



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XVII. évfolyam

2. szám

megjelenik félévente

2019 / TÉL

Magister Kiadó

Csíkszereda, 2019

Tartalomjegyzék

Horizont

Vass Vilmos: <i>A tanulás reneszánsza</i>	4
Péter Lilla: <i>Örömteli tanulás</i>	15
Jánk István: <i>Nyelvi előítéletesség a romániai magyartanárok értékelésében</i>	30
Köllő Zsófia: <i>A romániai magyar tankönyvkiadás helyzete történeti megközelítésben</i>	41

Módszertár

Sándor-Schmidt Barbara: <i>Diverzitás és individuális értékek óvodás korban: a MIMI (Mindenki Másképp Intelligens) módszer bevalás-vizsgálata</i>	45
Pop Ilona Eszter: <i>Az iskolai tanulás eredményességének növelése hatékony tanulási módszerek elsajátításával</i>	57
Jenei Teréz: <i>Segítő könyvek a kortárs magyar gyermekirodalomban</i>	67

Módszerkosár

Zsombori Tünde Orsolya: <i>Pályaválasztási iránytű a biológia iránt érdeklődőknek</i>	75
---	----

Műhely

Boér Máté: <i>Jelentés a jelentés kooperatív előállításáról, avagy Petri és a dolgok polivalenciája</i>	77
Muhi Sándor: <i>Bemutakozom, bemutatkozunk</i>	83
Agnieszka Barátka: <i>Devecseri Gábor verseinek helye és szerepe a magyar anyanyelvűek és a magyarul tanuló lengyelek nyelvi kompetenciájának a fejlesztésében</i>	89

Örökség

Váradi Éva Andrea: <i>A 440 éves Alma Mater. Történeti visszatekintő a 440 éves kolozsvári jezsuita és piarista hagyományú Scholára</i>	100
Ozsváth Judit (szerk.): Magyar Örökség Díj a marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceumnak	121
Tamási Zsolt József: <i>A marosvásárhelyi római katolikus líceum 1989 utáni története dátumokban</i>	121
„Meggyőződésem, hogy az Úr valóban építi ezt a házat” – Tamási Zsolt Józseffel, a marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceum igazgatójával Ozsváth Judit beszélget.....	128
Holló László: <i>Laudáció a Marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceumnak a Magyar Örökség és Európa Egyesület által Magyar Örökség Díjban való részesítése alkalmával</i>	144

Portré

„Ha sikerül kevés friss levegőt bevenni... „Lázár Csillával, a csíkszeredai Spektrum Oktatási központ ügyvezető igazgatójával Ozsváth Judit beszélget.....	147
--	-----

Margó

Köllő Zsófia (szerk.): <i>Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában – egy képzéssorozat margójára</i>	158
Bartha Krisztina: <i>Óvodapedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdjei – egy továbbképzés tanulságainak tükrében</i>	160
Tomos Gabriella <i>a román nyelv tanításáról</i>	175
Demeter Gyöngyi <i>a kommunikációról</i>	178
Márk Emese <i>a személyiségfejlesztésről</i>	183
Vincze Erika <i>a hátrányos helyzetről</i>	186
Fuccaro Enikő <i>a hátrányos helyzetről és sajátos nevelési igényről</i>	191
Majla Géza <i>a játékról</i>	194

Esemény

Bak Márta, Dimény Boglárka, Simon Mária: <i>Élmény és öröm</i>	199
Kovács Anikó: <i>Az olvasóvá nevelés játékos stratégiái</i>	205
Ozsváth-Berényi Hajnal: <i>Szakképzésfejlesztés Erdélyben</i>	209
Márton Adél: <i>Alternatív pedagógiák az óvodai nevelésben</i>	218
Lázár Csilla, Ferencz-Salamon Alpár: <i>Mindennapi kreativitás az iskolában – egy Erasmus+ projekt tanulságai</i>	225
Rajcsányi-Molnár Mónika, Kővári Attila: <i>Kreativitás, csapatmunka, digitális tudás: MaTech – rendhagyó országos matematikaverseny</i>	239

Szemle

Szántó Bíborka: <i>A koragyermekkori nevelés új curriculumuma</i>	253
Kocsis Annamária: <i>Anyanyelvi tantervekről, tankönyvekről és értékelésről</i>	259
Erdély Judit: <i>Hétköznapi kétnyelvűség</i>	262
Nemes István: <i>Új kiadvány a Kettő pedagógiáról</i>	265
Boda Székedi Eszter: <i>Filmajánló: Egy jó ember</i>	267

Szerzők	269
---------------	-----

A tanulás reneszánsza¹

„Nem elsősorban a módszerek, a stratégiák és a tanulási stílus a meghatározók, hanem a tanulásról alkotott felfogás, a tanulás személyes értelmezése.” (Nahalka István)

Kétségtelen tény, hogy a tanulás napjaink egyik legnépszerűbb témája. Mi sem jelzi ezt jobban: a Google keresőbe magyar nyelven beírva a fogalmat, 23 700 000 találattal szembesülünk.² A tanulás témájával konferenciák, tudományos körökben magasra értékelt társadalmi, gazdasági, kulturális, idegtudományi, neveléstudományi, magatartástudományi (a sor még folytatható) folyóiratokban megjelent tanulmányok, valamint népszerű hetilapok írásai is foglalkoznak. A tanulásról – némi túlzással – szinte mindenkinek megvan a véleménye.

Érdeemes azonban figyelni arra, hogy a tanulás hétköznapi és tudományos értelmezése között jelentős különbség mutatkozik. Jól példázza ezt számos beszélgetés az „utca emberével”. Mire emlékeznek a tanulásukra vonatkozóan? Szinte mindenki az iskolai példáit hozza fel, amikor valamit megtanult (vers, lecke, szabály, képlet stb.). Témánk szempontjából figyelemre méltó, hogy fel sem merül bennük (tiszteltet a kivételnek), amikor elmennek bevásárolni, intézik a pénzügyeiket, elmennek egy kiállításra vagy egy koncertre, ebben az esetben is tanulnak. Jól érzékelhető a különbség a formális és a tapasztalati tanulás értelmezése között. „Az utca embere” a tanulást nagyobb részt a formális tanulóval azonosítja.

Mielőtt azonban mélyebben feltárnám a tanulás hétköznapi és tudományos értelmezésének eltéréseit, előadásom első részében a reneszánsz néhány releváns jellemzőjét vázoló fel.

A reneszánszról sokunknak, nem meglepő módon, először az ókori görög kultúra újjászületése jut az eszünkbe. Nota bene, Szókratész módszere mind a mai napig hódít a tanulás- és tanításmódszertani kézikönyvekben. A tanulói kérdéskultúra erősítése, a dilemmákra épülő gondolkodtatás napjainkban is erőteljesen megjelenik a tanulás- és tanulóközpontú pedagógia gyakorlatában. Híressé vált gondolata, amely a gondolkodtatásról szól, a mai napig meghatározó stratégia a pedagógiában: „Senkinek semmit

Nota bene, Szókratész módszere mind a mai napig hódít a tanulás- és tanításmódszertani kézikönyvekben.

¹ A tanulmány a 2019. július 15-i 27. Bolyai Nyári Akadémia nyitóelőadása alapján készült.

² 2019. október 3-i adat.

Miért került az utóbbi évtizedekben előtérbe a tanulás témája?

Hogyan változott meg a tanulás értelmezése?

Mit érdemes összegezni?

sem vagyok képes megtanítani, csupán elgondolkodtatni tudom az embereket.”³ A reneszánsz egyik legnagyobb itáliai központja, Firenze, a művészetek aranykora mellett az alkotó műhelymunkákra, a „mester és tanítvány” közötti kapcsolatra és együttműködésre hívja fel a figyelmet. A reneszánsz tekintetében Hunyadi Mátyás visegrádi udvarára is emlékezünk. Az itáliai kultúra eredményes hazai meghonosítása (némi túlzással) a nemzetközi tanulás jelentőségére is jó példa. Gondoljunk Bonfini vagy Galeotto Marzio magyarországi tevékenységére, az itáliai étkezési kultúra hazai meghonosításáról nem is beszélve. Végül, de nem utolsó sorban, a reneszánsz szoros összefüggésben, a humanizmus emberközpontúsága a pedagógia számára is jelentős üzenetet fogalmaz meg. Nevezetesen a teljes személyiség fejlesztését helyezi az előtérbe. Nem elhanyagolható tényező, hogy az ókori görögök megkülönböztették a tudást (episztemé) és a jártasságot, művészetet (techné). Első megközelítésben különbséget tettek az ismeretek és a képességek között. Ennél azonban lényegesen többről van szó. Knausz szerint (2017) már az ókori görögök is különbségek tettek kétféle tevékenység között. Az egyik a létrehozás (poiésis), a másik a cselekvés (praxis). Knausz a „kétféle tudás” különbségeit elemzi a fenti kettősség alapján, ám nem nehéz észrevennünk, hogy a fenti kettősség a tanulás értelmezése szempontjából is lényeges tényező.

