkedő: az egyik, hogy ez egy igaz történet..., a másik, hogy a kérdőjelek kérdések maradtak, ajtót nyitottak meg, nem vitát.”

„Tetszett, hogy nem volt helyes és helytelen válasz a kérdésekre, hanem mindenkinek lehetett véleménye.”

„...érdekes volt más szemszögéből nézni a történetet.”

„Nagyon tetszett, hogy úgy vettünk ebben részt, hogy észre se vettük, hogy mennyi mindent megértettünk, és belecsöppentünk abba a korba/világba.”

„...számomra új nézőpontot nyújtott a dolgokhoz.”

„Megváltoztatta a szemléletmódom. A képek hatottak rám. Az egésznek volt egy sajátos hangulata. Tovább fogom adni olyanoknak, akik nem élhették ezt át.”

– *Milyennek látja a drámapedagógia iránt érdeklődő erdélyi magyar pedagógusokat? Milyen üzenetet tolmácsolna nekik?*

– Az erdélyi magyar drámapedagógusok legfőbb erényének a drámapedagógia (és persze a pedagógia) mellett való elköteleződést, az elhivatottságot, valamint a kitartást, az állandó, fáradhatatlan tanulási-továbbfejlődési készséget és a kreativitást látom. Mon-

dom ezt nyugodt szívvel általánosítva, hivatkozva például arra a tényre, hogy a drámapedagógiával beoltottak, gyakorlatában jártasak száma az évek során nem csökken, sőt; hogy a képzésekre (tudomásom szerint) nagy számban jelentkeznek újak, kezdők, s végül támaszkodva arra a tapasztalatra, amelyet Erdély-járásom első éveiben más városokban – Szatmárnémetiben, Érmihályfalván, Csíkszeredában – tartott tanfolyamokon (amelyek lehetőségét külön köszönöm a szervezőknek!) szerezhettem.

Üzenetem pedig: Csak így tovább! Ne hagyjátok magatokat se elkeseríteni, se eltántorítani! Lássuk még egymást!

„Mindig éreztem a szép és igaz pillanatok iránti mély akarást”

Török László csecsemőkori ragadványneve *Dafti*. Ez a név talán ismerősebben cseng a nagyváradi, erdélyi olvasónak is, hiszen a drámapedagógiában – gyerekszínjátásban eltöltött negyedszázad alatt ezt is megjelölte, ha továbbképzéseken fordult meg, darabokat rendezett, vagy publikált valamit. Jelenleg a Szalkszentmártoni Petőfi Sándor Általános Iskola 70 fős felsőtagozatán magyart, drámát és etikát tanít. Oda Szabadszállásról, lakóhelyéről jár át. Szabadszállás 24 évig volt fészke a Lajtorja gyermekszínházi csoportnak is, amely két évvel ezelőtt fejezte be működését. Miután „lekapcsoltam a villanyt a fejemben” – mondja Dafti a Bajdázó együttes dalával.

– *Ha Váradi Drámapálya, akkor mi?*

– Elkötelezettség, otthonosság, szervezettség, adni és kapni akarás, motiváltság, személyesség, igényesség, szakmaiság, szeretet, összekacsintások, tradíció, házi pálinka és ének-cunamik.



Török László Dafti

– *Milyen módon kapcsolódik ehhez a közösséghez?*

– Megtisztelő meghívások alapján tarthattam felnőttképzés keretében foglalkozásokat az előző kérdés szavai által feltérképezett megkapó és maradandó élményt jelentő klímában. Ruzs Csillák szinte állandó vendégei a kecskeméti, HOL-MI nevű, 25 éve létező drámapedagógiai módszertani vásárnak. Sokszor voltam ott is előadó, foglalkozásvezető. Felvillanyozó jelenlétük mindig erős motivációt jelentett. A Lajtorja csoporttal 13 országos gálán vettem részt. Öröm volt látni a nagyváradi gyerekeket, talán többször kellett volna alkalmat teremtenem a fontos és egyértelmű visszajelzésekre.



Felejthetetlen hangulatú esti éneklések Daftival

– *Országos Drámapedagógiai Napok Nagyváradon...*

– A 15. Országos Drámapedagógiai Napok kapcsán – 2013-ban – már készült egy hasonló beszélgetés, szívem szerint egy az egyben idéznék az akkori válaszaimból, egyrészt, mert azóta nem nagyon jártam arrafelé, másrészt, mert a véleményem semmit nem változott. Azt éreztem, hogy mindig gondosan – pontosan megválasztott fókusz szerint találkozom a tanulni vágyókkal. Nekem mindig segítség, ha tudom a kereteket. Versfeldolgozó tanítási dráma; kép- és történetteremtő fantáziajátékok 100 percben 36 emberrel, forgószínpad-szerűen. Ezek korrekt „szerződtekések” olyan emberek közé, akikről – és itt idézem magamat – „mindig éreztem a szép és igaz, játékos és/vagy megrendítő pillanatok iránti mély akarást”. Kecskeméten olykor szomorkásan pillantunk össze a szervezőkkel a meg-megcsappanó létszám miatt. A nagyváradi részvételi arány sokszor elkápráztatott, az még inkább, hogy ez nem ment a családiasság rovására. Az együttlét apollói és dionüszoszi szakaszai is emlékezetesek. Jóleső kifacsartsággal rogytam le a vacsoraasztal mellé, amikor egymás után három csoporttal bolyongtam végig mondjuk Gianni Rodari fantáziavilágát. A vacsora utáni, izgalmasan éledező – gitárommal megsegített – bulihangulat pedig az élményréteg fontos eleme volt mindig.

– *Mit jelent önnek a drámapedagógia?*

– Ma már – sajnos – sokkal kevesebbet, mint pár évvel ezelőtt. Égi és földi dramaturgia rendezte át az életemet erre a redukált szintre. Nem nosztalgiazok, nem nyafogok



A 2012-es Országos Drámapedagógiai Napok keretében Rusz Csilla műhelye a drámapedagógia szülőértekezleten való alkalmazásáról

a hiányon. Örülök a korábbi teljességeknek. És hogy miért éppen a drámapedagógia? Hadd idézzem ide szó szerint a 2013-as válaszomat erre: „Talán a szó gyökere miatt: tenni, cselekedni. Az egész személyiséget szólítja meg, a teljes embert óhajtja bevonni valami teremtő aktusba. Már az első „szimatok” alapján (húsz évvel ezelőtt) megérezttem, hogy ez mérhetetlenül (a szó szoros értelmében: megmérhetetlenül) többet, mást kínál, mint a legfőképpen lexikális reprodukcióra berendezkedett iskolai oktatás. Számos alapon dat ragadt meg azóta bennem. Most csak kettőt – hogy miért is izgalmas „drámásan” gondolkodni, részt venni tanulási helyzetek teremtésében.

„A diák aktív jelentésadó személyiség” – mondja Jonothan Neelands, az egyik alapkönyv írója. A dráma sok-sok izgalmas pillanatot ígérően számolja fel az egyirányú kommunikáció diákjának passzív befogadó szerepét.

„A dráma: igaz ember bajban.” Egy másik klasszikus, Dorothy Heathcote sűríti ilyen zseniális módon egy mondatba a mindenkori dráma-kerettantervek jó pár fejezetét.”

Lajtorja csoportommal időnként íratam reflektív szövegeket. Miért is jó egy drámajátszó-színjátszó közösségbe járni? Dani, aki ma már magyar-angol szakos gimnáziumi tanár, hatodikosként azt írta, hogy azért várja a hétfőt és a szerdát, mert jöhet Lajtorjára, és ott mindig valami jó történik. Ez a mondat megágyaz a hosszú távú emlékeknek. A sok jónak, fontosnak, amely ebben a hagyományos tanulási kereteket szétfeszítő dimenzióban történt, történik. S ez a fontos, ez a jó inkább mindig a folyamat, mintsem a cél. Amikor megtanulunk figyelni, gondolkodni, kifejezni, elmélyülni, alkalmazkodni,

nézőpontokat gazdagítani, megoldásokat keresni, egymás szemébe nézni és kimondani fontos dolgokat. Gyerekekkel, felnőttekkel sokszor megélhettem ezt. Nagyváradon is.

– Milyennek látja a drámapedagógia iránt érdeklődő erdélyi magyar pedagógusokat? Mit üzenne nekik?

– Az első kérdésre – talán – már az eddigiekben is válaszoltam. Megtoldanám, összegezném azzal a véleményemmel, hogy – szerintem – nagyon illik rájuk az a beállítódás, hogy nem alibi-módon, egy penzum teljesítése miatt vannak jelen a drámás pillanatokban, helyzetekben, hanem úgy, ahogy az alábbi József Attila-vallomás kifejezi. Sokat forgattam magamban ezt a négysorost. A hat – számomra – a dobókocka (s így a játék) non plus ultrája. De a költő s a versét magában mormoló itt nem áll meg. Lapot húz 19-re, tovább akar lépni (míg el nem ér ama síkra ...), mélyebbre hatolni. S erre a játék, a drámajáték az egyik legigazabb, legszebb lehetőség, amit megismerhettem szakmai életem során.

Ezt üzenem hát – szeretettel üdvözölve őket – az erdélyi magyar (dráma)pedagógusoknak. A mindig újat akarás ígézetét, a mégis daccal újra és újra játszható, játszandó élet-játék hitét, szeretetét!

„Hétért – magamat kérdem –



Rusz Csilla és kis tanítványai a 2019-es Országos Drámapedagógiai Napokon

adsz-e hatot?
Játszom. Azé az érdem,
ki játszhatott.”

„A szó legjobb értelmében műhely”

Józsa Kata drámapedagógus, közművelődési szakértő, a kecskeméti Drámapedagógiai Műhely egyik alapítója és vezetője, jelenleg a Hírös Agóra Kulturális és Ifjúsági Központ Nonprofit Kft módszertani programvezetője. Kérésünkre örömmel vállalta a Nagyváradi Drámapedagógiai Műhelytel kapcsolatos gondolatainak megosztását. Válaszait éppen a szegedi országos gyermekszínház fesztivál szünetében fogalmazta meg.

– A Nagyváradi Drámapedagógiai Műhely: nyitott, érdeklődő baráti-szakmai közösség. Derűs, közvetlen, rendkívül jólelkű emberek. A szó legjobb értelmében műhely, mert miközben egymást segítve dolgoznak, sokat tesznek azért, hogy a pedagógusok módszertani kultúrájának része legyen a drámapedagógia.

A kapcsolatunk régi gyökерű, közös fészekben nevelkedtünk, mindnyájan a jársági kisvárosban, Jászfényszarun élő Kovács Andrásné, Rozika néni tanítványai vagyunk. Az ő inspirációja, karizmatikus egyénisége sokunkat indított el ezen a szakmai úton. Va-



Árnyszínház a 2012-es Országos Drámapedagógiai Napokon

lamikor a 90-es években, nyári Bakancsos drámapedagógiai táborában találkoztunk először.

A későbbiekben három alkalommal lehettem előadóként a váradi drámapedagógiai szakmai napok vendége. Kezdetektől megragadt az az őszinte elköteleződés, amit Rusz Csillák részéről tapasztaltam. Szervezték, vezették a programokat, és közben ellátták a résztvevőket, főztek ránk (hatalmas lábasban érkezett a töltött káposzta). Egy alkalommal Bárdi Márta családja önzetlenül átadta a lakását pár napra, hogy dramatikus játszótér vezető barátaimmal vendégül láthassanak bennünket. Ez a civil kurázi nagy érték – a nem intézményesült formák és gesztusok jól kifejezik a személyes elköteleződést.

Az első alkalommal, több mint húsz éve, Rozika néni hívott el tanítani Nagyváradra. Csak asszisztensi feladatokat vállaltam (mondtam, hogy majd „viszem utána a krétát”), de hirtelen jött betegsége okán, az első napon mégis én álltam ott a negyvenfős, várakozással teli pedagóguskör előtt. Szép kihívás volt, ma is jó szívvel gondolok rá.

A drámapedagógia számomra a minőségi együttlétről szól. A közös játék, a színházi eszközök által cselekvő módon foglalkozunk egy témával, gondolattal, problémával. Módszer és szemlélet, amely a nyitott, érdeklődő befogadó és elfogadó személyiség fejlődését szolgálja.

Személyes munkámban jelenleg a népmesék dramatizálása, gyermek- és diákszínházi találkozók, közösségi programok játékkeretbe foglalása, drámajátszó táborok vezetése során van lehetőségem a drámás alkotómunkára.

Harminc éve alakítottuk meg a Kecskeméti Drámapedagógiai Műhelyt az Ifjúsági Otthonban. Évenkénti HOL-MI drámapedagógiai módszervásárunk visszatérő és kedves vendégei a nagyváradi drámások.

Hogy mit kívánok nekik?! Kívánom, hogy őrizzék meg értékes emberi-szakmai közösségüket, és még sokáig legyenek biztos bázisai a módszertani fejlődést, inspirációt, szakmai feltöltődést kereső erdélyi magyar pedagógusoknak.

„A lelkesedésükre, a tenni- és tanulni akarásukra csodálkoztam rá mindig”

Kis Tibor jelenleg Gödöllőn, a Petőfi Sándor Általános Iskolában dolgozik, előtte több mint harminc éven át Fóton tanított. Inkább rendezőnek, mint drámapedagógusnak gondolja magát. Körülbelül harminc éve rendez gyermek- és diákszínházi előadásokat.

– *Mi jut eszébe, amikor azt hallja: Nagyváradi DrámaMűhely?*

– Nagyon sok élmény. Képzések Nagyváradon, Csíkszeredában. Életem nagyobbik részét olyan iskolákban töltöttem, ahol nagyon nehezen képezhető gyerekek voltak: romák, állami gondozottak. A nagyváradi képzéseken olyan pedagógusokkal találkoztam, akiket érdekel az, amit csinálnak. Kiegészített kollégáim társasága után számomra ez újdonság volt. Rozika néni (Kovács Andrásné), amikor vonatozik harminc felnőttel... Csíksze-

reda, ahol gyönyörűen éneklő óvó nénikkel anyáknapi műsort csináltunk. Nehéz epizód is volt. A Semmi című Janne Teller regényből vezettem foglalkozást. Három csoportban tartottam meg ugyanazt, kettőben működött, egyben nem. Volt egy házaspár, akik olvasták a regényt, nem tetszett nekik, és folyamatos fitymálásukkal tönkretették a foglalkozást. Azóta vallo (Roosevelt nyomán): azon dolgozz, ami működik. A lelkeseidre, a tenni- és tanulni akarásukra csodálkoztam rá mindig. Rusz Csillával találtuk ki, hogy egy hivatalosan Szegeden rendezett gyermekszínhátszó rendezői tanfolyamot Nagyváradon tartunk meg. Meg is tartottuk...

A tanítás igazi élmény, ahol érezni az érdeklődést. A rendezői tanfolyamon egy rövidke Ratkó verset kellett a hallgatóknak szituációba tenni. Az egyik kolléga ezt úgy oldotta meg, hogy román–magyar („bozgor”) szituációba tette; hátborzongatóan erős lett a jelenet. Egy foglalkozás, ahol Janus Pannoniust reppeltünk. Közös elemzések együtt látott darabokról. Csíkszeredában a Hamletet láttuk. Megosztó előadás volt. A legjobb magyarországi drámásokkal lehetett ezeken a képzéseken találkozni, úgyhogy a szakmai beszélgetések nemcsak a foglalkozásokon, hanem utána is folytatódtak. Ha azt hallom, hogy Nagyváradi Drámaműhely, akkor először is Csilla jut eszembe, illetőleg az a szűkebb, négy–öt fős csapat, aki önként és profi módon az egészet szervezi, irányítja.