Kétségtelen tény, hogy a tanulás hétköznapi és tudományos értelmezése különbségének megértésében a reneszánsz és humanizmus fent részletezett jellemzői is jelentős szerepet játszanak, ám (némi történelmi ugrással) a 20. század tudományos eredményei mélyebb elemzésre adnak lehetőséget. Ráadásul, a rövid bevezetőt követően, az előadás az alábbi logikát követi:

Kétségtelen tény, hogy a tanulás hétköznapi és tudományos értelmezése különbségének megértésében a reneszánsz és humanizmus fent részletezett jellemzői is jelentős szerepet játszanak, ám (némi történelmi ugrással) a 20. század tudományos eredményei mélyebb elemzésre adnak lehetőséget. Ráadásul, a rövid bevezetőt követően, az előadás az alábbi logikát követi:

Miért került az utóbbi évtizedekben előtérbe a tanulás témája?

Hogyan változott meg a tanulás értelmezése?

Mit érdemes összegezni?

A Miért?- Hogyan? - Mit? kérdéssor logikája alapvetően tanulás- és tanulóközpontú. Amennyiben 100 évvel ezelőtt (1919) tartottam volna meg az előadást, a tanulás meghatározásaival kezdődött volna (Mit?). Majd ezt követően a tanulás fejlesztésének, egy „királyi kikövezett útja”, öt lépése, algoritmusa (A-B-C-D-E) következett volna (Hogyan?). Végül (a legizgalmasabbra) a miérttek megválaszolására nem maradt volna idő. A tanulás tervezése szempontjából alapvető, hogy minden témakör, fejlesztési szakasz, projekt (a sor szabadon folytatható) felépítése inkább az első (Miért?-Hogyan?-Mit?) kérdés-logikára épüljön. A tanulásfejlesztés módszertanában és szemléletében is érdemes végiggondolni a két kérdés-logika közötti különbséget.

³ <https://idezetabc.hu/idezetek/szokratesz/senkinnek-semmit-sem-vagyok-kepes-megtanitani>

A 20. századi tanulás megértéséhez érdemes felidézni azokat a fogalmakat és kifejezéseket, amelyekkel a leggyakrabban találkozhatunk a tanulmányokban és a szakmai diskurzusokban: egész életen át tartó tanulás, információs társadalom, tanuló társadalom, tudáslapú társadalom, tudásgazdaság, tudásintenzív gazdaság (Csapó, 2004). Közismert tény, hogy a tudás és a tanulás gazdasági és társadalmi értékévé vált. Az OECD tanulmányos körökben népszerűvé vált meghatározása szerint a tudáslapú gazdaság a tudás és az információ termelésén, elosztásán és felhasználásán alapul (OECD, 1996). A tudáslapú gazdaság valójában a folyamatos tanulásról szól. A tanulás azonban már nem pusztán formális keretek között zajlik (lásd hétköznapi értelmezés), egyre nagyobb szerephez jut a tapasztalati tanulás. Valójában a munkaerő képzettsége növekszik, így egyre fontosabb a tudás működtetése, alkalmazása. Egyetérthetünk Simai (2015) megállapításával: „A tudáslapú fejlődés tekintetében különösen lényeges a képességek fejlesztése annak a hatalmas és tovább bővülő tudástömegnek a hasznosítására, amely a világon elvileg rendelkezésre áll.”

Az információrobbanás szép példáját láthattuk abban az adatban (23 700 000), amelyet a tanulás szóra rákeresve az előadás elején ismerttettem. Mit lehet kezdeni ezzel „a hatalmas és egyre bővülő tudással”? Az információszerzés képességének jelentőségét valójában a XX. század elején már felismerték. A második ipari forradalom következtében megjelent új találmányok és a korábbi életforma megváltozása azzal a kihívással szembesítette a pedagógiát, hogy mit tud kezdeni ezzel a hirtelen megnövekedett információval. Google persze sehol sem volt még akkor, ám az információszerzés képességének alapvető szerepét már felismerték. A negyedik ipari forradalom korában nem nehéz levonni azt a következtetést, hogy az információ „hatalmas bővülése” még jelentősebb lett, a változásokat egyre nehezebb kezelni. Az információszerzés azonban csak egy meghatározó képessége ennek a folyamatnak. A tudásgazdaság és a tanulás összefüggéseit vizsgálva, érdemes ebben az „információs dzsungelben eligazítani a diákokat”. Közismert tény, hogy az egyszerű szörfölgetés, az információszerzés felületes szintje, a tudás hasznosításában és alkalmazásában csekély szerepet játszik. Ennél meghatározóbb lépés az információ szelektálása. Ebben az esetben jó hírrel szolgálhatok. A pedagógusok egy jelentős része szempontokat ad az információszerzéshez, olyan kapaszkodóponthoz, amelyek a tudás hasznosítását és alkalmazását is megkönnyítik. A tanulás fogalmára keresve, érdemes a tanulás összefüggésében a fent említett 20. századi kifejezéseket is szempontként használni. Így az „információs dzsungelben” történő eligazodás egyrészt lényegesen tudatosabb, másrészt minőségibb lesz. A tudás hasznosítása és alkalmazása szempontjából azonban az információszerzés

A második ipari forradalom következtében megjelent új találmányok és a korábbi életforma megváltozása azzal a kihívással szembesítette a pedagógiát, hogy mit tud kezdeni ezzel a hirtelen megnövekedett információval.

A tanulás tudományos értelmezésének megértésében három paradigma játszik jelentős szerepet: behaviorizmus, kognitívizmus és konstruktívizmus.

és -szelektálás képessége mellett az új tudás beépítése nagyobb szerepet játszik. Ezzel a lépéssel a későbbiekben a konstruktivista tanulási paradigma ismertetésekor részletesebben foglalkozom. Végül, de nem utolsó sorban, a megszerzett, válogatott és beépített információt egy új helyzetben fel kell tudni használni. Ez a tudásgazdaság a tanuló társadalom lényeges képessége, amelyet tudástranszfernek nevezünk. Miután ezzel a fogalommal is foglalkozom még mélyebben az előadás keretén belül, egy érdekességre szeretném már most felhívni a figyelmet. Kétfajta tudástranszfer létezik a pedagógia gyakorlatában. Az első tudástranszfer alapvetően a kognitív (megismerési) folyamatokra épül és a ta-

mulás erőteljesen algoritmizált. Megoldóképletek, begyakorolt sémák, rutinszerű megoldások segítik a tudás hasznosítását és alkalmazását. A második tudástranszfer esetében nincsenek algoritmusok. Ebben az esetben a kreativitásnak meghatározó szerepe van a tanulásban, ráadásul az egész folyamat a megismerés mellett az affektív (érzelmi-akarati) tényezőkre, a tanulási attitűdökre és a motivációra épül. A kreatív tudástranszfer fejlesztése, erősítése meghatározó a tudásgazdaságban és a tanuló társadalomban egyaránt, hiszen „a hatalmas és egyre bővülő tudás” hasznosítása és alkalmazása az innováció alapfeltétele. A tanulás hétköznapi és tudományos értelmezésének eltéréseinek megértésében a korábban említett példák a formális és tapasztalati tanulás eltéréseit világították meg. Érdemes azonban még egy jelentős különbségre felhívni a figyelmet. A tanulás hétköznapi értelmezése elsősorban a tanulás eredményére, kimenetére (vers, lecke, szabály, képlet stb.) fókuszál. Az esetek nagy többségében a megtanultak eredménye számít. A tanulás fejlesztésének a folyamata sajnálatos módon a háttérbe szorul.