Elsősorban személyes, baráti kapcsolat fűz a Váradi Drámaműhely tagjaihoz. Csillával még Szegeden, a Százszorszép Gyermekházban ismerkedtem meg, legalább húsz éve.



Pillanatkép a 2013-as váradi drámapedagógiai országos program egyik műhelyfoglalkozásáról

Volt velünk táborban Zamárdiban is. Mostanában inkább színjátszás, mint drámapedagógia kapcsán találkozunk, legutóbb Szegeden, az országos galán történt ez...

– *Beszéljen a Váradon szervezett Országos Drámapedagógiai Napokkal kapcsolatos közös munkájukról! Milyennek látja ezt a rendezvényt? Milyen élményeket őriz onnan?*

– Számomra az az elsődleges vagy alapélmény, hogy mennyi érdeklődő, nyitott pedagógus van Erdélyben. Egy magyarországi tanfolyamra lasszóval kell fogni az embereket, Erdélyben mindig komoly létszámot és minőséget látok. Nem tudom az okát. Közös munkáról olyan módon nem beszélhetünk, hogy közösen terveztük meg a dolgot. Csillák szerveztek, találtak ki mindent, nekem csak annyi volt a teendőm, hogy tartsam meg a foglalkozásaimat. Nagyon erős közösségépítés is volt minden találkozón. Közös éneklések, táncházak, színházi bemutatók, amelyek amellet, hogy tartalmas együtt töltött időt jelentettek, a közös elemzésekre is alkalmat adtak. Emlékszem például egy Állatfarm előadásra... Egy diákcsoport bemutatója volt, nagyon komoly, érdekes vita követte: érdemes-e a diktatúráról szóló előadásban egy konkrét diktatúrához kötni a játékot, vagy izgalmasabb úgy, ha az általános irányba megy el a játék? Friss élményeim nincsenek, sok éve nem voltam már ezen a rendezvényen.

– *Miért éppen drámapedagógia?*

– Számomra a dráma és a színház életforma. Fiatalon sokáig keresgéltem, verseket, novellákat, regényt írtam, kerestem azt a területet, ahol alkotni tudok. Miután rájöttem, hogy közepes írónál nem lehet több belőlem, abbahagytam. Valamikor, pedagógusi pályám legelején ünnepi műsort kellett csinálnom. Először arra döbbsentem rá, hogy ez nem irodalomtanári munka, hanem teljesen más szakma, meg kellene tanulni. Másrészt azt tapasztaltam, hogy ez remek közösségfejlesztő terület. Így kezdődött. Aztán rengeteg képzés, munka, tábor és körülbelül tíz év elteltével már nemcsak hallgatója voltam a dráma-színjátszós tanfolyamoknak, hanem oktatója is. A baráti köröm is a színjátszás köré szerveződött. Azért a drámát választottam, mert itt találtam meg a munkámban azt, ahol alkotni lehet. Hosszú idő telt el, amíg megtanultam, hogy hogyan lehet közösen, a gyerekekkel együtt alkotni. Lehet, hogy túl sokszor fordul elő a szövegben az alkotás szó, nem véletlenül. Ez adja az emberséget az embernek, és ha a pedagógiát is e köré lehet szervezni, akkor a mindennapi robotnak van célja. Amikor az elkészült mű önállóvá válik, amikor már nem tudsz belenyúl, amikor saját magától, illetőleg a gyerekektől éli saját életét, akkor hátradőlsz, és nézel valamit, amit ti együtt teremtettetek, és nélkületek nem született volna meg. Ennél nagyszerűbb érzést nem ismerek, ezért érdemes egy tízperces előadásra legalább száz munkaórát szánni. És sohasem ugyanaz, sohasem ismétlődik. Még ha ugyanazt rendezed is, más gyerekekkel más lesz a munkafolyamat is, a végeredmény is. Ezért nincs kiégés, mert nincs az unalomig visszatérő ismétlődés

Mondják, hogy csak évek, évtizedek múlva látja a pedagógus a munkájának gyümölcsét. Egy példával szeretném megmutatni, hogy ez nem biztos, hogy igaz. Egy csoportommal Gilgamest játszottunk. A főszereplő, a Gilgamest alakító fiú felvételizett középiskolába. A felvételi beszélgetésen ott volt az iskola igazgatója is. Megkérdezte a srá-

cot, hogy mi a hobbija, mit csinál szabadidejében. Ő a színjátszást említette. Az igazgató kérte, hogy mutasson be egy jelenetet. Hát, egyedül sajnos nem tudok, válaszolta a srác, de ha tetszik segíteni, akkor szívesen. A történet vége, hogy az öltönyös igazgatót lefekette a padlóra, és eljátszotta Enkidu siratását. Azt hiszem, erre színpadi rutin nélkül nem lett volna képes. Más: az inárcsi színjátszókkal jóban voltunk. Mindig megnézték bennünket, mi is őket. Egy versenyen Pilinszky összeállítást játszottunk. Egy inárcsi színjátszó lány megkérdezte, hogy milyen versekből vannak a szövegek. Nem tudtam mind felsorolni, ezért ő elkezdett kutakodni. Később mesélte, hogy ez indította a pályán, azóta egyetemi oktató, középkori irodalmat kutat. Ezek mind erősítik az embert, hogy van célja és értelme a munkájának. Még egy utolsó szilánk. Ratkó verses összeállítást játszottunk. Nagyon vette a közönség, hatalmas ovációt kaptak a játszóké. Egy volt színjátszóm mondta, akivel csak táborban dolgoztam, és velük is csináltam annak idején Ratkó etűdöket, hogy az előadást nézve több mint egy évtized mélyégből jöttek elő számára képek, hangulatok, szövegek, és ez nagyszerű érzés volt.



Drámapedagógiai foglalkozás gyerekekkel a 2013-as országos programon

- A körükben szerzett élmények alapján milyeneknek látja a drámapedagógia iránt érdeklődő erdélyi magyar pedagógusokat?
- Nyitottaknak. Tettrekészeknek. Tanulni, alkotni akaróknak.

– *Mit üzenne arra felé?*

– Én a pályám vége felé járok, ez a 41. tanévem. Ha egész életemben teljes hasonulást és János vitézt tanítottam volna, vagy a pályát hagytam volna már ott, vagy teljességgel kiégtem volna. A dráma, a színjátszás a pedagógus számára is terápia, kiegészítés elleni tréning. Hiszen neked kell kitalálnod, neked kell megoldanod, és a gyereket is neked kell olyanná nevelni, aki ki tud találni, meg tud oldani helyzeteket, szituációkat.

Ferencz-Salamon Alpár

Tudás tapasztalat által

XXVII. Bolyai Nyári Akadémia 2019

*„A tapasztalati tanulás egy olyan folyamat,
mely során a tudás a tapasztalat
átalakulása által jön létre.” David Kolb*

Oktatásban alkalmazott módszereink, pedagógiai eljárásaink a szakirodalom szerint legalább kétféle tanulást eredményeznek: a kognitív tanulást, amely a tények, információk, ismeretek memorizálásán alapszik, valamint a tapasztalati tanulást, amely alkalmazott tudást eredményez, s amely a tevékenységből, annak átéléséből származik. A tapasztalati tanulás tág kategóriája azon tanítási módszereknek és aktivitásoknak, melyek bevonják a tanulót a tanulási folyamatba. A tanulóknak lehetőségük van a saját tapasztalataikból való tanulásra. A tapasztalati tanulás sokféle tanulási környezetet kínál, és ezáltal gyakran a fizikai környezet szélesebb körű megértését biztosítja a tanulók számára. Ugyanakkor a tapasztalati tanulás egy, a tanulási-tanítási folyamatba jobban implikálódó, megváltozott szerepkörű pedagógust vagy pedagógus-szerpet igényel. A tapasztalati tanulásban a pedagógus facilitátorként lép fel, olyan segítőként, aki a tanulási folyamatot segíti, elősegíti, aki a tanulási tartalmat, a kereteket vonzóbbá, interaktívabbá és élőbbé, valóságosabbá varázsolja. Carl Rogers mondotta: „Számomra a tapasztalat jelenti a legfőbb tekintélyt. Számomra az az igaz, amit tapasztalok. Senki más gondolatainak, de még a saját gondolataimnak sem lehet olyan meggyőző ereje, mint amit megtapasztalok. A tapasztalathoz térek vissza újra meg újra, hogy egyre közelebb jussak az igazsághoz.” (Rogers, 2010, 53)

Nagyon fontos szempont az is, hogy a tapasztalati tanulás-tanítás folyamata jó hatással van a pedagógus egész személyiségére, hangulatára, mert a jól sikerült tevékenységek által fejlődik kreatív kezdeményezőkézsége, alkotóereje, önmotiváltabb lesz, illetve újabb és újabb energiákkal töltődik fel.

Ezért fontos számunkra, hogy a Bolyai Nyári Akadémia 2019-es kiadásának szekciói révén pedagógusaink megismerkedhessenek a tapasztalati tanulás feltételeivel és ennek fontosságával, hiszen:

- a tapasztalati tanulás folyamata során a tanulók aktívan bevonódnak a kérdések felvetésébe, a vizsgálódásba, a kísérletezésbe, a problémamegoldásba, kíváncsivá válnak, felelősséget vállalnak, kreativitást mutatnak, és véleményt alkotnak;

- a tanulók intellektuálisan, érzelmileg, szociálisan, lelkiileg és fizikailag elkötelezettek, ez az elköteleződés teszi hitelessé a kitűzött célt is;



A 2018-as BNYA A kreativitás hete című programjának egyik előadása

- a tanulságok személyesek, ezért megalapozzák a jövőbeni tapasztalást és tanulást;
- a tanulók magukhoz, másokhoz, szűkebb és tágabb környezetükhöz fűződő kapcsolatai fejlődnek és gyarapodnak;
- az oktatók és a tanulók megtapasztalhatják a sikert, a kudarcot, a kalandot, a kockázatvállalást és a bizonytalanságot, azt, hogy a tapasztalatok kimenetelei nem jósolhatóak meg tökéletesen;
- a tanulók és az oktatók számára lehetőség nyílik saját értékeik felfedezésére és megvizsgálására;
- az oktatók elsődleges szerepe magába foglalja a megfelelő tapasztalatok keresését, a problémák felvetését, a határok kijelölését, a tanulók támogatását, az érzelmi és a fizikai biztonság megteremtését és a tanulási folyamat ösztönzését;
- az oktatók felismerik és ösztönzik a tanulás spontán lehetőségeit;
- az oktatók törekednek előítéleteik, prekoncepcióik leküzdésére, és megtanulják/-tudják, ezek miként befolyásolják a tanulót;
- a tapasztalási helyzet megtervezése magába foglalja a természetes következményekből, hibákból és sikerekből való tanulás lehetőségét.¹

Mindezek szellemében a 2019-es BNYA szerkezeti és szervezési felépítésében – az előző évekhez hasonlóan – szeretnénk ötvözni a paradigmaváltást elindító, szolgáló, a modern pedagógiai igyekezetekből, aktuális nevelési igényekből inspirált tematikus szekciókat a klasszikus tantárgyakra vagy tantárgycsoportokra épített szekciókkal. Igyekezteink fontos célja, hogy a frontális oktatásra alapozott, a kognitív tanulást monopol-

¹ <http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu/tapasztalati-tanulas/> (2019. május 5-i letöltés)



A 2018-as BNYA választói szekciója

helyzetben tartó, tantárgyakra vagy műveltségi területekre alapozott pedagógiai gyakorlatot feloldjuk, a diszciplínák közötti határokat a pedagógiai gyakorlatban és a pedagógusi közmentalitásban fokozatosan lebontsuk, illetve elindítsuk azt a közös gondolkodást, amely a tantárgyköziséget, a jelenségekre való összpontosítást, a pedagógusi kooperációt, a szakmai kreativitást és innovációt, valamint a megváltozott

pedagógusi szerepet és ennek tudatosítását, tudatos felvállalását eredményezheti.

Az akadémia első hetében, július 7–13. között Csíkszeredában, Szatmárnémetiben, Nagyenyeden és Szovátán A tapasztalati tanulás lehetőségei és módszerei kisgyermekkorban címmel az óvónőknek és tanítóknak, valamint „Közelebb a valóság felé!” – A tapasztalati tanulás megvalósulása az iskolában címmel osztályvezető pedagógusoknak hirdettünk továbbképzéseket. Ezen a héten Csíkszeredában a Montessori pedagógiával és módszerével ismerkedhetnek meg a pedagógusok.

A második héten, a hivatalos megnyitó hetén, július 14–20. között Legyen élmény a tanulás! – tapasztalati tanulási és élménypedagógiai táborra hívtuk kollégáinkat Csíkszeredába, ahol az élménypedagógia, a múzeumpedagógia és az „outdoor” kalandpedagógia gyakorlataival, módszereivel és iskolai alkalmazásának lehetőségeivel ismerkedhetnek meg a résztvevők.

Déván a Személyiségfejlesztés tapasztalati tanulás útján címmel bármely szakos általános és középiskolai pedagógusoknak, Kolozsváron „...engedd, hogy megtapasztaljam...” címmel magyar nyelv és irodalom szakos tanároknak, Sztrázsán pedig a földrajz és biológia szakos tanároknak lesz ötnapos továbbképzés. A népi kultúra helye és szerepe a tapasztalati oktatásban címet viselő népzene, néptánc, kézművesség szekciót idén is Válaszúton tartják. A Képzőművészeti technikák átadása tapasztalati úton szekció (képzőművészetet oktató tanárok és tanítók részére) és a Zenetanulás empirikus úton szekció (zenetanárok, tanítók részére) Székelyudvarhelyen tartja továbbképzőit.

A XXVII. Bolyai Nyári Akadémia központi megnyitója július 15-én lesz, melyen dr. Vass Vilmos, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem habilitált egyetemi docense

és Düll Andrea, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara Gazdaság- és Környezetpszichológia Tanszékének vezetője, habilitált egyetemi docens, tartanak a témákhoz kapcsolódó szakmai előadásokat.

A harmadik héten, július 21–27. között Csíkszeredában az Idegennyelvek oktatása címet viselő szekcióban angol nyelvtanárok részére lesz továbbképzés. Az előző évi gyakorlathoz hasonlóan ezt a képzést az idén is az Amerikai Egyesült Államokból érkező, nemzetközileg elismert trénerok vezetik. Ők a nyelvoktatásban jól használható módszerekkel ismertetik meg az érdeklődőket.

A protestáns (református és unitárius) vallások oktatói részére Parajdon lesz továbbképző, a katolikus vallástanárok szekcióját pedig – Tapasztalati tanulás lehetőségei a hitoktatásban címmel – Szatmárnémetiben szervezik. A szakoktatásban dolgozó mérnöktanárok és oktatómesterek továbbképzését Kolozsváron tartják.

Az akadémia továbbképzési ajánlatában fontos helyet foglalnak el azok a programok is, amelyek a pedagógusok digitális kompetenciáit fejlesztik, megismertetik őket a 21. századi digitális pedagógia jellegzetességeivel, fontosabb módszereivel, a digitális eszközökkel támogatott tanórák menedzselésével. Ezeket a célokat tarják szem előtt a Digitális pedagógia alkalmazása tanórán témájú szekció szervezői (második héten) és a Digitális kaland – magabiztos tanárként a mindennapok internetében címmel megvalósuló – harmadik heti – programunk vezetői.

Felhasznált irodalom

Rogers, Carl (2010): *Valakivé válni*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Ozsváth Judit (szerk.)

Bolyai Nyári Akadémia 2019

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége idén huszonhetedik alkalommal szervezi meg nyári továbbképzőjét. A július 7–27. között zajló program 22 szekciója több száz résztvevőnek kínál színvonalas programokat. Az alábbi összeállításban nyolc koordinátor mutatja be szekcióját.

Baranyai Tibor

Tapasztalati tanulás módszerei az óvodában és elemi tagozaton

Óvodapedagógusok, tanítók szekciója (Szatmárnémeti)

A szekció programjának tervezésekor egyik célunk a szemléletváltás népszerűsítése volt, tudatosítani akarjuk ugyanis a résztvevőkben, hogy a felfedezésen, cselekedtetésen alapuló oktatás milyen előnyöket jelent a gyermekek személyiségfejlődése szempontjából. Másfelől olyan gyakorlati példákat szeretnénk mutatni a tapasztalati tanulás témakörében, melyeket a résztvevő pedagógusok könnyedén adaptálhatnak gyermekeik oktatásában, nevelésében. Céljaink között szerepel egymás jógyakorlat példáinak a megismerése is, így a résztvevők egymástól tanulhatnak.

A továbbképző programjának összeállításakor elsősorban a központi tematikát vetjük figyelembe, és a gyakorló óvodapedagógusok és tanítók számára jól hasznosítható ismeretekre, gyakorlatokra összpontosítottunk. A továbbképzőn így először a tapasztalati tanulás elméleti hátterét, ennek gyakorlati megvalósulási lehetőségeit ismertetjük, majd bemutatunk a tanítási tevékenységeken, illetve a szabadidős foglalkozásokon használható élménypedagógiai módszereket, kitérünk a drámapedagógia tanórákon, illetve a természetismeret foglalkozásokon való alkalmazási lehetőségeire, az iskolában megvalósítható tapasztalati tanulásra.

Az egyik legnagyobb kihívás számunkra az, hogy folyamatosan újdonságokat hozunk, mutassunk a pedagógusoknak. Mivel Szatmár megyében és vonzáskörzetében a pedagógusok számos továbbképzésen vesznek részt, így folyamatosan lépést tartanak az új módszerekkel, nevelési irányzatokkal.

Előadónak hívtuk *dr. Szabó-Thalmeiner Noémi* egyetemi adjunktust, aki a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete szatmárnémeti kihelyezett tagozatának oktatója, az óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakon tanít pedagógiai jellegű tananyagokat, illetve több éve továbbképzéseket tart gyakorló pedagógusok számára.



Tanítók a 2018-as szatmárnémeti szekcióban

Dr. Szállassy Noémi ugyanezen intézet adjunktusa. Biológushallgatókat, illetve az óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakra járókat tanítja Kolozsváron, Szatmárnémetiben és Marosvásárhelyen is. Továbbképzési programokat, érzékenyítő tréningeket tart gyakorló pedagógusok számára, a Kaland`Or Egyesület elnöke.

Dr. Stark Gabriella a BBTE említett intézetének megbízott oktatója, a Szatmárnémetiben tanuló óvodapedagógusoknak és tanítóknak tanít pedagógiai jellegű tárgyakat, és a pedagógiai gyakorlatot koordinálja. Nagy gyakorlattal rendelkezik a pedagógus-továbbképzések terén, a Paidagogos Egyesület elnöke.

Az eddigi évek hagyományához hasonlóan ez a továbbképző is tréningen alapuló lesz, a tervezett ismeretek átadásakor a tapasztalati tanulás módszereit alkalmazzuk. Számos élménypedagógiai játékot, drámapedagógiai gyakorlatot, érzékenyítő gyakorlatot, komplex foglalkozást tervezünk. Igyekszünk jó hangulatot teremteni a képzésen, hogy a résztvevő pedagógusok a tanulás során jól érezzék magukat, és szívesen vegyenek részt a tervezett foglalkozásokon. Minden évben tervezünk szabadidős programokat is, ezúttal a szatmárnémeti Boróka gyökér Egyesületnél, a Szejke Tanyán ismerkedhetnek különböző kézműves foglalkozásokkal a résztvevők.



Vegyes életkorú csoportra számítunk, eddigi tapasztalataink szerint kezdő és tapasztalattal rendelkező pedagógusok is szívesen vesznek részt a továbbképzéseken. A pedagógusok általában érdeklődőek, nyitottak az újdonságokra, és szívesen megosztják tapasztalataikat kollégáikkal is. Jó hangulatú csoportokat látunk minden évben, amelyek köreiben új barátságok alakulnak ki. Emiatt számos „visszajáró” résztvevőre is számítunk. Az említettek magyarázzák, hogy az általunk meghirdetett programokra évről-évre több mint kétszeres a túljelentkezés.

Ferencz-Salamon Alpár

Legyen élmény a tanulás! – tapasztalati tanulási és élménypedagógiai tábor

Táborunk koncepciója egy többéves közös gondolkodási, paradigmaváltási (még nem teljesen kiteljesült) folyamat részét képezi. Akárcsak a közoktatásunk teljes egészét, a Bolyai Nyári Akadémia szerkezetét is bizonyos értelemben áthatja az egymástól elkülönülő tantárgyi szempontok szerinti szekciókra való tagozódás. Úgy gondolom, hogy a je-



Szatmárnémeti pillanatkép 2018-ból

lenkori pedagógiai kihívások, a jelenlegi iskolás generáció nevelési szükségletei megkövetelik, hogy a pedagógusok, akárcsak az akadémiánk is a tantárgyköziségre épüljenek, a sokoldalúan használható pedagógiai eljárásokat, a kreativitás, együttműködés és problémamegoldás fejlesztését helyezték előtérbe. Mindezek szellemében minden évben olyan szekciókat szerveztünk (*A játék hete* 2017-ben, *A kreativitás hete* 2018-ban), amelyek tematikában is és kompetenciafejlesztési szempontok szerint is a fenti célkitűzéseket szolgálták. Az idén fő célunk, hogy a résztvevő pedagógusokat megismertessük az élménypedagógia, a múzeumpedagógia és a kalandpedagógia világával, közös, kreatív gondolkodásra, együttműködésre, adaptív-innovatív szemléletre biztassuk őket, és szeretnénk, ha élményeket szereznének a tapasztalati tanulás energizáló, motiváló előnyeiről.

A hetet az élménypedagógia lazító és kedvcsináló, csapatösszerázó tevékenységeivel kezdjük. Ezt követően a hallgatók a múzeumpedagógia témafeldolgozási és elmélyítési, értékteremtési módszereit ismerhetik meg. A képzés harmadik fázisában a résztvevők egy *Várjáték* című kalandpedagógiai játékon vehetnek részt, amelyet a csíkkarcfalvi vártemplomban tartunk meg. A program utolsó napján kiscsoportos foglalkozásokban a hét tapasztalatait összegezzük és dolgozzuk fel.

A legnagyobb kihívást – a program „outdoor” jellege miatt – az időjárás jelenti számunkra, de jelentkezhetnek más kihívások is képzőink részére az empátiára, tiszteletre vagy toleranciára való készségek, helyzetfelismerési, döntéshozatali, együttműködési készségek fejlesztése során; a konfliktuskezelési kompetenciák vagy a tárgyalókészség fejlettségi szintje, esetleg a kudarc- és frusztrációtűrési képességek megnyilvánulása által.

Fontos célkitűzésünk a Bolyai Nyári Akadémia alatt, hogy pedagógusaink a legjobb külföldi vagy anyaországi képzőktől tanuljanak. De ugyanolyan fontos az is, hogy egymástól, egymás pedagógusi tapasztalatiból merítsenek inspirációt, hogy akadémiánk a tudásmegosztás színterévé is válhasson. Ezért ennek a szekciónak a lebonyolításában az élmény- és kalandpedagógia területén képzett erdélyi trénerek vesznek részt. Felkérésre az ugyancsak a Bolyai Nyári Akadémián zajló közös ötletelések eredményeként alakult *Legyen élmény az iskola!* szakmai műhely tagjai bonyolítják le a képzés élménypedagógiai fejezetét, *Vad Zoltán* élménypedagógia tréner vezetésével. A múzeumpedagógiai foglalkozások elméletébe és gyakorlatába való betekintést *Kádár Kincső*, a Csíki Székely Múzeum múzeumpedagógusa végzi. Az előbb említett *Várjáték* című tevékenységet jómagam vezetem.

Az elmúlt évek tapasztalataiból ítélve élénk érdeklődés várható. Véleményem szerint 30–40 pedagógus jelentkezésére számíthatunk, szakképesítéstől függetlenül.

Virág Erzsébet

„...engedd, hogy megtapasztaljam...”

Magyartanárok szekciója (Kolozsvár)

„Mondd el, és elfelejtem, tanítsd meg, és megjegyzem, engedd, hogy megtapasztaljam, és megértem” – tartja Konfuciusz. A híres kínai bölcstől származó idézet oktatói tevékenységünk három megnyilvánulási formájáról mond frappáns véleményt. Az első két megállapítás igazságtartalmáról is pedagógiai kutatások eredményei, statisztikai adatok győzhetnek meg. A tapasztalaton alapuló tanulás létjogosultságáról és hasznáról pedig számtalan példát hozhatnánk fel a mesterlegények középkori vándorlásától a frissen végzett rezidens orvosokig.

Hazai oktatásunkkal kapcsolatban a leggyakrabban hangoztatott vélemény, hogy az iskola nem készít fel az életre, az oktatás túlzottan elméleti jellegű.

Az idei BNYA fő témája a magyartanárok számára is olyan képzést kínál, amely a tapasztalati oktatás fejlesztését szolgálja. A magyartanítás egyik fontos célja az értő olvasóvá nevelés. Ennek elérésében nélkülözhetetlen, hogy a diákok olvasói tapasztalattal rendelkezzenek. Ennek kialakítása hosszú és nem könnyű feladat. De sikerrel kecsegtet, ha a diákokat bevonjuk a kérdések felvetésébe, a problémamegoldásba, ha kíváncsivá és motiválttá tesszük őket a válaszok keresésében, ha véleményt alkothatnak, ha teret



Magyartanárok szekciója, BNYA 2018

engedünk a kreatív megoldásoknak. A tapasztalati oktatásban az aktív részvétel a tanulókat nem csak intellektuálisan, hanem érzelmileg lelkileg, szociálisan is fejleszti. Mivel a tanulások személyesek, megalapozzák a jövőbeni tapasztalást, ez esetben az olvasást. A tapasztalati találkozás az irodalmi művekkel befolyásolja a tanulók szűkebb és tágabb környezetéhez fűződő kapcsolatait, végső soron világlátását alakítja.

Nagymértékben alapoz a tapasztalatra a második éve érvényes új 5–8. osztályos tantervnek az anyanyelvi ismeretek tanítására vonatkozó koncepciója. Ennek gyakorlati megvalósítására is alternatív megoldásokat nyújt a képzés.

A program célja tehát azoknak a tanítási módszereknek és tevékenységeknek a megismerése és gyakorlatban való alkalmazása, amelyek bevonják a tanulót a tanulási folyamatba. Sokféle tanulási környezetet kínálva, szélesebb körű megértést biztosítva a tanulónak lehetősége legyen a saját tapasztalataiból való tanulásra.

A program összeállításakor mindig arra törekszünk, hogy a fő témához igazodva legyen változatos. Az irodalom és a nyelvi ismeretek tanításában olyan elméleti és gyakorlati tudást adjon, amelyet az általános iskolában és a középiskolában tanító magyartanárok egyaránt alkalmazhatnak, hasznosíthatnak. A tematika összeállításakor figyelembe vesszük a tanfolyamok végén kitöltött értékelő kérdőíveken szereplő javaslatokat, igé-



nyeket. Ugyanakkor igyekszünk arra is, hogy a tanfolyam segítséget nyújtson a tantervi változások, új tankönyvek hatékony alkalmazásában. Ezeket a szempontokat követve került be az idei programba a drámapedagógia. A foglalkozások során a hallgatók elsajátíthatják a drámaóra tervezését, megismerkedhetnek azokkal a módszerekkel, amelyek egy prózai alkotás vagy vers kapcsán, de akár nyelvtanórán is alkalmazhatóak. A *Nyelvi tapasztalatra alapozott anyanyelvi fejlesztés az új tanterv, tankönyvek és segédanyagok tükrében* címet viselő téma pedig az új 5–8. osztályos tanterv elvárásaihoz igazodik. Ez utóbbi téma bizonyára vitát is kivált majd, de fontosnak tartjuk, hogy fórumot biztosítsunk a nézőpontok, vélemények ütköztetésének is.

Az idei szekciónknak három előadója lesz, röviden bemutatom őket.

Arató László a budapesti ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolájának vezetőtanára, a Magyar tanárok Egyesületének elnöke. Az Országos Köznevelési Intézetben az irodalomtanítás területén folyó újítások, fejlesztések gondozásával foglalkozott. Pála Károllyal együtt a problémacentrikus tanterv és nagysikerű tankönyvsorozat szerzője. A komprehenzív iskolamodell fejlesztésének keretében a szövegértési-szövegalkotási program koncepciójának kialakítása fűződik a nevéhez. Az alábbi idézet ars poetikája lehetne: „Tanárként is, tankönyvszerzőként is úgy gondolom, hogy olvasókat kell nevelnünk, olyan befogadókat, akik képesek a művel való találkozásra, akik ezt a találkozást az ön-és világértelmezés izgalmas kihívásaként tudják megélni.”

Bordás Andrea pedagógia-magyar szakon végzett a BBTE Pszichológiai és Neveléstudományi Karán. Általános iskolában tanított Nagyváradon, közben a Iosif Vulcan Pedagógiai Líceumban is dolgozott. Oktatáspolitikai, nevelésszociológia, didaktika és kutatómódszertan tárgykörökben doktorált a Debreceni Egyetemen. A Debreceni Egyetem keretében neveléstudományi kutatásokat végzett. Hét évig volt a Nagyvárad Egyetem adjunktusa. Hetedik éve oktatója a Partiumi Keresztény Egyetemnek, adjunktus. Közben különböző, de legfőképpen drámapedagógiai pedagógusképzésen vett részt. Ebben a témában is több tanulmányt publikált. A Nagyvárad Drámapedagógiai Munkatársai, képzéseiknek egyik állandó foglalkozásvezetője, előadója.

Köllő Zsófia magyar-német szakon végzett a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Bölcsészkarán, a magiszteri fokozat megszerzése után kora újkori irodalomból doktorált, erdélyi és magyarországi kutatócsoportokban vett részt. Disszertációja könyv formában is megjelent a kolozsvári Egyetemi Műhely Kiadónál *Fikció, nyelv, politika – szempontok a Nádasdy-Mausoleum és recepciójának értelmezéséhez* címmel. Két évig dolgozott magyartanárként a tusnádfürdői Jókai Mór Általános Iskolában, majd 2017-től az Erdélyi Tankönyvtanács ügyvezetője lett Csíkszeredában.

Az új, V–VIII. osztályos tanterv nyelvi szemléletéhez igazodó, Kádár Edit által szerkesztett *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban* című feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv munkatársa, az V. és VI. osztályos, funkcionális anyanyelvi nevelést támogató tankönyvek egyik társszerzője. Jelenleg a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének programigazgatójaként dolgozik.

Hogy az előadók munkája hogy szolgálja a központi cél megvalósulását? A bemutatóból, kitűnik, hogy képzettségük, elméleti és gyakorlati munkásságuk a garancia erre. Egyébként, ahogy a Kalácska dalolja a Kányádi-versben: „utólag minden kiderül”.