A tanulás tudományos értelmezésének megértésében három paradigma játszik jelentős szerepet: behaviorizmus, kognitívizmus és konstruktívizmus. Feltételezésem szerint az első paradigmáról van a legtöbb tapasztalatunk. A behaviorizmusban az ingerválasz reakció a tanulásfejlesztés gyakorlatában egy egyszerű algoritmusban mutatkozik meg: a tanár tanít, a diák tanul. A formális tanulás erejébe vetett hit meghatározza a tanítási módszereket, legtöbbször az előadás különböző típusait: előadás diktálással, vetítéssel, szemléltetéssel, kérdve-kifejtéssel, vázlatkészítéssel és házi feladattal. A behaviorizmus tanulásértelmezése rendkívül szűk. A tanulást az emlékezéssel és a figyelemmel azonosítja (Báthory, 2000.). Három alapvető problémát szeretnék jelezni ezzel a paradigmával kapcsolatban. Egyrészt negligálja a tanulási folyamatból a cselekvést, az interaktivitást és a tapasztalatokat. Láthattuk, hogy például a cselekvéses tanulás, learning by doing, milyen mértékben meghatározó a tudásgazdaságban, a tudás hasznosításában és alkalmazásában. Másrészt a tudást az ismerettel azonosítja, az ismereteket erőteljes tempóban ömleszti bele a pillanatnyi memóriába, amelyek nem épülnek be tartósan a hosszú távú memóriába, ráadásul az értelmezés és az összefüggések szinte teljes

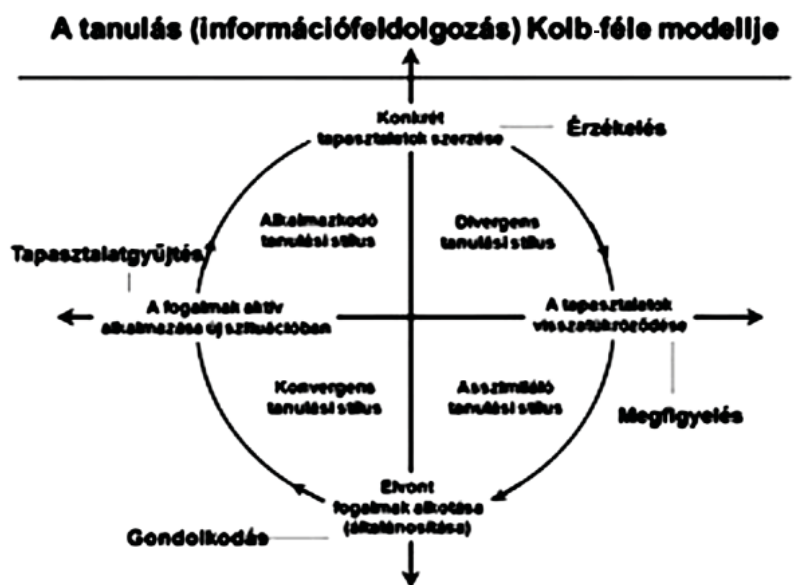
hiánya miatt hamar elfelejtődnek. Végül, de nem utolsó sorban, a behaviorizmus a differenciált, egyéni megértési folyamatokra és a tudás alkalmazására nem helyez hangsúlyt. Érzékelhető, hogy a behaviorizmus szűk tanulásképe és a tanulás hétköznapi értelmezése között szoros az összefüggés. A kognitívizmus kezdete a nevezetes „Szputnyik-sokkra” datálható. 1957. október 4-én a Szovjetunió útjára indította a Szputnyik-1 műholdat. Politológiai szempontból ez a hidegháború fordulópontját jelentette. Témánk szempontjából azonban lényegesen fontosabb, hogy a kognitív tudományok fejlődése vette kezdetét. A megismerési folyamatok intenzív kutatása egyben azt is jelentette, hogy a tanulás tudományos értelmezése meghaladta a korábbi szűk (emlékezés, figyelem) értelmezést. A tágabb értelmezés nagy hangsúlyt helyez az érzékelésre, az észlelésre, a képzeletre, a gondolkodásra, az érzelmre, az akaratra és a cselekvésre (Báthory, 2000). Nyilvánvaló, hogy a tanulás tágabb értelmezése a tervezési, a tanításmódszertani és tanulásszervezési folyamatokra, a pedagógiai értékelésre egyaránt jelentős hatást gyakorolt. Ezzel párhuzamosan, a kognitív tudományok fejlődése a tudás tárolásának szerveződésének, reprezentációjának és felhasználásának kutatását is elindította. A kognitívizmus legnagyobb eredménye a tanulás tudományos értelmezésének szélesítése mellett a tudás struktúrájának, a deklaratív (tudni, hogy mit) és a procedurális (tudni, hogy hogyan) tudás összefüggéseit is vizsgálta (Csapó, 2003). A „tartalomba ágyazott képességfejlesztés” komoly kihívást jelentett a tantervek tervezésében és a tanulási folyamatok fejlesztésében egyaránt. A kognitív tudományok fejlődése és a tanulás tudományos értelmezésének megváltozása azt eredményezte, hogy előtérbe került a tapasztalati, a probléma alapú, az érdeklődés alapú, a projekt alapú tanulás, újabban a játék alapú és a mély tanulás. A tanulás tipológiájának differenciálódása nyilvánvaló, hogy egyrészt összefügg a kognitív tudományok fejlődésével, ugyanakkor érdemes arra is felfigyelni, hogy a pedagógia gyakorlata szempontjából kiemeli a személyre szabott és a kooperatív tanulás jelentőségét.

Maradjunk még néhány pillanatra a konferencia fő témájánál, a tapasztalati tanulásnál. Szakmai körökben közismert a tapasztalati tanulás David Kolb-féle meghatározása és modellje. Kolb (1984) szerint: a tapasztalati tanulás egy olyan folyamat, mely során a tudás a tapasztalat átalakulása által jön létre.

Modelljében Kolb négy lépést határozott meg: az első a konkrét tapasztalás, a második a tapasztalás megfigyelése és ezen megfigyelések visszajelzése, a harmadik a visszajelzéseken alapuló absztrakt koncepciók kialakítása (azaz a tanuló témájával, működésével strukturális hasonlóságot mutató elemek és minták kiemelése és a kívánt változás el-

A kognitív tudományok fejlődése és a tanulás tudományos értelmezésének megváltozása azt eredményezte, hogy előtérbe került a tapasztalati, a probléma alapú, az érdeklődés alapú, a projekt alapú tanulás, újabban a játék alapú és a mély tanulás.

éréséhez szükséges módosítások meghatározása), a negyedik pedig ezeknek a koncepcióknak a próbája és alkalmazása.



1. sz. ábra A tapasztalati tanulás Kolb-féle modellje

Érdemes felfigyelnünk arra, hogy Kolb tapasztalati tanulás modellje egyrészt a készség- és képességfejlesztés, másrészt az információfeldolgozás folyamatáról szól. Az előbbi tekintetében a modell előtérbe helyezi a tapasztalatszerzés – a megfigyelés – a gondolkodás – és az alkalmazás szakaszaiban a reflektív és kritikus gondolkodást. Az információ felvétele a tapasztaláson és az elméletalkotáson alapul, míg az információfeldolgozás aktív, reflektív folyamat (Tóth, 2011). A tapasztalati tanulás modellje és térhódítása ráirányította a figyelmet a cselekvéses tanulásra (Learning by Doing), a tanítási órán kívüli tevékenységekre (extracurriculum), a gyakorlatias tanítási-tanulási folyamatokra (pragmatizmus), a tanulási stratégiák és stílusok feltárása (tanulásvizsgálat). A kognitív tudományok kutatási eredményeinek ismertetésekor a tudás tudományos igényű megértése és alkalmazása, valamint a tudás strukturálása és modellezése mellett érdemes a tudástranszfer területével is foglalkozni. A tudástranszfer kérdésköre szoros összefüggésben van az önálló, hatékony információ-felvétellel, feldolgozással és alkalmazással (Molnár, 2002). A tudástranszfer jelentőségének megértéséhez érdemes felidéznünk a tanulmány elején a tanulás témakörével kapcsolatos 23 700 000 találatot. Az egyre növekvő információ felvétele és feldolgozása a tanulás folyamatában az információszerzés és -válogatás lépését jelenti. A minőségi tudástranszfer azonban a megtanultak (elsajátított tudás) új helyzetben történő alkalmazását is megkívánja. A transzfer típusait tekintve, témánk szempontjából érdemes megkülönböztetni a közeli és a távoli transzfer típusát. A

közeli transzfer esetében az eredeti tanulás hasonló az új helyzethez, míg a távoli transzfer esetében ez jelentős eltérést mutat. Ez utóbbi esetében kreatív tudástranszferről beszélhetünk (Molnár, 2002).

Kétségtelen tény, hogy a kognitívizmus számos új eredménnyel gazdagította a tanulás értelmezését és fejlesztési folyamatát, ám a konstruktivizmus paradigmája jelentős mértékben hatott a tanulásról alkotott nézetek megváltozására. Nahalka szerint a konstruktivizmus minden korábbi elképzeléssel szemben állva a tudás aktív, belső, személyes felépítésében hisz (Nahalka, 2002). Tárgya alapvetően a belső tudásrendszer vizsgálata, a tanulási folyamat komplexitásának az elemzése. A konstruktivisták szerint a tanulás aktív tudáskonstruálást jelent, személyes, egyedi folyamat. Nagymértékben épít az aktivizálásra és a differenciálásra (egyik sem könnyű a pedagógia gyakorlatában). A tanulás hatékonyságában az előzetes tudás (nézetek, hitek, tapasztalatok) kiemelt szerepet játszik. Ennek feltérképezése alapvető feladat a tanulás-tanítás folyamatában. A konstruktivizmus egyik legnagyobb eredménye, hogy felhívja a figyelmet a kognitív (megismerési) és az affektív (érzelmi-akarat) tényezők jelentőségére. A tanulási folyamatban a tudásépítésben az érzések, tapasztalatok, nézetek, hitek egyéni és kollaboratív egymásra építettsége legalább akkora erővel bír, mint az ismeretek konstruálása.

Térjünk vissza még néhány gondolat erejéig az aktivizáláshoz. Nahalka az aktivizáló tanulási tevékenységek között az alábbi típusokat említi: játék, problémamegoldás, közvetítő ismeretforrásból való tanulás, konstruktív felfedezés (Nahalka, 1997). Báthory a motiváló tanítási módszereket közül az alábbiakat emeli ki: játék, csoportos munka, kutatás-felfedezés, vita, projekt-módszer (Báthory, 2000). Nyilvánvaló, hogy a tanulási folyamat aktivizálása és a tanításmódszertani repertoár között összefüggés van. Egyszerűbben fogalmazva, minél több motiváló módszert alkalmaz egy pedagógus az osztályteremben és azon kívül, eredményesebben aktivizálja a diákok tanulását. Ám a módszertani kultúra erősítésének, megváltoztatásának két alapfeltétele, megelőző lépése van. Ősi pedagógiai igazság, kissé közhelyszerű megállapítás, mielőtt bármit elkezdünk tanítani, előtte érdemes megismerni a diákjainkat. Témánk szempontjából ez nem egyszerűen a bemutatkozó játékokat vagy rosszabb esetben a névsorolvasást jelenti, hanem a professzionális tanulásdiagnosztikát. A diagnosztika az orvoslás egyik leggyakoribb fogalma. A gyógyítás folyamatában alapvető. A diagnosztika fogalmát az egyik legnépszerűbb online lexikon az alábbiak szerint határozza meg: „Az orvostudomány egyik szakterülete, amely a betegségek besorolásával foglalkozik. Ebbe beletartoznak azok a módszerek és elvek, amelyek segítségével az orvos megállapítja egy betegség mibenlétét annak tünetei és a test működésére utaló vizsgálati leletek (például vérkép, röntgenfelvétel) alapján. Az orvosi egyetemen több éven át oktatják a diagnosztikát. A betegnél az első tevékenység a diagnosztika alkalmazása.” A tanulás diagnosztizálása hasonló elveken működik. Rögtön egy kissé költői, ám annál inkább provokatív kérdés merül fel bennünk a fenti meghatározás alapján: a pedagógusképző egyetemeken hány évig oktatják a diagnosztikát? Az előadásnak (szerencsére) nem témája a kérdés megválaszolása. A „betegségek besorolása”, a „módszerek és elvek a betegség mibenlétének megállapítására” komoly pedagógiai üzeneteket tartalmaznak. Ahhoz, hogy megérthessük a diagnosztika orvos-

Báthory a tanulás típusait az alábbiak szerint csoportosította. Verbális, érzékszervi, mozgásos és szociális tanulás.

tudományi üzeneteit, nézzünk egy példát. Tegyük fel, hogy az előadás végén mindenkinek megfájdul a hasa. (Ne legyen így!) Elmennek a legközelebbi orvoshoz, aki egyenként fogja magukat diagnosztizálni. Megkérdezi az életmódjukat, az étkezési szokásaikat, mit ettek legutóbb, mi a helyzet a stresszel. A sort még folytathatnám. A személyre szabott diagnosztikát követően felírja a szükséges gyógyszereket, beszélgetnek különféle gyógy módokról, talán még étkezési és életmód-tanácsokat is kapnak. Érdemes felfigyelnünk arra, hogy a gyógyítás folya-

mata nem standardizált (Vass, 2018).

Nem meglepő módon, a tanulásdiagnosztika egyik meghatározó modellje Kolb névéhez fűződik. Kolb 1984-es modellje két dimenzió alapján négyféle tanulási stílust ír le. Dimenziói: konkrét – absztrakt (konkrét élmények megszerzése – elvont fogalmak alkotása); aktív – reflektív (aktív kísérletezés – gondolkodó megfigyelés). Kolb négy különböző tanulási stílust határozott meg: 1. Alkalmazkodó (akkomodáló). 2. Divergens, nyitott. 3. Asszimiláló. 4. Konvergens (Kolb, 1984 idézi Vass, 2018).

A tanulásdiagnosztika másik meghatározó modelljének alapját Báthory Zoltán tanulási típusai alkotják. Báthory a tanulás típusait az alábbiak szerint csoportosította. Verbális, érzékszervi, mozgásos és szociális tanulás. Nem meglepő, hogy az iskolai gyakorlatban a verbális tanulás a leggyakoribb. Némi iróniával megállapítható, hogy a verbális tanuló a tanárok kedvence, hiszen szövegek, képek, ábrák, táblázatok és jelek segítségével tanul. Mielőtt azonban arra gondolnánk, hogy a verbális tanulást csupa negatív kritikával illetem, érdemes felidézni Báthory alábbi megállapítását. Báthory szerint (2000) verbális tanuláson értelmes, gondolkodva tanulást értünk. Ebben a lényegesen pozitívabb értelmezésben a tanulási-tanítási folyamatban előtérbe kerül a megértés, a megtanultak alkalmazása és az összefüggések értelmezése, ezzel szoros összefüggésben a problémaalapú és a felfedeztető tanulás. A perceptuális tanulás az érzékszerveinkre épül. A pszichomotoros tanulás a mozgást helyezi az előtérbe. Szögezzük le, bár az érzékszervi és a mozgásos tanulás is a koragyermekkor jellemzője, ez nem azt jelenti, hogy a későbbi képzési szakaszokban ezeket negligálni kellene. Ráadásul az érzékszervi tanulást hajlamosak vagyunk (jelenlévők természetesen kivételek) a művészeti tárgyak feladatkörébe helyezni, míg a motoros tanulás „gazdájának” a testnevelés tantárgyat tartjuk. A tanulás fejlesztésének progresszív megközelítése azonban a perceptuális és a pszichomotoros tanulást minden tantárgy tanulása során szorgalmazza. Gondoljunk például a drámapedagógia alkalmazására magyar irodalom- vagy történelemórákon. Az érzékszervi tanulásnak is szerepe van a kémia, a fizika vagy akár a biológia tantárgyban. A szociális tanulás alapja az interakció, páros és csoportos munkák sorozata. A kooperatív tanulás egyik meghatározó eleme. Nem meglepő, hogy a csoportmunka a motiváló módszerek közé került. A fenti tanulási típusok természetesen nem „vegytisztá” állapotban fordulnak elő. A „tanítás művészete és tudománya” többek között a tanulási stílusok tudatos, „vegyes”

használatában mutatkozik meg. A módszertani kultúra erősítésének, megváltoztatásának másik előfeltétele a tanulásközpontú tervezés megvalósítása. Az iskolai pedagógiai programok, a helyi tantervek, a tematikák és az óravázlatok tervezése a tanulót és annak tanulását helyezi a középpontba. Nyilvánvaló, hogy ez szöges ellentétben áll a meglévő, tanítás- és tanárközpontú tervezés gyakorlatával. A tanulásvizsgálatok eredményei legalább akkora mértékben meghatározzák a tervezés stratégiáját, mint a Nemzeti alaptanterv követelményei vagy akár az iskolai pedagógiai program elvei. A tanulásközpontú tervezésnek (eltérően a hagyományos tanításközpontú tervezéstől) két jellemzőjére szeretném felhívni a figyelmet. Az egyik jellemző a tervezés rugalmassága. Amennyiben a tanulásvizsgálatok eredményeit érdemben szeretnénk beépíteni a tematikánkba vagy az óravázlatainkba, ebben az esetben nem célszerű leadni a tervezés dokumentumait a tanévkezdésre. A tanulásvizsgálatok adatai alapján választjuk meg adott fejlesztési szakasz tanítási módszereit, tanulásszervezését és értékelési funkcióit egyaránt. A tanulásközpontú tervezés másik jellemzője az, hogy a „tervezőasztal közös”. Előtérbe kerül a kollaboratív tervező munka, pedagógusok egyeztetik az elképzeléseiket. A közös tanulás mellett ennek a folyamatnak óriási előnye az, hogy megtervezik az egyes témakörök közötti kapcsolódási pontokat, figyelnek az átfedésekre, ezáltal teret és időt szabadítanak fel a fejlesztésre (Vass, 2018).