Tanfolyamainkon mindig túljelentkezés van. A csoport általában igen vegyes összetételű életkor és ebből adódóan képzettség szempontjából is. Vannak évek óta visszajáró kollégák, és örömdetesen nő a fiatal vagy éppen pályakezdő magyartanárok száma.

Sata Klára

Véges vagy végtelen a 150 éves periódusos rendszer?

Természettudományt oktató tanárok szekciója (Csíkszereda)

A kémia szekció programjának tervezésekor a kémiatanárok ismereteinek bővítését, új módszertani, didaktikai eljárások ismertetését és elmélyítését, a tanári kommunikációs kompetenciák fejlesztését, laboratóriumi, kísérletezési tapasztalatok szerzését tűztük ki célként. A tanfolyam keretén belül rendelkezésünkre álló 30 tanítási órából 30%-ot az elméletnek és 70%-ot a gyakorlatnak szánunk. Mivel a kémia kísérleti tantárgy, könnyű a gyakorlati tevékenység megszervezése – ez laboratóriumi gyakorlatot, kísérleteket, csoportos munkát jelent. Tíz óra szakmai-tanulmányi kirándulást is tervezünk, melynek ke-



Nyári kémia szekció, 2018-ból

retében meglátogatjuk a csíkszépvízi tejfeldolgozó üzemet. Itt az élelmiszerkémiaiba nyernünk betekintést.

Új módszertani eljárásokkal szeretnénk megismertetni résztvevőinket, de az ismeretek felfrissítését is fontosnak tartjuk, hiszen csak egy didaktikailag jól képzett, a legújabb ismeretekkel rendelkező kémiatanár képes a tanulók érdeklődését, kémia iránti szeretetét felkelteni. A természettudományok iránti érdeklődés, a természettudományos műveltség folyamatos háttérbe szorulása szükségessé teszi érdekes, mindenki által elvégezhető kísérletek, laborgyakorlatok ismeretét, alkalmazását az oktatásban. A tanfolyam előadásai és gyakorlati tevékenységei mindezt szem előtt tartják.

Előadóink sorában köszöntjük *dr. Róka Andrást*, a budapesti ELTE Kémia Intézetének docensét. Róka András szeptembertől májusig szinte minden péntek délután általános vagy középiskolásoknak tart kísérletekre épülő, előadásrészleteket tartalmazó – ahogyan ő mondja – „együtt gondolkodást” az anyagok sokféleségéről. „Az elsődleges célom az, hogy a gyerek fogékony legyen a természet iránt. Nem kell kémikussá válnia, csak jöjjön rá arra, hogy tud gondolkodni. Beindítani a kételkedési képességét és a gondolkodását, ami óvodáskorában még megvolt, de amit később valahol az iskola tönkretett. Ezt szeretném újra felfedeztetni vele” – vallja egy interjúban a magyarországi Észbont(ogat)ó sorozat, a Kutatók éjszakája, régebb a Duna TV tudományos műsora, az Euréka ismert

előadója, a Középiskolai Kémiai Lapok szerkesztője, a Bolyai Nyári Akadémia évek óta visszajáró előadója. Róka tanár úr előadásai mintát adnak arra, milyen kell legyen egy kémiaóra. Látványos kísérletei, gondolkodtató kérdései, széleskörű ismeretei emlékeztessé teszik minden előadását. Nagyszerű ember, segítőkész, a tanári mesterség minden titkát megosztja a hallgatókkal.

Másik előadónk *dr. Salma Imre* egyetemi tanár, az MTA doktora, a budapesti ELTE Analitikai Kémiai Tanszékének oktatója. Az ELTE Kémiai Doktori Iskola, valamint a Környezettudományi Doktori Iskola tanácsainak tagja. A Milánói Egyetem Kémiai Doktori Iskolájának meghívott vendégprofesszora, a Bécsi Tudományegyetem Nyári Aeroszol Iskolájában rendszeres vendégelőadó. Az MTA Környezetkémiai Bizottságának, valamint a Radiokémiai Bizottságának tagja és titkára két-két cikluson keresztül. A Magyar Aeroszol Társaság főtitkára, a Német Aeroszol Társaság (GAeF) tagja, az Európai Aeroszol Szövetség (EAA) titkára két évig. A Journal of Radioanalytical and Nuclear Chemistry szerkesztőbizottság tagja. 2007 októberében a hónap kutatójának választották. Mintegy 150 tudományos közlemény szerzője.

Salma Imre professzor előadásaiban a klímaváltozás égető kérdéseivel foglalkozik, azokra igyekszik megoldásokat keresni.

Harmadik előadónk *dr. Mara Gyöngyvér* docens, a Sapientia EMTE oktatási és minőségbiztosítási rektorhelyettes. Doktori címét 2006-ban biológiai tudományokból szerezte a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. Kutatási területe a mikrobiológia és a molekuláris biológia: a növény-mikróba kapcsolatot, a mikrobák növényi abiotikus stresszben betöltött szerepét vizsgálja. Jelenleg a biológiai tudományok, a bio-, környezet- és vegyészmérnöki tudományok területén kutat.

Mara Gyöngyvér a Sapientia EMTE keretében sokat tesz az egyetem és a középiskolák közötti kapcsolat fejlesztéséért. Felkérésünkre olyan kutatási eredményeket ismert, amelyek a diákok mindennapjaihoz kötődnek. Csapatával tudatosítani próbálja az egyén környezetvédelemben betöltött szerepét. Videosorozatot készítettek arról, hogyan lehet a mindennapokban a lehető legkevésbé szennyezni a környezet és hulladékmertesen élni. Ezt a szemléletet próbálja előadásában népszerűsíteni.

Szekciónk további előadója *dr. Albert Csilla* adjunktus és *dr. András Csaba* tanársegéd, mindketten az EMTE oktatói Csíkszeredában.

Idei tanfolyamunkon újra megjelennek a környezetkémiai előadások. Mivel a környezetvédelemmel kapcsolatos témák nem kapnak megfelelő hangsúlyt az iskolai tantervekben, a környezetvédelmi előadások azt szeretnék megmutatni, mit tehet a kémia, természettudományt tanító tanár a tanulók környezettudatos magatartásának kialakításában.

Reméljük, hogy a meghirdetett 20 hely betelik. Általános és középiskolai kémia, illetve fizika-kémia szakos tanárokat várunk. Szekciónk résztvevői általában az erdélyi megyékből jönnek, főként a 30–45 éves korosztályból. Sajnos az érdeklődés csökken, amit a természettudományok iránti általános érdeklődéscsökkenés következményeként könyvelünk el.

Szabó Gábor**A népi kultúra helye és szerepe a tapasztalati oktatásban**

A népi értékek és a hagyományörzés iránt érdeklődő pedagógusok szekciója (Válaszút)

A Bolyai Nyári Akadémia válaszüti szekcióját úgy szervezzük, hogy az megfeleljen a résztvevők által megfogalmazott elvárásoknak, ugyanakkor minél jobban igazodjon a BNYA 2019. évi központi tematikájához.

Továbbképzőnkkel olyan értékek megmutatására és átadására teremtünk lehetőséget, amelyek nemzeti identitásunk szempontjából meghatározó jelleggel bírtak, illetve bírhatnak a jövőben is.



Válaszút – 2018

A tanítási tartalmakat az óvodai és az iskolai tantervekhez igazítjuk, de figyelembe vesszük a szekció specifikumához kötődő újdonságokat is. Reméljük, sikerül felkeltenünk ezekkel a szekció résztvevőinek érdeklődését.

A népi hagyományok oktatása hirtelen nagyon divatossá vált, és egyre nagyobb az anyagi ráfordítás is. Egyre több helyen szerveznek képzéseket, bár a szakértők, illetve a szakemberek száma nem nőtt látványosan az utóbbi években. Ezért sokszor nagyon komoly kihívást jelent számunkra tanfolyamainkhoz a megfelelő szakemberek biztosítása.



Kézműves tevékenység 2018-ban

Idei szekciónkba a következő előadókat-foglalkozásvezetőket hívtuk meg: *Sántha Emőké*t, a Román Rádió Kolozsvári Területi Stúdiójának műsorvezetőjét. Ő a BBTE Bölcsészkarán szerzett magyar-néprajz szakos tanári oklevelet. Másik meghívottunk *Németh István*, a Magyar Tudományos Akadémia BTK Zenetudományi Intézetének nyugalmazott munkatársa, aki a Kallós Zoltán Alapítványt is segíti munkájával. *Szabó Ferenc* a temesvári Bartók Béla Elméleti Líceum tanítója, ő a nagyváradi Iosif Vulcan Pedagógiai Líceumban diplomázott. A BBTE Bölcsészkarán magyar-néprajz, illetve finn nyelv és irodalom szakon végzett *Végh Éva Emese* kézműves mesterként fog foglalkozásokat vezetni. *Sevella Zsuzsanna* a székesfehérvári Alap Pedagógiai Központ vezető előadója, játékefejlesztője (ő a soproni Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola végzettje) szintén foglalkozásokat vezet majd, mint ahogyan

Hutkai László debreceni népi iparművész és *Bardócz-Tódor Enikő*, a szentendrei Szabadtéri Múzeum múzeológusa is. *Dr. Benedek Árpád* a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemről érkezik hozzánk előadást tartani és foglalkozást vezetni.

A BNYA választói szekciójának egyik jellemzője, hogy az előadók olyan tudást adnak át a résztvevőknek, amely azonnal használható a gyermekek körében.

Az idei évben újdonságnak számít a Hutkai László népi iparművész által vezetett népi gyermekjátékok készítésével foglalkozó műhely, és ugyancsak először szerepelnek a programban a Sevella Zsuzsanna és Bardócz-Tódor Enikő vezette múzeumpedagógiai foglalkozások is.

A választói szekció kínálta programok főleg az óvodapedagógusok és a tanítók számára tűnnek érdekeseeknek, tanárok kevesebben vesznek részt ezen a képzésen. (Talán érdekes lenne választ kapni arra a kérdésre, hogy miért nem használják ki ezt a lehetőséget az ének-zene-, illetve a magyartanárok, akiknek foglalkozniuk kellene a népdalokkal...) A jelentkezők között főként középkorú pedagógusokat találunk. Öröndetes, hogy szekciónknak szép számban vannak folytonosan visszatérő résztvevői, akik – erről a sajtóból értesülünk leginkább – nagyon sokat tesznek a hagyományörzés és a népi értékek mentése érdekében.

Tasi Ottília, Erdei Ildikó**Kreatív nyelvtanulás. Nyelvileg vegyes családok gyermekei magyar óvodában, iskolában**

Óvodapedagógusok, tanítók, logopédusok, fejlesztő tanárok szekciója (Szováta)

A tanfolyam célja a nyelvileg vegyes családokból származó gyerekek magyar nyelvtanulását elősegítő elméleti és módszertani alapjainak kreatív módszerek segítségével történő feldolgozása. A képzés során a következő kompetenciák fejlesztésére törekszünk:

- anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciák (a magyar nyelvre mint második nyelvre való tekintés, a magyar és román nyelvek közötti különbségek tudatosítása);
- szociális és állampolgári kompetenciák (kommunikáció, együttműködés, csoportépítés, csoportvezetés, figyelem és gyors elemző készség);
- kulturális tudatosság és kifejezőkészség (saját és más kultúrák sajátosságainak a megismerése és tiszteletben tartása, főként a szülőkkel való munka kapcsán);
- digitális kompetencia (különböző online nyelvi játékok alkalmazásának megismerése).

A tanfolyam megszervezését az a tapasztalat indokolta, hogy egyes vidékeken a magyar tannyelvű óvodába – és olykor az iskolába is – olyan gyerekeket is beíratnak, akik nem beszélnek a magyar nyelvet, hanem az intézményben kezdik el a magyar nyelv tanulását. Ugyanakkor nő azoknak a gyerekeknek a száma, akik ugyan magyar iskolába járnak, de otthon nem (csak) magyarul beszélnek. Az intézmények, az ott dolgozó óvodapedagógusok és tanítók számára kihívást jelenthet a magyarul nem beszélő gyerekek fogadása, oktatása, integrációja a magyar óvodai, illetve iskolai csoportokba, mivel az egyetemi alapképzésben a résztvevők nem tanultak olyan fogalmakról, mint a korai kétnyelvűség kialakítása, a nyelvelsajátítás útjai kisgyerekkorban, a másodlagos nyelvi szocializáció – pedig ezek megalapozhatnák az említett helyzeteket. Ugyanakkor, az életkori sajátosságokat figyelembe véve, ebben az életkorban a nyelvelsajátítás/nyelvtanulás csak akkor lehet hatékony, ha kreatív módon közelítjük meg a problémákat, és kreatív módszereket, eszközöket alkalmazunk.

A képzés során a résztvevők megismerkednek a témakör elméleti és módszertani alapjaival, majd a napi munkában tapasztalt kihívásokra konkrét jó gyakorlatokat kapnak. Olyan eszközöket ismernek meg, amelyekkel megállapítható a nyelvi életkor, és olyan kreatív módszereket, amelyek a különböző életkorokban (óvodás és a kisiskolás kor) a sajátosságokra építve alkalmazhatók. A gyerekekkel való munka mellett kitérünk a nyelvi környezet fontosságára, ezen belül főként a családokkal való munkára, valamint az óvoda, iskola nyelvi tájképének alakítására.

A képzés során alkalmazott módszereink: előadások, esettanulmányok, interaktív csoportmunkák, kreativitásfejlesztő egyéni és csoportos feladatok, oktatójátékok.

Előadóink körében az idén az alábbi személyeket köszönhetjük:

Dr. Erdei Ildikót, aki tanítói alapképzettséggel és tapasztalattal rendelkező pszichológus, a temesvári Bartók Béla Elméleti Líceum igazgatója, felnőttoktatási szakember. Doktori tézisének témája a szórványban élő gyerekek nyelvi szocializációja. *Tasi Ottilia Gyöngyvér* 33 éves tapasztalattal és I-es didaktikai fokozattal rendelkező tanító a Bartók Béla Elméleti Líceumban. Több éve vannak osztályában vegyes házasságból származó diákok, a magyar nyelvi fejlesztés mindennapi feladat számára.

A két képző számos olyan kutatási és intervenció program kezdeményezője, projektvezetője és szakértője, amelyek a nyelviileg vegyes családban élő gyerekek magyar nyelvtanulását és ennek fejlesztését célozza (2010: *Nyelvi hatáserősítés a szórványban*; 2010–2011: *Temes megyei magyar óvodák nyelvi hatáserősítő programja a nyelvcseré viszsza-szorításáért*; 2011–2012: *Magyar nyelvi hatáserősítő program kisiskolások részére*; 2012: *A kétnyelvűséget fejlesztő segédanyagok szülőknek*; 2013–2014: *Gyerekek kétnyelvűségét elősegítő módszertan kidolgozása*; 2017: *Nyelviileg vegyes családok gyerekei a magyar óvodában, iskolában*; 2017–2018: *A magyar nyelvtudás és nyelvi kompetenciák fejlesztése vegyes házasságból származó óvodások és kisiskolások számára*.)

A tavalyi értékelő kérdőívek alapján nyilvánvalóvá lett, hogy a képzés hiánypótló, tartalmas, segíti a didaktikai munkát. A résztvevők tudásban, eszköztárban, jó gyakorlatokkal gazdagodva tértek haza. A kiscsoportos foglalkozások és a gyakorlati munkák témái, feladatai a résztvevők helyszíni igényfelmérése alapján alakíthatók.