Nyilvánvaló, hogy a tanulásvizsgálat, a tanulásközpontú tervezés, valamint a módszertani kultúra erősítése és megváltoztatása között szoros összefüggés mutatható ki. A tanulásvizsgálat, a tanítás- és tanulóközpontú tervezés és fejlesztés mellett a pedagógiai értékelés megújítására is szükség van. Nota bene a vizsgálati értékelésről részben már szóltam, ám a fejlesztő értékelési funkcionál érdemes megállni egy pillanatra. „A fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, amelynek célja a tanulási igények meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása” (Fejlesztő értékelés. 2005, 23.). A fejlesztő értékelésről szóló szakmai diskurzust, tanulmányok és konferenciák sorozatát Black és Wiliam 1998-as nevezetes „fekete doboza” indította el. Álláspontjuk szerint a pedagógiai értékelés és a tanulási eredményesség összefügg, ennek érdekében érdemes az osztálytermi folyamatokat („fekete doboz”) vizsgálni (Black, P. – Wiliam, D. 1998). A fejlesztő értékelés témája a 2000-es évek közepétől nemzetközi és hazai szinten is az oktatáspolitikai és a pedagógiai érdeklődésének középpontjába került (OECD, 2005; Brassói, Hunya, Vass, 2005; Lénárd-Rapos, 2009). Szögezzük le, hogy a fejlesztő értékelés alapvetően tanulást támogató. Ennek megfelelően a folyamatos és interaktív visszajelzések, visszacsatolások meghatározók (Vass, 2006). A visszajelzések minősége és a tanulás eredményessége között szoros összefüggés mutatható ki (Wiggins, 2012; Brookhart, 2017). Érdemes végiggondolni, melyek azok az eszközök, amelyek a tanulást támogató értékelést leginkább jellemzik. Témánk szempontjából a portfóliót és a tanulási naplót érdemes kiemelni. A portfólió a tanulói munkák gyűjteménye, projektek és tantárgyi témakörök produktumait, eredményeit tartalmazza (Falus Iván – Kimmel Magdolna, 2003). A portfólió konkrétan megmutatja, mivel foglalkoznak a tanulók az iskolában, és milyen sikerekkel, illetve nehézségekkel jár a munkájuk (Brassói, Hunya, Vass, 2005). Folyamatos, interak-

tív értékelést tesz lehetővé az összegyűjtött tanulói munkák alapján. A tanulási napló bevezetőjében a diák bemutatkozik, bemutatja erősségeit és azokat a területeket, amelyeken úgy érzi, hogy fejlődnie szükséges. A tanév során háromszor (elején, közepén, végén) értékelnie kell saját tanulását: viszonyát a tanuláshoz, mi az, amiben fejlődött, mely területeken maradt el a várakozásaitól, miben vár segítséget. A három szakasz végén a pedagógusok a szülőknek is érdemben visszajeleznek a leírtakról. Az összegzésben az osztályfőnök a tanulási napló alapján kiemeli, hogy a diák miben fejlődött a tanév során, hol lát még olyan területet, amelyben fejlesztésre van szüksége (Vass, 2006). Jól érzékelhető a portfólió és a személyre szabott tanulási napló használata esetében a fejlődés nyomon követésének alapelve. Alapvetően a fejlesztő értékelésnek jelentős hatása van a tanulás minőségére vonatkozóan (Brassói, Hunya, Vass, 2005). Nyilvánvaló, hogy a tanulást támogató tervezés, fejlesztés és értékelés között erős koherencia mutatható ki, a folyamatok egymást erősítik.

Összegezve az elhangzottakat, a tanulás napjaink egyik legizgalmasabb témája, az utóbbi évtizedekben számos elmélet, kutatási eredmény és módszertani munkák sora gazdagította a tanulás értelmezését. Hagyományosan a tanulást ismeretek és képességek elsajátításaként, átvételeként értelmezzük, ám láthattuk, hogy ennél lényegesen komplexebb folyamatokról: paradigmákról, tanulásdiagnosztikáról, tanulásközpontú tervezésről, fejlesztésről és értékelésről van szó. A tanulás gazdasági és társadalmi értéke nőtt, a hatékony és önálló tanulás, az önszabályozott tanulás napjainkban már alapkompétencia. Az egész életen át tartó tanulás világában, aki nem rendelkezik ezzel a kompetenciával, az lemarad. Nehézségei lesznek a munka világában és az életben egyaránt. Az előadás végén érdemes feltenni az alábbi kérdést: Milyen válaszokat adott eddig a 21. század a fenti kihívásokra? A válaszok egyik részét a tanulási folyamat standardizációjában, a tanulási eredmények megfogalmazásában, a kimenet jelentőségében és a Bloom-taxonómiák újragondolásában találhatjuk meg. A válaszok egy másik része a tanulási folyamat személyre szabásában, a fejlesztési folyamat jelentőségében, az affektív (érzelmi-akarat) tényezők, az attitűdök, a szociális és érzelmi tanulás előtérbe kerülésében, alapvetően a teljes személyiségfejlesztésben érhető tetten. Érdemes elgondolkodni azon, hogy melyik válasz-együttes áll közelebb a reneszánsz és a humanizmus világhoz. A tanulás reneszánszához. Köszönöm megtisztelő figyelmüket!

Irodalom

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Black, P. J., & Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 1, 7–73.

Brassói Sándor, Hunya Márta és Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. július-augusztus, 4–17.

Brookhart, S. M. (2017): *How to Give Effective Feedback to Your Students*, 2nd Edition ASCD, Alexandria, VA.

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Falus Iván, Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Fejlesztő értékelés (2005). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Knausz Imre (2017): Kétféle tudás. *Tanít-tani Online*. (2019. október 3-i megtekintés) http://www.tanitani.info/ketfele_tudas?fbclid=IwAR1XMHsvyWcxSc1cfb76cZFauseKmBpT8rr8G88qjUAuEQpE8zB5GIQDDr4

Kolb, D.A. (1984): *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Molnár Gyöngyvér (2002): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*. 2. 65–74.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra* 1997. 4. 3–21. (2019. október 3-i megtekintés) <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00124/pdf/1997-4.pdf>

OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Paris.

OECD (1996), *The Knowledge-based Economy*, OECD/GD(96)102, Paris.

Simai Mihály (2015): A tudásalapú társadalom tudománya felé. *Magyar Tudomány* (2019. október 3-i megtekintés) <http://www.matud.iif.hu/2015/02/02.htm>

Tóth Péter (2011): Tanulásmenedzsment és önszabályozó tanulás. *Óbuda University e-Bulletin*, 2, 1, 27–47.

Vass Vilmos (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle*. 3. 15–18. (2019. október 3.-i megtekintés) <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Vass-Fejleszto.html>

Vass Vilmos (2018): A tervezőasztal közös. *Tanít-tani Online*. (2019. október 3-i megtekintés) http://tani-tani.info/a_tervezoasztal_kozos

Wiggins, G (2012): Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership* September 2012. 70. 1. 10–16. (2019. október 3.-i megtekintés) <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx>.

Örömteli tanulás

Az élményközpontú tanulás tanórai lehetőségeiről

Bevezető gondolatok

Az utóbbi évtizedek rohamos gazdasági, technikai és társadalmi változásai az élet minden területén éreztették hatásukat, így naivság és rövidlátás lenne az oktatással-neveléssel foglalkozó szakemberek részéről, ha e változásoknak – éppen az iskolai oktatásban-nevelésben kifejtett – hatásairól nem vennének tudomást. Számtalan helyen olvashatunk a változások területeiről és történeiseiről, amelyek az iskolával, az iskolarendszerű oktatással-neveléssel szemben újabb és újabb kihívásokat eredményeznek. Nem véletlen, hogy a 21. századot a tanulás és a tudás évszázadának is nevezik, így mindezek a pedagógiai paradigmaváltás szükségességét is feszegetik.