A képzést elsősorban óvodapedagógusoknak, tanítóknak, logopédusoknak, fejlesztő tanároknak ajánljuk, képzettségtől, kortól függetlenül, elsősorban olyanoknak, akik csoportjában vagy osztályában olyan gyerekek is vannak, akik nyelviileg vegyes családból származnak, vagy olyan családokból, ahol a kommunikáció nyelve elsősorban nem a magyar.

Pöllnitz Ilona

„Közelebb a valóság felé!” – A tapasztalati tanulás megvalósulása az iskolában Osztályfőnöki szekció (Szováta)

A Bolyai Nyári Akadémia szekciói közül az idén sem hiányozhat az osztályfőnökök számára szervezett program, hiszen az osztályfőnök az, akinek leginkább naprakészen kell lennie, meg kell ismernie azokat a pedagógiai irányzatokat, alternatívákat, módszereket, amelyek segítségével a rábizott osztály és abban minden egyes gyermek folyamatos fejlődését támogathatja.

A XXVII. Bolyai Nyári Akadémia fő témája a *Tudás tapasztalat által – A tapasztalati oktatás fejlesztése az iskolában*, így aztán az osztályfőnökök számára szervezendő szekció megtervezésekor ezt a témát tartottam szem előtt. Olyan képzőket kértem fel a program összeállítására, megtartására, akik már többször is előadói voltak az akadémiának, és akiről tudtam, hogy minden alkalommal elnyerték a résztvevők elismerését, mert

gazdag ismeretanyaggal rendelkeznek, kommunikációs készségük kitűnő és munkájukra a sajátélményű, tapasztalati tanuláson alapuló gyakorlatok alkalmazása jellemző.



Osztályfőnöki szekció 2018-ban

A két tréner *dr. Baróti Enikő* mérnök-mérnökstanár, mentálhigiénés szakember, integratív pszichoterapeuta. Húsz évet tanított a felsőoktatásban. Elkötelezettje az oktatás fejlesztésének. Aktív megvalósítója olyan oktatói képzési struktúra kialakításának, amely az oktatók rendszeres fejlődési, megújulási és közösségépítési lehetőségét biztosítja. Pszichodráma vezetőként személyiségfejlesztéssel foglalkozik, tréningeket, egyéni konzultációkat tart. Tanítási módszerei az aktivitáson alapulnak, melyek segítségével a hallgató a tanulási folyamat alkotó elemévé válik.

Másik előadónk *dr. Mészáros Attila* egyetemi docens, mérnök-mérnökstanár, aki a budapesti Széchenyi István Egyetemen dolgozik. Sok évet töltött el az Audi Hungaria Motor Kft.-nél mint minőségbiztosítási mérnök és tréner. Kutatási területéhez tartoznak a tapasztalati tanulás alatt megjelenő megismerési technikák, amelyek nagyon hasonlítanak a munkaerőpiacon alkalmazott „on the job” oktatási módszerhez. A módszerek integrálása és az atipikus felhasználási lehetőségei különösen hangsúlyosak a Z és alfa generációs gyermekek esetén.

A két képző együtt fejlesztette ki a viselkedési jellemzőkre alapuló, tanulói aktivitást növelő új pedagógiai rendszert. Az általuk összeállított idei program célja az osztályfő-



nők beavatása a tapasztalati tanulás módszereibe, elveibe és gyakorlati megvalósításába. A 30 tanítási óra magába foglalja a David Kolb és Ron Fry által a hetvenes években kidolgozott, reflexióra épülő tapasztalati tanulás négy lépésből álló ciklusának pedagógiai használatát, a tapasztalati oktatás gyakorlatának alapelveit. A képzők külön hangsúlyt fektetnek a saját élményű gyakorlatokra, így mutatva be az élménypedagógiai elemeket. A képzés a sajátélményű és csoportos reflexiókra épül. A résztvevők megtanulják, hogy a „reflektív pedagógus” folyamatosan figyel, értékeli és módosítja az alkalmazott módszereket, és közben tudatosan irányítja szakmai fejlődését is. A reflexióra, azaz megfigyelésre, elemzésre és értékelésre való képesség a pedagógiai professzió alapköve.

A képzés tréning jellegű, alapját egyéni és közösen végzett gyakorlatok képezik, amelyeket a résztvevők megismernek, és minden gyakorlat rendelkezésükre áll, hogy a saját pedagógiai munkájukat segítse, fejlessze. A képzés végén a résztvevő osztályfőnökök kapnak egy gyakorlati példatárat, számos élményalapú feladattal.

Az idén is, mint minden alkalommal, nagy az érdeklődés az osztályfőnöki szekció iránt, a jelentkezők száma mindig jóval meghaladja a tervezett helyek számát.

Remélem, a majdani résztvevők az idén sem csalódnak a program tartalmában és annak kivitelezésében. Mi lelkesen készülünk a lebonyolításra.

Kirner Matild**A tapasztalati tanulás lehetőségei a hitoktatásban**

Római katolikus hittantanárok szekciója (Szatmárnémeti)

A Bolyai Nyári Akadémia célcsoportját idén is a négy római katolikus egyházmegyében tanító hittantanárok képezik. Az átélésre, saját élményekre alapozott tapasztalati tanulás esetünkben is jól szolgálja az iskolai hitoktatásban is oly fontos szemléletváltást és módszertani megújulást. A hitoktatás nem állhat meg az ismeretek átadásánál, el kell vezetnie a komoly lelkiiséget élő, keresztény értékrendet és erkölcsöt követő életre. Ennek



Katolikus vallásitanárok élménypedagógiai foglalkozása a Bogdánffy Szilárd püspök nyomdokain szervezett szerbiai zárandoklaton

kialakításában a tapasztalati tanulás jó szolgálatot tesz, hiszen a gyermek maga döbbenhet rá igazságokra, s így jobban elfogadja azt, mintha csak mástól hallaná őket. Mindezeket figyelembe véve a továbbképzés célja megismertetni a hittantanárokat a tapasztalati tanulás szemléletmódjával, módszereivel, azok alkalmazási lehetőségeivel a tanítási órákon, hogy a maga helyén mindenki izgalmasabb módszerekkel, hatékonyabban oktasson-neveljen minden életkorú diákot. Fontosnak tartjuk a problémamegoldó képesség fejlesztését, a kreatív pedagógiai gondolkodás elősegítését, az együttműködési, kom-

munikációs képességek fejlesztését csoportos gyakorlatok, szimulációs helyzetgyakorlatok segítségével, az interdiszciplináris pedagógiai gondolkodás, a művészet eszközeivel való nevelés előmozdítását.

A továbbképző programjában így először tisztázzuk a tapasztalati tanulás elméleti hátterét, szerepét a kompetenciák fejlesztésében, majd egy felfedező körútra indulunk, ahol a pedagógusok maguk fedezhetik fel a szatmári római katolikus egyházhhoz kapcsolódó értékeket. A résztvevők csoportokat alkotva „értékvadászatra” indulnak, amelynek során adott utasítások alapján kell begyűjteniük a megfelelő információkat, majd visszatérniük a „főhadiszállásra”, ahol a felfedezésekkel kapcsolatos egyeztetés történik. A hét további részében az élménypedagógia, a drámapedagógia és a művészetpedagógia módszereinek hasznosíthatóságát mutatjuk be a hittanórák során, majd a digitális technika alkalmazási lehetőségeiről is szót ejtünk. Külön fontosnak tartjuk a következő tanévtől használatba kerülő új hetedikes hittankönyvvvel való közelebbi megismerkedést. A szerkesztők az idei továbbképző központi témájával egybecsengő gyakorlatias szempontokat tartottak szem előtt a tankönyvírás során, de az előző években megjelent hittankönyvekhez képest újításokat is hoznak. A vallásos kompetenciák fejlesztése érdekében a művé-



Ismerkedés a Kett-pedagógia elemeivel a katolikus hittanárok tavalyi temesvári továbbképzőjén

zeti nevelés irányába nyit a hittankönyv – ennek módszertani megalapozására szekciónk keretében biztosítunk lehetőséget.

Továbbképzőnk sikeressége érdekében olyan képzőket hívtunk meg, akik nap mint nap kapcsolatban állnak mindkét féllel: egyetemen tanítanak, de az iskolai korosztályokat is jól ismerik.

Dr. Frigy Szabolcs a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete szatmárnémeti kihelyezett tagozatának óraadó tanára, a szatmárnémeti Hám János Római Katolikus Teológiai Líceum iskolai nevelési tanácsadója.

Dr. Ozsváth Judit a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének oktatója, a Római Katolikus Teológia Kar óraadó tanára. A leendő hitoktatók gyakorlati képzésével foglalkozik, és így nagy rálátása van a reális szükségletekre az iskolai hittanórákon.

Dr. Stark Gabriella a BBTE Pedagógiai és Alkalmazott Didaktika Intézete szatmárnémeti kihelyezett tagozatának óraadó tanára, dr. Szabó-Thalmeiner Noémi pedig ugyanott egyetemi adjunktus. Mindketten pedagógiai jellegű tárgyakat tanítanak, és nagy gyakorlatuk van a pedagógus-továbbképzők tartásában.

Dr. Ágoston Ferenc krasznabélteki plébános, a Szatmári Egyházmegye Liturgikus Bizottságának elnöke a tematikus kirándulás során vállalt feladatot.

A tanuláson túl nagyon fontosnak tartjuk azt is, hogy a hozzánk látogató hitoktatók minél jobban megismerjék egyházmegyénket, ezért került a programba két „kirándulás” nap.

Az egyik ilyen napunk zárandoklat lesz, melynek során meglátogatjuk a kaplonyi ferences szerzeteseket, megismerkedünk Nagykárolyal és környékével, bepillantást nyerünk az ottani svábság történetébe, majd felkeressük a hozzánk legközelebb lévő Mária kegyhelyet, Máriapócsot. A második kirándulós napunkon megismerkedünk az egyházmegyénk északibb régiójával, különösen Máramarosszigettel, ahol meglátogatjuk azt a ma már múzeumként működő börtönt, melynek falai között raboskodott a kommunizmus sötét éveiben Márton Áron erdélyi, boldog Scheffler János szatmári és boldog Bogdánffy Szilárd váradi püspök. Ezután közösen imádkozunk a Szegények temetőjénél, majd a város más nevezetességeit is megtekintjük. Szatmárnémeti felé visszautazva betérünk Krasznabéltekre, ahol a több mint 300 éves sváb kultúrával és borászattal ismerkedünk.

A helyi sajátosságok és értékeink bemutatása mellett fontosnak tartottuk azt is, hogy előadónk is helybeliek legyenek, hiszen mi nagyon büszkéek vagyunk arra, hogy nekünk itthon vannak olyan embereink, akikkel meg lehet tartani egy ilyen színvonalas képzést.

Reményeink szerint a továbbképző legalább olyan jó lesz, mint a tavalyi temesvári. Nagy örömmel és izgalommal szervezünk, munkánkhoz minden támogatást megkapunk a szatmári püspökség részéről is.

A magyarság megtartó ereje az oktatás – Az Apáczai Nyári Akadémia szerepe

Délvidéken, elsősorban a Vajdaságban a magyar nyelvű közoktatás számtalan pozitív eredményt mutathat fel. Elsősorban az elhivatott, lelkiismeretes pedagógusoknak köszönhetően a diákok jó tudással, kellő szakmai felkészültséggel lépnek ki a közoktatásból. Számos esetben csúcsteljesítményre is képesek a pedagógusok és a diákok is. Tanulmányi versenyeken, művészeti vetélkedőkön és egyéb megmérettetések terén is megmutatkoznak a tehetségek, jelentős eredmények születnek. A PISA-teszteken és más felmérések alkalmával viszont a hiányosságok is megmutatkoznak. Vannak tehát gondok is az oktatásban... A javításra szoruló dolgok sora hosszú.



Vajdasági pedagógusok nyári továbbképzőn 2018-ban

A tantervek jobbra elavultak, nem illeszkednek a kor követelményeihez. Hiányságnak tekinthető az is, hogy a nemzeti kisebbségek kultúrája, történelme, hagyománya nincs kellőképpen reprezentálva. A pedagógus és az iskolavezetés kevésbé szólhat bele a tananyag tartalmának, a tanterv előírásainak kialakításába és értelmezésébe. A tankönyvek eredetileg a többségi nemzet nyelvén, szerbül íródnak, így jobbra tankönyvfordítások kerülnek a kisebbségi diákok kezébe. Több tantárgy esetében hiányoznak a tanári kézikönyvek, munkafüzetek, szakszótárak és egyéb segédeszközök, illetve az elektronikus anyagok, a szakmailag jól kidolgozott szoftverek. Több tantárgy esetében a tanári továbbképzések, szakmai felkészítések nincsenek megszervezve, különösen a kisebbségek nyelvén. A tanfelügyelők, tanácsosok, megfelelő kompetenciával rendelkező szakemberek munkáját sok kifogás éri, és nem minden esetben beszélnek az oktatás nyelvét.

Az iskolaépületek néhány helyen sürgős felújításra szorulnak, nem alkalmasak a sikeres oktatói-nevelői munka lebonyolításához. A taneszközök terén is volna mit bővíteni, újítani, korszerűsíteni. Pedagógusaink és más szakembereink nem anyanyelvükön kapják a szakmai képzést, hiányoljuk a magyar nyelvű egyetemeket. Az anyanyelv, ezen belül különösen a szaknyelv háttérbe szorul. A folyamatos kivándorlás, a szakemberek, a munkaképes és továbbtanulni vágyó fiatalok elköltözése komolyan veszélyezteti a megmaradást. A népszaporulat alacsony, az iskolában fogyatkozik a diákok száma, osztályokat szüntetnek meg, tagozatokat vonnak össze. A kis létszámú csoportok esetében különös gondot kellene fordítani a diákok szocializációjára, a csapatszellem kialakítására, és még sok mindenre oda kellene figyelni.

Az anyanyelvnek alapvető szerepe van az identitás megtartásában, a kulturális értékek közvetítésében. A családban és az iskolai oktatásban is oda kell figyelni erre a tényezőre.

A család szerepe meghatározó a kisgyermek legkorábbi nevelésében, az anyanyelv átadásban, az alapvető viselkedési minták rögzítésében. Egyre inkább globalizálódó társadalmunkban a család hagyományos szerepe átalakul, sok esetben marginalizálódik. Már a család fogalma is megváltozni látszik, a szülők és a nagyszülők nevelési szerepe jobbra elsorvad, vagy szinte teljesen elmarad. A fiatalok elmagányosodnak, majd különböző valós vagy virtuális kortársi csoportokban keresnek maguknak helyet. Mindez közvetlenül bennünket, a nemzettesttől elszakított populációt, a szórványt is érinti. A kisebbségek körében megjelenhet egyfajta kisebbségi érzés. Ennek okára vélt vagy valós sérelmeket hoznak fel. Tehát a másodrendűség, az esélytelenség, az igénytelenség érzése gyakran érhető tetten a kisebbségi sorsban. Nemcsak arról van szó, hogy például az idős iskolaigazgató már az ajtókopogás alapján is tévedhetetlenül megállapítja, többségi vagy kisebbségi diák (szülő) kér hozzá bebocsátást. Egyik kisvárosban történt meg, hogy a helyi iskolában új négyéves szakirányú tagozathoz toboroztak diákokat a pedagógusok, ám a szülők többsége azon a véleményen volt, hogy a gyerek előbb tanuljon ki egy szakmát (hároméves tagozat), azután álljon talpra, és ha később lesz kedve, tanuljon tovább. Az igénytelenség, a kishitűség, az elbizonytalanodás rányomja a bélyegét erre a populációra. Bezzeg a többségi nemzet tagjai bátran és büszkén investálnak a fiatalokba.