Makádi (2009) szerint az iskolai oktatás-nevelés több szegmensében is érezhető, hogy valami nincs rendben. Egyfelől folyamatosak a jobbító célzatú változások, másfelől pedig ezek nem hozzák meg a kellő eredményt, sőt a teljesítmények egyre gyengébbek és ellentmondásosabbak. Ahhoz, hogy a sok befektetett energia, fejlesztési és változtatási szándék ne legyen hiábavaló, újra kell gondolni a teljes pedagógiai tevékenységet a céljától a megvalósítás útjáig. Csapó (2002) arra mutat rá, hogy a modern iskolai oktatás számos ellentmondással küzd. Napjaink iskoláiban a tanulás elidegenedett feltételek mellett, természetellenes környezetben, a tanulói természetes kíváncsiságot és érdeklődést figyelmen kívül hagyva zajlik. Továbbá az iskolában szerzett tudás ritkán származik közvetlen tapasztalatból, ritkán ad lehetőséget közvetlen érzékszervi megtapasztalásra, a természetes megtapasztalással együtt járó élmények átélésére.

Más szerzők arról írnak, hogy a világ változásaival párhuzamosan az iskola- és tudásképzünk sajnos változatlan maradt, így nem csoda, hogy sem nem hatékony, sem nem örömteli a tanulás. Majdnem költői kérdésként fogalmazódik meg, hogy: „Tekinthejtjük-e továbbra is az iskolát az ismeretek, tapasztalatok, tudás kitüntetett forrásának és letéteményesének akkor, amikor a gyermekre iskolán kívül, magánéletében kontrollálatlanul

Az iskolában szerzett tudás ritkán származik közvetlen tapasztalatból, ritkán ad lehetőséget közvetlen érzékszervi megtapasztalásra, a természetes megtapasztalással együtt járó élmények átélésére.

záporoznak az ingerek, ismeretek és tapasztalatok?” (Földes és Peer, 2008, 6). A Földes és Peer szerzőpáros *Alkotva tanulunk* című munkájukban szintén a társadalmi változások által igényelt pedagógiai paradigmaváltás szükségességét feszegetik, és megoldásként az élmény- és tevékenységközpontú foglalkozások bevezetését ajánlja. Az előbbi vélemények mind abba az irányba mutatnak, hogy igenis pedagógiai paradigmaváltásra van szükség. Egy pedagógiai paradigmaváltást minden szegmensében megragadni egy tanulmány keretei között lehetetlen. Így a jelen tanulmánnyal a pedagógiai paradigmaváltás egy adott oldalról történő megközelítésével, az élmény- és tevékenységközpontú tanulás szükségességével és tanórai lehetőségeinek felvillantásával próbálkozunk.

A kompetencialapú pedagógia kulcsfogalmai: a tanulói tevékenységek, a fejlesztés, a differenciálás, a mindennapi életben jól használható képességek és a tanár közvetett, irányító szerepe.

A hagyományos és korszerű tanítási-tanulási gyakorlat

A 21. század előbbieken áttekintett változásai a pedagógiát is paradigmaváltásra kényszerítik, és valójában ez nem is baj, hiszen mi pedagógusok nem gondolhatjuk komolyan, hogy napjaink tudásalapú, mediatizált, digitalizált társadalmában a klasszikus pedagógiára épülő tanítási-tanulási gyakorlat szerint még mindig sikeresen és hatékonyan taníthatunk. A modern oktatás előbbieken taglalt ellentmondásai is mind-mind a változás irányába mutatnak.

Napjainkban már kevésbé hozza meg a sikert az a ***hagyományos tanítási-tanulási gyakorlat***, amely *tananyagközpontú*, ahol az elraktározott ismeretek mennyisége a központi kérdés és a minél több információ átadására esik a hangsúly; *ismeretközlő*, vagyis a pedagógus csak átszarmasztja az információt, vagyis „leadja” az anyagot, a tanuló a passzív befogadó; *módszereiben, eszközeiben egysíkú és merev*, inkább a klasszikus oktatási módszereket használva; *tekintélyelvű és tanárközpontú*.

Ezzel szemben a ***korszerűnek*** mondható ***tanítási-tanulási gyakorlat kompetencialapú***, ahol az ismeretek felhalmozása helyett inkább a jártasságok, készségek, képességek, (kulcs)kompetenciák, vagyis a működőképes, jól alkalmazható tudás kialakítására esik a hangsúly. A kompetencialapú pedagógia kulcsfogalmai: a tanulói tevékenységek, a fejlesztés, a differenciálás, a mindennapi életben jól használható képességek és a tanár közvetett, irányító szerepe. A kulcskompetenciák fejlesztésének alapvető célja, hogy a gyerekek olyan tudásra tegyenek szert, amellyel képesek rugalmasan alkalmazkodni a változásokhoz a mindennapi életükben, és amely a személyes boldogulásukat, fejlődésüket, majdani állampolgári létüket és társadalmi beilleszkedésüket segíti elő. Továbbá a korszerű tanítási-tanulási gyakorlat *módszereiben és eszközeiben változatos*, sokféle, inkább aktivizáló módszereket és eszközöket alkalmaz, olyan tanulási helyzeteket teremt, amelyekben az aktivitás és interaktivitás érvényesül, vagyis a tanulók gyakran megta-

Bár már régóta léteznek a kompetenciaalapú tantervek, a gyakorlatban kevésbé éreztetik a hatásukat.

pasztalhatják az együtt-tanulás örömét. A korszerű tanítás-tanulás *élmény- és tevékenységközpontú*, amely az örömteli tanulási helyzetek biztosítására törekszik, a természetes tanulási formákat részesíti előnyben, a gyerekek természetes kíváncsiságára, belső motivációjára épít. Az ilyen tanítás-tanulás egyidejűleg *gyermekközpontú* is.

Bár elméleti szinten már majdnem két évtizede megfogalmazódott a pedagógiai paradigmaváltás szükségessége, a tanítási-tanulási gyakorlatban ez még nagyon lassan vagy kevésbé érvényesül. Mi-

ilyen okai lehetnek ennek a jelenségnek? A változásokat akadályozó tényezők feltárásával (Makádi, 2009), talán jó irányba lehetne mozdítani a helyzeten. Az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül, néhány akadályozó tényezőre világítunk rá.

Az oktatásban mindig is jelentős volt a *hagyományok visszahúzó ereje*, amely a tanítási-tanulási folyamat megszervezésében nagyon érvényesül. A tanórákon még mindig többnyire a frontális feldolgozás van jelen, ahol a pedagógus próbálja átadni az információk jelentős részét, a tanuló(k) pedig befogadja(á)k. Kevésbé alkalmazzák a kooperatív csoportmunkát, kooperatív módszereket és technikákat, ugyanis a tévhit szerint akkor „nem lehet úgy haladni a tananyaggal”.

Az oktatás szereplői (tanulók, tanárok, szülők) körében még mindig jellemző a *tananyagban való gondolkodás*, gyakran hangzanak el ilyen és ehhez hasonló gondolatok, mint: „Az egyik tanár jól leadja, a másik pedig kevésbé adja le jól a tananyagot”, „Megtanultad a leckét?”, „A felmérőben mindent leírtál, amit a tanár leadott?” A pedagógusok a tanár órára való felkészüléskor a tartalomhoz keresik a megfelelő módszert – jobb esetben változatos módszereket alkalmaznak, rosszabb esetben mindent ugyanazzal a 2–3 módszerrel dolgoznak fel –, nem pedig az elérendő célokhoz keresik a tartalmat, módszert, eszközt.

A tanítási-tanulási gyakorlatból *kiiktatódnak a szabályozó dokumentumok*, csupán formálisan léteznek. Ez konkrétan azt jelenti, hogy bár már régóta léteznek a kompetenciaalapú tantervek, a gyakorlatban kevésbé éreztetik a hatásukat, ugyanis a tanórai feldolgozásban a pedagógusok kevésbé érvényesítik azokat. Egyes vélemények szerint a tantervek: „alig szabályozzák a mindennapi tanári munkát, például a tantervek a „fióknak” készülnek” (Makádi, 2009, 6).

Gyakran a *tankönyvek töltik be a tantervek szerepét*, ugyanis a pedagógusok arra törekednek, hogy: „minden leckét felvegyenek”, „minden tananyagot feldolgozzanak”, és így kevésbé esik a figyelem a diákok egyéni sajátosságaira, a kialakítandó képességeire, természetes kíváncsiságuk táplálására, az érdeklődésük felkeltésére és fenntartására. Ezért van, hogy a pedagógusok és iskolák a tankönyvek közül inkább választják a hagyományos tankönyveket, mert azok inkább megfelelnek a hagyományos ismeretátadási sémáknak.