A szocialista múltban tetten érhető volt az olyan állami beavatkozás ténye vagy látszata, hogy a kisebbségnek nem is kell az iskolában jól megtanulnia az államnyelvet, így kevésbé jelent majd konkurenciát a gyakorlati életben, a munkaerőpiacon.

Viszonylag sok a vegyes házasság, ami biológiai szempontból (a génállomány felfrissülése tekintetében) előnyös lehet, viszont az anyanyelv és a nemzeti kultúra megtartása miatt jelenthet hátrányt is. Dr. Göncz Lajos vajdasági pszichológus tudományos vizsgálatainak eredményei arról szólnak, hogy csak akkor van pozitív hatása a két- vagy többnyelvűségnek, ha azt a környezet természetes dolognak tartja és elfogadja. Ezt hozzáadó kétnyelvűségi helyzetnek nevezik, vagyis a gyermek megtartja az első nyelvét, és hozzáépíti a másodikat. Tehát a második nyelvet nem az első rovására tanulja meg. Az olyan környezetekben azonban, ahol rangsorolják a különböző nyelveket és kultúrákat, nyelvi diszkriminációra kerül sor, és ennek negatív következményei lehetnek. Az ilyen környezetben felnövő gyerekek ugyanis kettős félnyelvűek lehetnek. A gyerekek vagy még inkább a felnőttek a második nyelvet az első rovására tanulják meg. És mivel a családban elsajátított első nyel-

vet a társadalom kevésbé értékeli, a gyerek nem tudja használni, fokozatosan elkezdnek gyengülni az ezzel kapcsolatos emlékei, és helyükbe a második nyelv lép. Az egyik nyelvet még nem felejtette el teljesen, a másikat még nem sajátította el tökéletesen. Ennek a kettős félnyelvűségnek pedig az értelmi fejlődésre nemkívánatos következményei vannak, hiszen, mint tudjuk, a beszédnek és a nyelvnek igen fontos szerepe van a gondolkodás kiteljesedésében.

A szocialista múltban tetten érhető volt az olyan állami beavatkozás ténye vagy látszata, hogy a kisebbségnek nem is kell az iskolában jól megtanulnia az államnyelvet, így kevésbé jelent majd konkurenciát a gyakorlati életben, a munkaerőpiacon. A kisebbségek nyelvén működő iskolai tagozatokon a többségi nyelvet szinte idegen nyelvként kezelték (tanították), miközben a nyelvkönyvek egyáltalán nem a nyelvtanulást szolgálták.

Kisebbségben a többséggel szemben esélytelennek éljük meg a valóságot, igénytelenség hatalmasodik el rajtunk. Talán integrálódni kellene, beolvadni, feladni az anyanyelvet, a magunkkal hozott identitást? Vagy bekeményíteni, és kihasználni a két vagy több kultúra előnyeit, a nyelvismeretet, és esélyt látni mindebben?

Bírósági döntések esetében, a háborús mozgósítások alkalmával meg a közéletben napi szinten vélt vagy valós megkülönböztetést lát a kisebbségi sorsot megelőző polgár. Okkal vagy ok nélkül eluralkodik az alárendeltség, a kiszolgáltatottság érzése. Az oktatás terén is megannyi diszkriminatív tényezőt lehet keresni és találni.

Amikor két és fél évtizeddel ezelőtt Újvidéken megalapítottuk a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületét (VMPE), azt a vezérelvet tűztük ki magunk elé, hogy civil kezdeményezések keretében tevőlegesen járuljunk hozzá az anyanyelv megőrzéséhez, az

anyanyelvű oktatás minőségének a javításához, megmaradásunk feltételeinek a javításához. Pályázatokon, különböző projektek tervezésekor támogatásokban részesültünk elsősorban az anyaországból, kisebb mértékben pedig hazai forrásokból is.

A VMPE legnagyobb eredményei a megvalósított programok mind az oktatói és nevelői jellegű foglalkozások, az anyanyelvápolás, a tehetséggondozás, a kollégiumi el látás, a kiadványszerkesztés, az elektronikus tájékoztatás, a tanári továbbképzések, mind a kapcsolatteremtés és a partneri együttműködések terén. Hosszú lenne a felsorolás, ha időrendi sorba szednénk az eseményeket, az elért eredményeket, a kisebb-nagyobb buktatókat, a régióon belüli szerepvállalásokat.

Anyanyelvápolási programokat szervezünk a vajdasági szórványtelepüléseken. A Suliszinház fesztivál keretében sok színjátszó csoport lép fel. A népzene és a néptánc vonatkozásában a Szőlő síp, szőlő és a Kőketánc elnevezésű rendezvényeink váltak rendszeressé és igen népszerűvé. Évközi tanári továbbképzéseink TANOM néven lettek akkreditálva. Az egyhetes Apáczai Nyári Akadémiát (ANyA), a pedagógusok szakmai továbbképzését 2000 óta minden évben megrendezzük, és immár négy szekcióban akkreditáltattuk. Példaként kiemeljük, hogy a természettudományi szekcióban eddig mintegy háromszáz témakört dolgoztunk fel közel száz hazai és külföldi előadó közreműködésével.

A Kovács Sztrikó Zoltánról elnevezett általános iskolai fizika-kémia diákverseny 18 éve, a középiskolai GENIUS konferencia 17 éve, a Ribár Béla fizikaverseny 13 éve, a Fogyasztóvédelmi Diákverseny 7 éve, a Vajdasági Diák Menedzsment Bajnokság 12 éve, az általános iskolai fizika-kémia tehetséggondozó diáktábor 20 éve, a GENIUS középiskolai tehetséggondozó diáktábor 8 éve működik, a vajdasági regionális TUDOK konferenciát 14 éve szervezzük meg és koordináljuk folyamatosan. Ezt a felsorolást tovább lehetne folytatni, hiszen a VMPE negyedszázados tevékenysége nagyon szerteágazó és eredményes.

A széleskörű tevékenységet kifejtő GENIUS tehetséggondozó mozgalom jóvoltából a VMPE tagja lett a Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsnak. Felkészítő foglalkozásokat, tehetséggondozó diáktáborokat, diákversenyeket szervezünk, együttműködünk hazai és külföldi partnerekkel. Több mint két évtizeddel ezelőtt jelentettük meg először a tankönyvpótló Ismeretterjesztő Füzeteket, melyek szerepét később átvették a Vajdasági Magyar Tankönyvtanács szervezésében megjelent oktatási jellegű kiadványok, szakkönyvek, szakszótárak, tanári kézikönyvek. Ezekkel igyekeztünk hozzájárulni a hazai anyanyelvű oktatásban krónikusan megmutatkozó tankönyv- és szakkiadvány-hiány enyhítéséhez.

A Vajdaságban a maga nemében egyedülálló és hiánypótló a Fókusz című ismeretterjesztő és tudománynépszerűsítő elektronikus folyóirat (www.fokusz.info), mely havi frissítésben kínál olvasni- és néznivalót elsősorban a tanulóifúságnak, a pedagógusoknak és minden érdeklődőnek a világ bármely pontján. Az elmúlt évtizedben több tucat kötetre való anyagot helyeztünk fel a világhálóra. A Fókusz a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával 2007-ben indult, és azóta folyamatosan jelen van a világhálón. Az elektronikus folyóiratnak nemcsak tájékoztató, hanem egyúttal kapcsolatteremtő szerepe is van. Gyakran találunk az interneten utalást a Fókuszra, cikkeinkből idéznek, híreinket



Vajdasági pedagógusok közös nyári programon 2018-ban

átveszik. A Fókusz több partnerrel tart fenn kapcsolatot határon belül és azon kívül is.

A Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete keretében megvalósított szakmai programok célszerűsége és hatékonysága általában kielégíti az elvárásokat. Ez kitűnik az érintettek véleménynyilvánításából és a programok hozadékából.

A VMPE körül kibontakozó tevékenységek széleskörű hazai és külföldi elismerést hoztak. A tagok közül egyesek a következő hazai vagy külföldi elismerésekben részesültek: Magyar Kultúra Lovagja, Aracs-díj, Klebelsberg Kunó emlékérem, Aranykatedra-díj, Kisebbségekért állami kitüntetés, Tehetségek Szolgálatáért életműdíj, Pedagógus Kutatói Pályadíj, Bonis Bona – a nemzet tehetségeiért díj stb.

A Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete esetenként Eötvös-díjban részesíti a legaktívabb tagjait. Kéttucatnyi tehetséggondozó pedagógus pedig megkapta a GENIUS Arany Mentor Díjat, két pedagógusnak életmű díjat adtunk. Ezek a kitüntetések nemcsak a kiváló munka elismerését jelentik, hanem további tevékenységekre ösztönöznek.

Az elmúlt időszakban a VMPE igyekezett hozzájárulni az anyanyelv megőrzéséhez, nemzeti kultúránk ápolásához, az oktatás és a nevelés hatékonyságának fokozásához, nemzetünk kulturális jellegű integrációjához.

Az elmúlt időszakban a VMPE igyekezett hozzájárulni az anyanyelv megőrzéséhez, nemzeti kultúránk ápolásához, az oktatás és a nevelés hatékonyságának fokozásához, nemzetünk kulturális jellegű integrációjához.

A magyarság megtartó ereje elsősorban az anyanyelvű oktatásban van. A politikumnak, a kompetens társadalmi tényezőknek alapvetően ezt kell számunkra biztosítaniuk.

Az egyhetes Apáczai Nyári Akadémia (ANyA)

A vajdasági magyar pedagógusok szakmai továbbképzését civil kezdeményezésként Dr. Ribár Béla egyetemi tanár és Muhi Béla gimnáziumi fizikatanár kezdte szervezni



A 2018-as Apáczai Nyári Akadémia természettudományi szekciójának résztvevői

1997-ben. Az Újvidéki Egyetem keretében a Természettudományi Karon voltak magyar nyelvű szakmai előadások, melyekre szívesen eljöttek a pedagógusink. A témakörök a természettudományokat érintették.

Egyik évben az újvidéki Petőfi Sándor Általános Iskola helyiségeiben vendégeskedtünk a nyári időszakban. Amikor Újvidéken a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete keretében megnyílt az Apáczai Diákotthon a Ćirpanov utca 54. szám alatt, akkor „átköltöztünk”, így már állandó helyiséget kaptunk a pedagógusok továbbképzésének lebonyolításához. 2000-ben rendeztük meg először az Apáczai Nyári Akadémia természettudományi szekcióját. Először Muhi Béla kezdte használni az ANYA elnevezést, azzal indokolva, hogy ez az egyik legszebb magyar szavunk. Az anyanyelv, az anyaföld, az édesanya szavaink a szeretetre, a ragaszkodásra, a gyermekre és a gyermeknevelésre asszociálnak, és ugyanez vonatkoztatható a mi tanári továbbképzésünkre is. Tehát évekig csak a természettudományi szekció működött. Idővel beindult az osztályfőnöki, majd a magyarság- és történelemszekció is. Megnyitottuk a második kollégiumi épületünket is a Bogdan Šuput utcában, így két helyszínen tudunk párhuzamosan dolgozni. Negyediként most már itt van a *Tapasztald, és add tovább!* elnevezésű környezetismereti szekciónk is.

A pedagógusok érdeklődése az ANyA iránt folyamatos, viszont 20–25 személynél többet nemigen tudunk befogadni. A szálláshelyekkel nincs gond, az előadóterem kapacitása és felszereltsége is jó. Az élelmet a helyszínen fogyasztják el a kollégák. Kezdetben a kollégium konyháján főztek a szakácsnők, ami azzal a kellemetlenséggel járt, hogy a hangok és az illatok belengték az előadótermet. Az utóbbi években étteremből hozatjuk az ételt, és a helyszínen porciózzuk ki.

Az ANyA programjait sikerült akkreditáltatni Szerbiában, a résztvevő pedagógu-



A 2018-as Apáczai Nyári Akadémia osztályfőnöki szekciójának résztvevői

sok hivatalos elismervényt kapnak 24 meglátogatott óráról. A nyári tanári továbbképzésünket és szakmai találkozónkat a külföldi előadók nemzetközi jellegűvé tették, aztán a résztvevők soraiban is akadnak Romániából, Magyarországról és Szlovákiából érkezők.

Az utóbbi években azzal a ténnyel szembesülünk, hogy a pedagógusaink túlterheltek, az érdektelenség és a kiégés jelentkezik egyeseknél, az elköltözés is tizedeli a soraikat.

A résztvevők bőségesen kapnak szakmai anyagokat nyomtatott és elektronikus formában. A Vajdasági Magyar Tankönyvtanács által szerkesztett kiadványokból lehet vinni, de igyekszünk folyóiratokat is beszerezni a számukra. Rendszeres támogatónk a magyarországi Emberi Erőforrások Minisztériuma.

Az ANyÁhoz hozzátartozik a félnapos szakmai jellegű csoportos kirándulás és számos kulturális, közösségépítő, akár szórakoztató program is.

A Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete 26 évvel ezelőtt alakult meg. Volt olyan idő, amikor emeletes busszal szerveztünk látogatást a Bolyai Nyári Akadémiára. Abban az időben ifj. Muhi B. Béla volt az út megszervezője és a csoportvezető. Azután fokozatosan csökkenni kezdett a pedagógusaink érdeklődése a külföldi tanári továbbképzések iránt, ma már alig akad kiutazó. Ennek több oka lehet: a már említett iskolai túlterheltség, odakint nem kaphatnak pontokat érő látogatási tanúsítványt, néha ugyanazokkal az előadókkal találkoznak, mint az ANyÁ-n, a hazai továbbképzések színvonala felerősödött, a rövidre szabott szabadság csak egy távolmaradást tesz lehetővé a családtól stb.

Mára oda jutottunk, hogy nincs szoros kapcsolat és egyeztetés az ANyA és a BNyA szervezői között. Ennek ellenére szívesen fogadunk külhoni látogatókat, és szeretnénk fokozni az együttműködést. Közös célunk az anyanyelv megőrzése és ápolása, a szakmai ismeretek bővítése, a közös nemzettudat megerősítése, a testvéri szeretet ápolása.

Veress Anna-Aranka, Kalamár Mária

Az ERASMUS+ program keretében megvalósult intézményközi stratégiai partnerség



A csíkszentdomokosi Márton Áron Általános Iskola igazgatónője, Veress Anna-Aranka a hajdúsámsoni (Magyarország) Eszterlánc Óvoda vezetőjével, Deméné Tóth Ágnessel és Ludas Község Óvodája vezetőjével, Sándorné Deme Henriettával együttműködve írta meg az *Eszterlánc hagyományörző tevékenységek az óvodai nevelésben* projektet.

A sikeres elbírálást követően a csíkszentdomokosi iskolaigazgatók, valamint tíz óvónő már részt vett két partnertalálkozón Hajdúsámsonban és Ludason. A projekt keretében, 2019. március 1–3. között szerveztük meg a III. Nemzetközi Partnertalálkozót a csíkszentdomokosi Márton Áron Általános Iskolában. A programban hat óvónő vett

részt a hajdúsámsoni Eszterlánc óvodából, három óvónő a Ludas Község Óvodájából és tíz óvónő, valamint az igazgatók a csíkszentdomokosi Márton Áron Általános Iskolából.

A találkozó programját úgy állítottuk össze, hogy a projekt résztvevői minél többet tudjanak meg a csíkszentdomokosi oktatásról, a hagyományokról, és lehetőség legyen a szakmai beszélgetésekre és tapasztalatcserére. A tervezett célok megvalósítása érdekében terveztünk minden tevékenységet: bútorfestést, nemezelést, népi gyermekjátékok tanulását, néptáncoktatást, néprajzi konferenciát, farsangi népszokások bemutatását, a Márton Áron Múzeum meglátogatását, a XXVII. Hargita Megyei Farsangbúcsúztatón való részvételt, ismerkedést a résztvevő csoportok hagyományaival, a Zsigmond Malom Panzió múzeumának megtekintését, látogatást az Ezeréves határhoz, Gyimes látványosságainak megtekintését, Csíkszentdomokos nevezetességeinek, történelmi emlékhelyeinek a megismerését, a népművészeti értékek megismerését, felcsíki népdalok tanulását, valamint közös tervezést és a következő találkozó előkészítését.

A találkozó kezdetén Veress Anna-Aranka igazgatónő és Kalamár Mária igazgatóhelyettes vetített képes bemutatót tartottak. Ismertették az iskolatörténetet, az iskolahálózatot, és bemutatták a gyermekközösséget. A háromnapos találkozó idején a résztvevő óvónők betekintést nyertek az óvodai oktatás mindennapjaiba is. A csíkszentdomokosi óvónők három bemutató tevékenységet tartottak, ezek részletes leírását átadták a partnerintézmények óvónőinek is.

Az első nap a csíkszentdomokosi iskolához tartozó cseralji óvodában Both Zsuzsanna Emőke óvónő a hagyományos bútorfestés technikáját ismertette és mutatta be a projektben résztvevőknek. Ismertette a különböző tulipánformákat, a szegfűt, a gyöngyvirágot, a pontozott margarétát, valamint a levéldíszítést. Ugyanakkor nagy szakmai hozzáértéssel magyarázta el és mutatta be a bútorfestést az alapozástól, a minták megfestéséig.

Külön kitért a színek fontosságára és üzenetére. Az óvodások bútorfestési technikával fenyődeszkára készítettek nőnap ajándékokat. Az óvónők a tipikus felcsíki tulipános mintával fakanalat festettek.

A Vihanka napköziben gyapjúnemezelés volt a tevékenység Császár Izabella, Bálint Erika, Mákszem Gabriella, Urszuly Zsuzsanna és Kedves Emőke óvónők irányításával. A nemez juhgyapjából tömörített vastag, posztószerű anyag. Meleg vizes gyúrás hatására, a szőrön elhelyezkedő pikkelyek összeakadnak, és így ebből az összetömörödött szőrből alakul ki egy erős anyag.

A nap folyamán az óvodások farsangi jelmezt készítettek nemezeléssel.

A tevékenységet vezető óvónők célként fogalmazták meg:

- a gyermekek motiválása az értékek, népszokások befogadására és tiszteletben tartására;
- az életkori sajátosságokhoz igazodó gyakorlati készségek fejlesztése;
- az anyagok tulajdonságainak és különböző technikáknak a megismerése, valamint ezek alkalmazása változatos termékek létrehozása céljából;
- az esztétikai és gyakorlati érzék fejlesztése;
- a munkaeszközök és különböző anyagok felismerése és azok helyes alkalmazása;
- kézügyesség, alkotóképesség, kreativitás, pontos munkára való nevelés;



- a nemezelés technikájának és munkafolyamatának megismerésére;
- ötleteket meríteni elődeinktől az egyszerű álarcok, maszkok elkészítéséhez;
- a közös szórakozás, együttlét örömeinek átélésére.

Márton Kinga és Török Ibolya óvónők, valamint Sándor Csaba táncoktató a Bogyó és Babóca csoporttal népi játékokat játszottak és népi gyermekdalokat énekeltek. Ezek a következők voltak:

Bevonulás: vonulós játékok:

Öreg zsidós: Az öreg zsidónak akkor vagyon jókedve...

Szökdelős játékok:

Szarka tánc: Szarka vagyok, ugrálok....

Boglya tetején áll egy golya...

Párválasztó körjátékok:

Mély kútba tekintek...

Vonulós körjátékok:

A te fejed akkora...

Most viszik, most viszik Danikáné lányát...

Elmúlt a rövid farsang...

Párválasztó társasjátékok:

Szervusz kedves barátom...

Hogy a csibe, hogy...

Kivonulás: bújó, vonuló játékok:

Bújj, bújj medve...

A Zivatar néptáncsoportból négy táncospár meglepetés-előadást tartott a vendégeknek.

Mindhárom tevékenység nagyon jó hangulatban zajlott, és az óvónők nagyon sok ötletet kaptak a hagyományörző tevékenységek tervezéséhez és megtartásához.

Délután a polgármesteri hivatal dísztermében tartott néprajzi konferencián *Sóvidéki farsangolás* témában hallgattuk meg dr. Barabás László előadását. Ezt követően a csíkmadarasi Zsigmond Malom panzióba látogattunk, ahol Gáll Tímea múzeumát néztük meg. A második napon a reggeli találkozás után a Márton Áron Múzeumba látogattunk, ahol Karda Sára, a csíkszentdomkosi Ifjúsági Szervezet elnöke tartalmas és élményszerű bemutatót tartott Áron püspök életútjáról, püspökeveiről és megpróbáltatásairól. A délelőtt folyamán nyitották meg a XXVII. Hargita Megyei Farsangbúcsúztatót, ezt követően a településen lehetőség volt megismerni a 13 hagyományörző csoport farsangi szokását, farsangbúcsúztatóját.

Az egész település bekapcsolódott a vendégek fogadásába, terített asztallal, nagy szeretettel fogadták a hagyományörző csoportokat.

Délután Gyimesbe, az Ezeréves határhoz látogattunk. A csodálatos Gyimesek völgyében, Gyimesfelsőlokon, Csíkszeredától 30 km-re az Erdélyt Moldvával összekötő út mentén, a Tatros folyó völgyében létesült bobbályát is kipróbáltuk. Ez az országban a legnagyobb, nagyon szép helyen, kitűnő adottságokkal. A csíksomlyói kegytemplomot és kolostort is meglátogattunk, így „Szűz Mária lábánál” is voltunk. Csíkszeredában a Márton Áron Gimnázium és a Segítő Mária Római Katolikus Teológiai Líceum épületét jártuk be. A részletes és érdekes iskolabemutatót Tamás Levente igazgató tartotta.

A harmadik napon megnéztük a település nevezetességeit, történelmi emlékhelyeit, és felcsíki népdalokat tanultunk. A következő, Ludason megszervezendő találkozóról beszélgettünk hosszasan és terveket készítettünk a projektre vonatkozólag.

A hagyományörző tevékenységek az óvodai nevelésben program jó lehetőség az óvodapedagógusok szakmai fejlődésére, a pedagógiai-módszertani kultúra megújítására, más ország oktatási rendszerének megismerésére. Az intézmények pedagógusainak közös célja az egymástól való tanulás, a jó gyakorlatok cseréje és azok beépítése a nevelőmunkába.

A nemzetközi tevékenységek új kihívást jelentenek, s ez motiváló erő, segíti az élet-hosszig tartó tanulást. Az Erasmus+ pályázat nyújtotta lehetőség révén a résztvevőknek nagyon hasznos, tartalmas és élménydús három napban volt részük.

Utak és hidak

Esélyteremtés együttműködésben a családokkal – módszertani kézikönyv bemutatása

Sok évvel ezelőtt volt szerencsém részt venni néhány Ranschburg Jenő neves magyar pszichológus csíkszeredai előadásán, ahol többek között a szülők és pedagógusok kapcsolatáról is szó esett. Hangsúlyozottan rámutatott arra, hogy a gyermek, a tanuló harmonikus, egészséges fejlődéséhez, iskolai teljesítéséhez rendkívül nagy szükség van a család és a tanintézmények állandó és folyamatos kapcsolatára. Lenyűgözött, ahogy bemutatta nekünk, mondjuk *Lacikát* úgy, ahogy őt az édesanyja látja, majd az osztályfőnöke, az iskola igazgatója, szomszédja, gyermektársai. Mindenki más-milyennek ismeri, és ennek függvényében támaszt vele szemben elvárásokat.

A szülő valójában nem tudja, hogy milyen a gyermeke az iskolában, milyen hatások érik, a pedagógus nem tudja igazán, milyen körülmények között él, létezik, viselkedik otthon a diákja, hogyan bánnak vele. Ez pedig azt jelenti, hogy egyik fél sem ismeri eléggé a gyermeket, és bármennyire is szeretné, nem tudja igazán hatékonyan segíteni a fejlődését.

Mindez halmozottan jelen van a hátrányos helyzetű és/vagy roma gyermekek esetében.

Persze az igazi pedagógus, a segítő szakember felismeri és el is fogadja Ranschburg Jenő tanítását, de sokszor tanácstalanul áll, úgy érzi, nincsenek eszközei ahhoz, hogy közel kerüljön a szülőkhöz, és együttműködhessen velük, hogy ez által is fokozza saját munkájának hatékonyságát, segítse tanítványát az eredményes tanulásban, a felzárkózásban.

A fentiek tükrében, gondolom, nem szükséges magyaráznom, miért jó és örömszerző, hogy a projektünk (Erasmus+ Esélyteremtő együttműködési hálózat kialakítása) végterméke az *Utak és hidak. Esélyteremtés együttműködésben a családokkal – módszertani kézikönyv* létrejött. Már önmagában a címe nagyon pontosan jelzi, hogy miről szól a könyv, mire számíthat, aki a kezébe veszi. A projekt előírása szerint a szellemi termék három nyelven elérhető az érdeklődők számára.

Persze az igazi pedagógus, a segítő szakember felismeri és el is fogadja Ranschburg Jenő tanítását, de sokszor tanácstalanul áll, úgy érzi, nincsenek eszközei ahhoz, hogy közel kerüljön a szülőkhöz, és együttműködhessen velük.

A projekt keretében zajló tevékenységek: partnertalálkozók, pedagógus-továbbképzések, mentorálások, közös szakmai műhelyek, látogatások, tapasztalatcserék, felmérések az együttműködési hálózat kialakítása mellett a szellemi termék előkészítését is szolgálták.

A négy partnerintézmény – fő pályázó az Evangélikus Pedagógiai Szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet (Budapest), további partnerek a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (Csíkszereda), a Ternipe Egyesület (Rimaszombat, Szlovákia) és a Gyerekekért SOS 90' Alapítvány (Nyírtelek, Magyarország) – konzorciumi tagjai, munkatársai találkozásai alkalmával egyeztettek általánosan a könyv jellegéről, tartalmi összetételéről, később pedig a három országból kijelölt szakmai vezetők dolgoztak konkrétan a könyv összeállításán egy jól meghatározott ütemterv szerint. Munkájukhoz alapul közös megegyezéssel a Kedvesház-pedagógia szolgált, mint jól kipróbált módszeregyüttes.

A magyar nyelvű nyomtatott kézikönyv kiadója az Evangélikus Pedagógiai Intézet, alkotószervezője Dr. Tratnyek Magdolna, felelős kiadója Majorosné Lasányi Ágnes, lektorálta Kőpatakiné Mészáros Mária.

A román nyelvű, elektronikus formában elkészült könyv kiadója a Magister Kiadó, fordítói a Hargita Megyei Nevelési Tanácsadó és Erőforrás Központ munkatársai, szakmai koordinátor Pöllnitz Ilona, lektorálta Kovács Mária, a Noi Orizonturi Alapítvány munkatársa.

Ha valamilyen módon csoportosítani szeretnénk a könyv szerzőit, megállapíthatjuk, hogy többségük a bázisiskolák pedagógusai közül került ki. Ők azok, akik részt vettek a Kedvesház-pedagógia továbbképzésén Nyíregyházán, és hazatérve kipróbálták a tanultakat, a mentorálások alkalmával megerősödve bátorságot kaptak a módszerek alkalmazásához. Ezek a kollégák felismerték az új módszerek hasznosságát, ötvözték azokat addigi ismereteikkel, tapasztalataikkal, leírták az eredményeiket, és azokat szívesen megosztásra szánták. Közülük többen bemutatót is tartottak a 2019. május 18-án tartott nemzetközi szakmai konferenciánkon, a könyv hazai bemutatóján.

A pedagógusok tudják, hogy a tudás önmagában nem sokat ér, csak ha továbbadjuk, akkor segítjük igazán a fejlődést.

A könyvben megjelennek pedagógiai szakértők munkái, a projekt szakmai vezetőinek írásai, a három ország oktatáspolitikáját jól ismerő szakemberek bemutató leírásai és végül, de persze nem utolsósorban a Kedvesház-pedagógia megálmodói, alkalmazói, tanítói.

A kézikönyv szerkezetét tekintve könnyen áttekinthető, fejezetei jól körülhatárolhatóak, és bár egy bizonyos folytonosságot követve összefüggnek, mégis önmagukban is olvashatóak.

Az első 60 oldal tulajdonképpen a projektben vállalt és megvalósított feladatok, az azokból fakadó eredmények, jó gyakorlatok bemutatását foglalja

Ha valamilyen módon csoportosítani szeretnénk a könyv szerzőit, megállapíthatjuk, hogy többségük a bázisiskolák pedagógusai közül került ki.

A könyvben átfogó képet nyújt a családokról általában, azok viszonyulásáról az iskolához, a pedagógusok családmegismerésre szolgáló lehetőségeiről, a hagyományosokról és az újszerűekről egyaránt.

magába. Mindez úgy történik, hogy az olvasó érzékelheti, hogy bármilyen mozzanat, bármilyen gyakorlat a családokkal való együttműködést szolgálja, és azok kipróbált eszközökké válhatnak számára (például a portfólió készítése a továbbképzőn való részvétel után). Mindezek mellett betekintést nyerhet a bázisiskolák életébe, megtudhatja, milyen körülmények között dolgoznak az ottani pedagógusok, viszonyítani tudja a sajátjához, ötleteket szerezhethet, megerősítést kaphat.

A következő fejezet ténylegesen Bordács Margit és Lázár Péter hídépítési tapasztalatait és azok hasznosíthatóságát taglalja, rendkívül színes, meleg hangvétellű, biztató, hitelességet sugalló stílusban.

Majd következnek a tapasztalat alapú esetbemutatók. Ezek is példaértékűek, hasznosítható ötleteket tartalmaznak. Több olyan példát is olvas-

hatunk, olyan gyakorlatokat ismerhetünk meg, amelyek az osztályteremben alkalmazhatóak, a gyermekek bevonását célozzák, és így közelítenek közvetve a családokhoz.

A szektorközi szakmai műhelymunkák tapasztalatait érdemesnek tartottuk megosztani, annál is inkább, hogy mozzanatai hasznosíthatók bármely közös gondolkodási cézzal.

A következő fejezetekben az országsajátosságok kerültek bemutatásra, elsősorban a szociál- és oktatáspolitikai szemléletet, törvénykezést taglalva országokként. Sok szülő és pedagógus sem ismeri a törvényeket, a lehetőségeket, amelyekkel élhetne. Nem túl nagy léptékű ugyan, de azért léteznek juttatások, az iskolába járásra ösztönző törvények, rendeletek, intézkedések. Érdemes ismerni ezeket. Ebben segítenek a könyvben levő írások. Vannak támogató civil szervezetek is, egy jó példa erre a felvidéki Ternipe Egyesület.