A tanári munkában levő *megfelelési kényszer*, amely egyfelől a kollégák közti versengésre vonatkozik, például „Én jobb pedagógus legyek, mint a kollégáim”, „Jobb képességű tanulók kerüljenek az osztályomba”, „Az én tanulóim jobbak legyenek különböző versenyeken” jellegű kijelentésekben realizálódnak. Másfelől pedig abban is megnyilvánulhat, hogy a pedagógus: „nem éppen az aktuális oktatási szint követelményeinek megvalósításán fáradozik, hanem a következő szintbe tartozó tudásokat kívánja teljesíttetni a gyerekekkel, mondván, arra majd szükségük lesz” (Makádi, 2009, 7). Így nyilván kevésbé veszi figyelembe az életkori sajátosságokat. Ha nem is ennyire „sötét a helyzet” ezen a téren, az viszont bizonyos, hogy a pedagógusi szakmában a megfelelési kényszer jelen van.

Az előbbieken tárgyalt tényezők mellé még másokat is felsorolhatnánk, de erre most nincs lehetőség. Viszont nem kell általánosítanunk, ugyanis a korszerű tanítási-tanulási gyakorlatra számtalan példát láthatunk az iskolában, kivételek mindig vannak. Az azonban bizonyosnak látszik, hogy sok minden a pedagógusok mentalitásán fordul meg. Éppen ezért, ha a leendő pedagógusok felismerik a korszerű iskolai tanítási-tanulási gyakorlat szükségességét, akkor valószínű, hogy a pedagógiai paradigmaváltás a gyakorlatban is jobban megnyilvánul majd. A napjainkban igényelt korszerű tanítási-tanulási gyakorlat sokféle szemszögből megközelíthető, sokféleképpen lehet korszerű és jó egyidőben. Jelen tanulmányban a tanítási-tanulási gyakorlat élményszerű, élményalapú megközelítésével foglalkozunk. Így a továbbiakban először a „flow” élményt mutatjuk be, majd annak lehetőségeit kutatjuk, hogyan lehetne élményközpontúvá tenni a tanórai tanulást.

Mi is az a „flow”?

Az ún. „flow-élményt” Csíkszentmihályi 1975-ben írta le először, ezáltal a pozitív pszichológia legkiválóbb kutatójának tekintik azóta is. Ez az elménk működésének egy sajátos állapota, amelynek során annyira elmerülünk abban, amit éppen csinálunk, mintha a világ megszűnne körülöttünk. Honnan is jön maga a „flow”, vagyis „áramlat” kifejezés? A kifejezés eredete is érdekesnek mondható, ugyanis a jelenség vizsgálatakor a kutató a „Mi is az örömteliség?” kérdésre keresve a választ, különböző foglalkozású, nemű, életkorú és etnikai hovatartozású emberek körében készített számos interjút. Így sakkjátékosokkal, hegymászókkal, táncosokkal, művészekkel, tudósokkal, sportolókkal, sőt egyszerű munkásemberekkel is beszélgetett, olyan emberekkel, akik „szemmel láthatóan élvezték, amit csinálnak, pedig se pénz, se hírnév nem járt érte” (Csíkszentmihályi, 2009, 118). Ezt a fajta élményt az alanyok hasonló módon írták le: minden olyan jól megy, mintha lebegnénk a vízen, mintha sodorna minket a víz. A pszichológus így fogalmaz: „Amikor a folyóparton ülünk, és figyeljük az elhaladó vizet, megláthatjuk a flow szépségét működés közben. A víz természetesen áramlik és mozog, biztos irányba. Energiája, ereje, bizonyossága van, ebből a kombinációból nyugalom és a világgal való egység érzete árad” (Csíkszentmihályi, 2010, 23). Az áram-

„Szemmel láthatóan élvezték, amit csinálnak, pedig se pénz, se hírnév nem járt érte.”

Annyira bele vagyunk merülve az aktuális tevékenységbe, hogy fel sem merül bennünk, hogy esetleg kudarcot is vallhatunk.

lat-élmény meghatározásánál maga a szerző kilenc sajátosságot említ, amelyek alapján egyértelművé válik számunkra, ha a flow-élmény állapotában vagyunk. Ezek a következők.

Tiszta, világos célok. A céljaink mindig világosak, mindig tisztában vagyunk azzal, hogy mit szeretnénk elérni, hová szeretnénk eljutni, ugyanakkor céljaink és képességeink összhangban vannak. Ha a céljaink nem tiszták, vagy ellentétes elvárásokkal szembesülünk, akkor teljesen kizárt, hogy a flow-élményt megtapasztaljuk.

Azonnali visszajelzés a tevékenység sikeréről.

Már a tevékenység folyamatában azonnali visszajelzést adunk magunknak a tevékenység sikerességéről, tehát még a tevékenység folyamatában tapasztaljuk meg a sikert.

A követelmények és a felkészültség egyensúlya. Ilyenkor úgy érezzük, hogy a felkészültségünk jól illeszkedik a feladat elvárásaihoz, nem elérhetetlen vagy túl könnyű számunkra a helyzet megkívánta feladat.

A tevékenység és a tudat egybeolvadása. Hétköznapi tevékenységeink során gyakran azt tapasztaljuk, hogy tudatunk különválik attól, amit éppen teszünk, gyakran gondolataink teljesen máshol járnak. Például a diák csendben ül az órán, és látszólag a tanár előadására figyel, viszont valójában lehet, hogy az ebédre vagy a délutáni programjára gondol. A flow állapotában ezzel szemben annyira a tevékenységre összpontosítunk, hogy átmenetileg megfeledkezünk egyéb dolgokról, más irányú gondolatokról.

Zavaró tényezők tudatból való kizárása. Ebben az állapotban az „itt és most” a lényeges, annyira erős az aktuális tevékenységbe való bevonódás, hogy az esetleges zavaró tényezők, elterelő gondolatok nem is jutnak el a tudatunkig. A flow a jelenre való olyan szintű összpontosítással jár együtt, hogy minden megszűnik, ami az adott helyzeten kívül van.

Nincs jelen a kudarcból való félelem. Annyira bele vagyunk merülve az aktuális tevékenységbe, hogy fel sem merül bennünk, hogy esetleg kudarcot is vallhatunk. Ha ez eszünkbe jutna, akkor már nem koncentrálnánk olyan mértékben, hogy a flow-ról beszélhessünk, akkor figyelmünk megoszlaná a tevékenység és a kontroll között. Néhányan a teljes kontroll érzéseként írták le a folyamatot.

Eltűnik az éntudat. A mindennapokban gyakran foglalkoztat minket az, hogy mások mit gondolnak rólunk, hogy kedvező benyomást tettünk-e másokra? Ez természetes, hiszen ilyenkor készen állunk arra, hogy megvédjük Egónkat a lehetséges sérelmekről. Ez a fajta Én-tudat gyakran teher a számunkra. A flow állapotában viszont annyira belemerülünk a tevékenységbe, hogy fel sem merülnek bennünk ilyen gondolatok, eszünkbe sem jut, hogy az Énünk védelmével foglalkozzunk. Az ebben az állapotban végrehajtott tevékenység pedig pozitívan hat ránk, „erősebb Én-tudattal kerülünk ki belőle. (...) Még úgy is érezhetjük, hogy túlléptünk Énünk határain” (Csikszentmihályi, 2009, 120).

Az időérzék (el)torzul. A flow állapotában annyira belemerülünk a tevékenységbe, hogy a reális idő többé nem azonos a megélt idővel. Órák múlhatnak el, ami néhány percnak tűnik, vagy néhány örömteli másodpercet hosszú perceként élünk meg.

A tevékenység autotelikusává válik. Ha az eddig tárgyalt feltételek egyidőben teljesülnek, akkor az azt eredményezi, hogy elkezdjük élvezni az adott tevékenységet, a tevékenység önmagáért valóvá válik. Maga az „autotelikus” kifejezés egy olyan tevékenységre utal, amely önmagában jelenti a célt, amely önmagáért való. A pszichológus szerint a boldog élet titka részben abban rejlik, hogyan tudunk a sok elvégzendő feladatból a legtöbb áramlat-élményt kapni (Csíkszentmihályi, 2009).

Amint a sajátosságok alapján láthattunk, a flow tulajdonképpen akkor következik be, amikor testünk, intellektusunk, érzelmeink természetes módon összehangolódnak, amikor annyira elmerülünk, hogy valósággal „feloldódunk” az adott tevékenységben, hogy tulajdonképpen egy meditációhoz közeli állapotban vagyunk. Ilyenkor nemcsak kognitív teljesítőképességünk sokszorozódik meg, hanem maga a folyamat is annyira örömteli, mint amikor a gyerek önfeledten játszik. A flow az emberi élet és mindennapok számtalan területén átélhető, így a mozgásban, zenében, művészetben, felfedezésben, bármilyen munkában, szexben, társkapcsolatokban és más területeken is. A jelen tanulmányban az iskolai tanulás lehetőségeit vizsgáljuk, így a továbbiakban az élményközpontú tanulással foglalkozunk.