Csillag Ferenc nyugalmazott tanár, pedagógiai szakértő gyakran járt nálunk, és meghívásunkra az évközi továbbképzések, a Bolyai Nyári Akadémia alkalmával gyarapította elsősorban az osztályfőnökök szakmai ismereteit. A könyvben átfogó képet nyújt a családokról általában, azok viszonyulásáról az iskolához, a pedagógusok családmegismerésre szolgáló lehetőségeiről, a hagyományosokról és az újszerűekről egyaránt. Rendszerezte ezeket, és megoldásokat javasol a kapcsolatépítéshez.

Nem tudom, de gondolom, hogy nagyon összetettek az okai annak, hogy ma, legalábbis az én ismereteim szerint a mi vidékünkön kihalófélben van a családlátogatás szokása. Egyszer el is határoztam, hogy egy kérdőívet állítok össze tisztánlátás végett. Nem lett belőle semmi, talán még lehet. Megérné, mert én emlékszem, számomra fontos volt és hasznos is, igaz, kötelező tartozéka volt a munkánknak, de sokat segített. Erről a témáról is olvashatnak a könyvben.

A könyvet Bordács Margit és Lázár Péter megindító igaz története zárja a *Fényhozó pedagógusról*, amelyben a szerzők arra biztatják az olvasót, hogy merjen az empátiájával, emberszeretetével közeledni a rászorultakhoz, mert azáltal pozitív változást hozhat azok életébe, és ez értelemszerűen a legnagyobb elégtételt jelentheti pedagógusi pályáján.

A kézikönyv fejezetei tele vannak odavágó, olvasás közben vagy azután elvégezhető egyéni és közös gondolkodást segítő gyakorlatokkal.

Bátorítom a kedves kollégákat, a majdani olvasókat, hogy éljenek a lehetőséggel, és az elméleti, leíró jellegű, érzékenyítő írások után próbálják ki, végezzék el a gyakorlati feladatokat, mert ezek megoldásával és talán még a mellékletek ésszerű hasznosításával is munkaeszközöket, alkotó elemeket gyűjthetnek össze a családok felé vezető utak kikövezéséhez, a hidak megépítéséhez.

Tratnyek Magdolna (alkotószerk.): *Utak és hidak. Esélyteremtés együttműködésben a családokkal. Módszertani kézikönyv*. Evangélikus Pedagógiai-szakmai Szolgáltató és Továbbképző Intézet, 2019.

Popcorn versus nem-popcorn?

Gondolatok Nagy Ádám (szerk.): *Nevelj jedit! – a képzelet pedagógiája* című könyv kapcsán

Hatalmas vétke a 21. századi magyar oktatásnak, hogy szösszenetnyi médiaórák keretein túl tulajdonképpen alig vesz tudomást a 20. században kialakult, majd a kulturális formák között gőzerővel előre tört mozgóképről. Nyilván nem minden mozgóképi alkotás számít azonnal művészinek, a „filmipar” elnevezés erről sokat elárul, de azon filmes alkotások, melyek művészi céllal és igénnyel készülnek, egészen különleges sűrítményei mindazon formáknak, amelyeket előtte külön kezeltünk: szöveg, kép, hang. Nem véletlen, hogy ingergazdag világa beszippantja a nézőt, ezzel tolva ki az ingerküszöböt, táplálva a szomat még több és sűrűbb élmény iránt. Az, hogy oktatási rendszerünk ezt a formát következetesen hanyagolja, nem csak az annak tartalmától való megvonás és a feldolgozatlanul hagyás miatt káros; tudomást sem venni a fiatalok legkedveltebb időtöltéséről, csak tágítja a hídverésre már amúgy is rég alkalmatlannak tűnő szakadékot. Miért lehet ez így? Talán azért, mert egy új forma kanonizáláshoz és iskolatermekbe beviteléhez három dolog kell: munka, munka, munka.

A megfejtéshez a popcorn konnotációi kellenek: elsősorban moziban fogyasztjuk, ahova inkább szórakozni járunk, nem feltétlenül művelődni.

Filmekkel és sorozatokkal foglalkozó fórumokon találkoztam egy kifejezéspárral, ez pedig a címből ismert popcorn – nem-popcorn/non-popcorn. Mit is jelent ez? A megfejtéshez a popcorn konnotációi kellenek: elsősorban moziban fogyasztjuk, ahova inkább szórakozni járunk, nem feltétlenül művelődni. Művészmozikban, otthoni, művelődési igénnyel folytatott filmnézéskor kevésbé kerül elő a rágcsa. Mit is mondunk tehát? Ha egy sorozat vagy film popcorn, akkor szórakozni van, ha nem-popcorn, akkor épülni, fejlődni. Végzetes hibát látok ebben: széthúzni és távolítani a két célt, helytelen, azt állítani, hogy párhuzamosan nem létezhetnek, egyszerűen hazugság. Számos komédia hagyott már komoly nyomot bennünk, ahogyan drámák humoros jeleneteire is emlékszünk, továbbá a filmet kategorizálja ez a megközelítés, és nem a nézőt; természetesen az alkotás maga meghatározza saját „felhasználhatóságát”, ezt nem vitatom, de a befogadás mélysége már rajtunk áll, tehát hogy adott esetben csámcsogunk és szürcsölünk-e közben. Tulajdonképpen már az is munka, hogy eldöntsük, a látottak elemzésre alkal-

masak-e, hasznosak-e, hát még maga a mélyfúrások művelete... e munka pedagógiai vonatkozását kezdi el a *Nevelj jedit!*

A tanulmánykötet tíz fejezetből áll, melyek a különböző fantáziavilágok bemutatásával kezdődnek, majd a választott iskolai élethez, pedagógiához kötődő szempont szerinti vizsgálat következik. A szerzők frappáns, összeszedett bevezetőkkel indítják tanulmányaikat, ez két feladatot is ellát: egyfelől hozzásegíti a műve(ke)t már ismerő olvasót egy, a szerzővel közös értelmezési platformhoz, másfelől bevonja az aktuálisan tárgyalt világba azt, aki esetleg nem vagy kevésbé részletesen ismerné azt, így különösebb előismeretek nélkül is teljes értékű az olvasmány. Jómagam ezen írásban elsősorban a filmek világát próbálom közelíteni az oktatáshoz, így ki kell emelnem a kötet *Így neveld a sárkányodat* című filmről szóló tanulmányát, mely kimondottan a pedagógiai kultúraváltás problémájával foglalkozik. Azon túl, hogy az ősellenségnek minősülő sárkányok hétköznapi napokba való beilleszkedésének pontos elemzését kapjuk, feltárul egy teljesen új szintje a filmélménynek. Meséről lévén szó, jómagam is kikapcsolódásként fogyasztottam első alkalommal, másodszorra azonban – tarsolyomban a tanulmány szempontjaival – olyan volt, mintha egy egészen más filmet néznék. Túl a pedagógiai (és valamelyest) kultúraváltáson pedig az ifjúság hétköznapi kisebb-nagyobb problémái is vizsgálat tárgyát képezik, megjelenik például a bullying. Ez a téma azonban nem csak a Hibbant-sziget lakóit, hanem bizony a világ talán legismertebb irodalmi és filmes hőseit, Harry Pottert is érintik. A *Nevelj jedit!*-ben három egymást követő fejezet is ezzel a világgal foglalkozik, teljes joggal. Világszerte ismert fantáziavilág, már-már része az emberiség memetikai hagyatékának, a diákok 11–17 év közötti életét foglalja magába egy társadalmi feszültségekkel teli képzeletvilágban. Először Rowling világának általános jellemzőit, alapproblémáit ismerhetjük meg az Előítéletesség és morális dilemmák a varázsvilágban című fejezetben, ezt követi a Harry Potter és a roxfordi pedagógusok bemutatása, végül pedig a Bullying a Harry Potterben. Már a címadás is szinte kirajzolja nekünk a jól átgondolt ívet: egy alapos bevezetés után az iskola világára, azon belül is először a pedagógus-típusokra, majd a diákélet legmélyebb bugyraira vetül az elemzés kíméletlen és alapos reflektorfénye. A bevezető mindenki számára érdekes és hasznos, akár milyen mélységben is ismeri a világot. A diák-diák, diák-tanár, tanár-tanár viszonyokat ügyesen megmutató regény-, és filmfolyam pedig vádaskodás és egymásra mutogatás nélkül hozza közel az iskolai élet mindennapos problémáit, szempontjait. Bár végig a Harry Potterről van szó, talán mondanom sem kell, hibátlan az analógia a való élettel. Szülők, oktatók, diákok számára egyaránt szemléletformáló lehet áttekinteni ezt a három fejezetet. Aki belátja és elfogadja, hogy Harry története közös világmé-

Már a címadás is szinte kirajzolja nekünk a jól átgondolt ívet: egy alapos bevezetés után az iskola világára, azon belül is először a pedagógus-típusokra, majd a diákélet legmélyebb bugyraira vetül az elemzés kíméletlen és alapos reflektorfénye.

Nem okolható a fiatalság azért, mert ahhoz jut hozzá, amihez, azt szereti, amit.

retű műveltségünk része lett, akárcsak Trója városának elfoglalása, az képessé válhat ezt a közös tudást a társadalom és saját érdekében felhasználni. Ehhez – azt gondolom – keresve sem találhat jobb kiindulási pontot, mint a *Nevelj jedit!* tanulmányai.

Egy ilyen átfogó műből nem maradhat ki, és nem is maradt ki sem a *Star Trek*, sem a *Star Wars*, sem a Marvel szuperhős-univerzuma, és természetesen a Trónok harca is helyet kapott. Aki fellapoz-

za a kötetet, egészen biztosan talál majd közös kapcsolódási pontot kortársaival, gyermekeivel, diákjaival. A szerkesztő, Nagy Ádám nem jelöli meg a kötet címzettjét. Hogy miért, a válasz egyszerű: mert nincs. Nincsenek kimondottan szülőknak vagy kamaszoknak írt részek. Minden fejezet tartogat valamit mindenkinek, aki a tárgyalt fantáziavilággal vagy az iskola világával bármilyen kapcsolatot ápol, vagy még inkább: tudatosan ápolni kíván. A tanulmányok nyelvi stílusából kiviláglik a szándék: ismertetés és minőségi szórakoztatás. Aki további elmélyülést kíván a témákban, az szemezgethet a bőséges jegyzetanyagokból, de a fejezetek ezek nélkül is teljes értékű olvasmányok, melyek egészen biztosan hozzásegítenek minket egy elemzőbb és kritikusabb szemlélethez.

Nem okolható a fiatalság azért, mert ahhoz jut hozzá, amihez, azt szereti, amit. A vibráló-lüktető új kommunikációs és kulturális térben ők is ugyanúgy alkalmazkodnak, mint felmenőik a beat-nemzedékhez vagy a Rock'n'Roll-hoz. A tapasztalt és sokat látott szülői és oktatói réteg feladata a tájékozódást és a tartalmak szűrését segíteni. Szükséges, hogy a rendszer tudomást vegyen a világban és a diákokban párhuzamosan történő változásokról, és megjelenjen a szándék a távolság csökkentésére diák és tananyag között. Természetes, hogy a „mai fiatalok” jobban kapcsolódnak a mai, nem túl régi vagy éppen jövőbeli időkben játszódó történetekhez, figurákhoz, mint a porosan eléjük tolt irodalmi hősökhöz. Próbát lehetne tenni arra, hogy pl. középiskolában nem rögtön a nehézkes fordítású *Iliászt* igyekezzünk közelebb hozni hozzájuk, hanem mi próbáljunk közeledni az ő világaikhoz.

A legfontosabb emberi dilemmák örökösek, megoldatlanok, és megnyugodhatunk: egy ideig nem is lesznek megoldva! Ismerjük fel, hogy a mai kulturális termékek, élükön a filmekkel és különösen a sorozatokkal, hasonló, sőt sokszor mélyebb és sűrűbb formában tárgyalják a hősiesség, hűség, szeretet, barátság, hatalom és szerénység kérdéseit. A sorozat szó konnotációi is változásra vannak ítéltetve: kimagaslóan művészi igényű például Walter White hánykódása lelkiismeretének tengerén (*Breaking Bad*), maga Odüsszeusz is elirigyelhetné egynéhány kalandját. A *Fargo* első évada vagy a *Peaky Blinders* hátborzongató őszinteséggel mutatja meg, hogyan is legitimálja az emberi belső a bűnt, vagy hogy értelmezi úgy, hogy céljainak megfelelően. A *Mad Men* reklámőrültjei egy csodált és áhított világ gátlástalanságait ismertetik egy érzéketlen korrajz mellett. Az irodalomórakon jól bejáratott karakterértelmező szempontok könnyen alkalmazhatók a mozgóképre, hiszen alapvetően ott is történetekről van szó, többsikű, jól felépített, valós konfliktusokat megélő szereplőkkel. A közönségigény egyértelműen kijelölte az irányt:

hódítanak a magas színvonalú, cseppet sem könnyed sorozatok, minisorozatok, melyek teret tudnak adni komoly fejlődéseknek és eseménysoroknak. Nő az az időintervallum, amibe az alkotók bele tudják pakolni mondandójukat, és ha más nem, ez mégiscsak jelent valamit. Mindezek miatt gondolom azt, hogy a *Nevelj jedit!* egy megkerülhetetlen és alapvető fontosságú, de nehéz és munkás pedagógiai útépítés első köve, melyre elégedetten, mosolyogva fogunk visszagondolni, bármilyen messzire is jutunk.

Nagy Ádám (szerk.): *Nevelj jedit! – a képzelet pedagógiája*. Atheneum, Budapest, 2018.

Szerzők

András Orsolya

BBTE, Hungarológiai Tanulmányok
Doktori Iskola, Kolozsvár

Barabás Andrea

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok
Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Program

Bolgyán-Bora Zsuzsánna

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Az óvodai és elemi oktatás
pedagógiája szak végzettje, Kolozsvár

Eperjesi Gergely

Miskolci Egyetem, Magyar-angol
szak, Miskolc

Fehér Petra

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs

Ferencz-Salamon Alpár

RMPSZ, a Bolyai Nyári Akadémia
programirányítója, Csíkszereda

Gasparicsné Kovács Erzsébet

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

Gergely Tamás

BBTE, Fizika Kar, Fizika szak, Kolozsvár

Gógh Előd

Eszterházy Károly Egyetem, Eger

Iuga-Gombos Márta

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott
Didaktika Intézet, Kolozsvár

Jánk István

Eszterházy Károly Egyetem, Eger

Kajántó Beáta

BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvészeti és Irodalomtudományi
Tanulmányok mesteri, Kolozsvár

Kalamár Mária

Márton Áron Általános Iskola,
Csíkszentdomokos

Kovács Zoltán

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott
Didaktika Intézet, nyugalmazott egyetemi
docens, Kolozsvár

Kővári Attila

Dunaújvárosi Egyetem

Muhi Béla

Vajdasági Magyar Pedagógusok
Egyesülete, Újvidék

Ozsváth Judit

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott
Didaktika Intézet, Kolozsvár

Pöllnitz Ilona

RMPSZ, Csíkszereda

Sántha Kálmán

Pannon Egyetem, MFTK, Neveléstudományi Intézet, Veszprém

Szász Judit

Waldorf Iskola, Kolozsvár

Veress Anna-Aranka

Márton Áron Általános Iskola,
Csíkszentdomokos

Magister Kiadó

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza

Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató

530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.

Tel: +40266-372139

E-mail: ccd@ccdeduhr.ro

ISSN 1583-6436

Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

<https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40lSu92Qq9tWqdpBizgFF1IaiveDqA/viewform>
magiszterfolyoirat@gmail.com

Megrendelésre vonatkozó információk: <http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter>

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda

Felelős vezető: Hajdú Áron igazgató