Milyen is az élményközpontú tanulás?

Kérdésként merül fel, hogy lehet-e pozitív élmény, örömteli a tanulás, vagy törvényszerűen unalmasnak, erőfeszítést igénylőnek, nehéznek kell lennie? A tanulmányom megírásához egy személyes élettapasztalat adta az ötletet, amikor egy szülőtárrsal beszélgetve egy apuka egyértelműen fogalmazta meg azt a gondolatot, amely szerint mivel ő is utálta az iskolát, hát az természetes, hogy a fia is utálni fogja a tanulást, az iskolát, mit is várunk el, hiszen a tanulást nem lehet szeretni. Valóban él ez a gondolat a köztudatban is, amely szerint az iskolai tanulás csakis unalmas, nagyon fárasztó, megterhelő lehet. Én viszont azt gondolom, hogy hogyan is éljük meg a tanulást, az számos tényező függvénye. Így a tanulás pozitív vagy negatív töltetében elsősorban személyes élettörténetünk és iskolai tapasztalataink a jelentősek, viszont nemzeti kultúránkkal, családi értékrendünkkel, személyiségünk alapvető vonásaival és egyéb tényezőkkel is összefügg. Valószínű, hogy pozitív iskolai tapasztalataim is álltak annak háttérében, hogy én gyakran éltem meg pozitívan a tanulást. Így éreztem ismerősnek Csíkszentmihályi erre vonatkozó gondolatát, amely szerint: „A saját tapasztalatomból tudtam, hogy a munka és élvezet együtt is járhat, hogy a tudás gyökereinek nem muszáj keserűnek lenni” (Csíkszentmihályi, 2010, 13).

Az élményalapú, élményközpontú tanulás fogalma napjainkra került előtérbe, és nyilvánvaló, hogy amikor a tanulási folyamat élményszerűségét hangsúlyozzuk, akkor a diákok élményeire fókuszálunk (Földes és Peer, 2008). Az élményközpontú tanulásnak sokféle területe (iskolai, iskolán kívüli) és fajtája ismeretes, jelen tanulmányban az örömteli tanulás tanórai megtapasztalásának vonatkozásában kutakodunk. Az élmény-

Gyakran nevezik a 21. századot a tanulás évszázadának, magát a társadalmat tudásalapú társadalomnak.

központú tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben a diákot az ismeretszerzési folyamat aktív, cselekvő részesévé tesszük, ahol a tanulási tevékenységbe olyan mértékben bevonódik, hogy megtapasztalja a cselekvés folyamatában létrejövő kompetencia élményét. Az élményközpontú tanulás egyidejűleg tevékenységközpontú is, ugyanis a tanuló(k) csakis aktív részvétellel tudja/tudják megtapasztalni az ún. kompetencia-élményt, a „képes vagyok megcsinálni”, az „ezt én csinálom” örömet. Az ilyen tanulási helyzetben a tanuló egyéni-

leg vagy akár a tanulók csoportosan az ún. flow-élményt él(het)ik át, amelynek során az adott tanulási helyzetbe olyan mértékben bevonódnak, mintha megszűnne a körülöttük levő világ. Ilyenkor a flow előbb felsorolt sajátosságait a benne levők magában a folyamatban is érzékelik. Ha a tanulásban a diákok megtapasztalják a flow élményét, akkor ez olyan fantasztikus többletet ad a számukra, amely a további hasonló tanulási helyzetekben is érezteti pozitív hatását. Az ilyen tanulási helyzetekben nemcsak „annyira feloldó-dunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörpül mellette”, és „az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán önmagáért”, hanem ilyenkor az energiánk, a koncentráló képességünk és hatékonyságunk sokkal erősebb, mint bármilyen más tanulási, munka vagy mindennapi élethelyzetben.

Gyakran nevezik a 21. századot a tanulás évszázadának, magát a társadalmat tudásalapú társadalomnak. Ezért számtalan lehetőségtől fosztanánk meg önmagunkat, ha éppen a tanulásban lennénk kevésbé sikeresek. Nem elegendő, ha jó felfogóképességgel rendelkezünk, hanem annál sokkal jobb, ha örömlenket is leljük a tanulásban. Ezzel kapcsolatosan érdekes összefüggést fedezhetünk fel. Egyfelől adott az ember boldogságkeresése, az, hogy mindig arra törekszik, hogy jól érezze magát, másfelől pedig a „tudás” és „tanulás” jelzők akkor érvényesülhetnek igazán a „társadalom” kifejezés mellett, ha ez nem valami távoli jövőben szolgálja az egyének és a csoportok boldogulását, hanem a jelenben, magában a tanulás folyamatában is elérhető örömet, boldogságot biztosítanak (Hercz és mtsai, 2015). Az örömteli, élményközpontú tanulás elérése sok tényezőről múlik, de ezek közül talán a pedagógus mentalitása a legfontosabb. Ha a pedagógus felismeri, hogy milyen fantasztikus többletet ad, ha tanítványai számára örömtelivé próbálja tenni/teszi a tanulást, akkor az iskolai tanulás sokkal hatékonyabbá válik a diákjai számára.

Bár napjainkra kezdtek foglalkozni az élményközpontú tanulás fogalmával, az örömteli tanulás, a pozitív érzelmek a tanulásban nem teljesen újszerű gondolat. A gyökök egészen a felvilágosodásig nyúlnak vissza, amikor J. J. Rousseau, kora egyik polihisztora fogalmazza meg talán a legegyszerűbben. „Boldognak lenni, kedves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy, amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket” vagy „A szellem hangja a szíven keresztül szóljon, mert csak így talál meghallgatásra” – hangzanak el a gondolatok az *Emil, avagy*

a nevelésről című művében. Emile, a képzeletbeli ifjú tanításának bemutatása sok vonatkozásban meghaladja korát, így nem véletlen, hogy a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok és gondolkodók többnyire Rousseau gyermekképéhez tértek vissza. A reformpedagógia gondolkodói, így E. Key, E. Claparede, M. Montessori, C. Freinet is valamilyen módon mind azt vallották, hogy a tanulásnak örömtelnek kell lennie. Tanulmányunk további részeiben az élményközpontú tanulás tanórai lehetőségeit villantjuk fel. Ennek a megvalósulása nagyon sok területhez köthető, a tanulmány keretei viszont most két – a tanulási motiváció és a releváns tanulási feladat – terén való vizsgálódást teszi lehetővé a számunkra. Tehát a továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen tanulási motívumok biztosításával, milyen feladathelyzetek megteremtésével tehetjük örömtelibbé minél több kisdíákunk számára az iskolai tanulást.

Tanulási motiváció és az élményközpontú tanulás

Nagy József (1996) már több mint két évtized távlatából hívta fel a figyelmet arra a pedagógiai tényre, hogy az oktatás-nevelés folyamatában a kognitív motívumok, a tanulási motiváció fejlesztése legalább annyira fontos feladat lenne, mint a különböző készségek, képességek, kompetenciák alakítása. Akkor így fogalmaz, hogy: „Ma még némileg szokatlan, hogy a pozitív tanulási motívumok kialakulását, elsajátítását, fenntartását is pedagógiai feladatnak tekintsük” (1996, 15). A szilárd és pozitív tanulási motívumok kialakulása nemcsak az iskolai tanulás eredményességének az egyik legfontosabb feltétele, hanem további életutunkban is jelentős. A kialakult pozitív tanulási motiváció egy belső erőforrás, amely alapja a további önálló tanulásnak, önfejlődésnek, egész személyiségünk alkalmazkodó-képességének. Ezt valójában nemcsak az iskolai gyakorlat, hanem élettapasztalataink sokasága is bizonyítja. Bizonyára mindnyájunknak vannak olyan iskolai és nem csak iskolai emlékeink, amelyek pozitív tanulási helyzetekhez kötődnek, és örömmel emlékszünk ezekre. Az értelem fejlesztése kapcsán Nagy (1996) a kognitív motívumok és a tanulási motiváció különböző típusait vázolja fel. Ezek együttes fejlesztése a tanulás belső energiaforrását képezheti. Később más szerzők is foglalkoznak a kognitív és a tanulási motiváció különböző típusaival, azok fejlesztésének lehetőségeivel (Nagy, 2000; Józsa és Székely, 2004; Józsa, 2007).

Ha napjaink iskoláiban vizsgálódunk, sajnos egyértelművé válik számunkra, hogy a pedagógiai kultúránk még 20 év elteltével sem érett oda, hogy a kognitív motívumokra figyeljünk, fejlesztésükkel foglalkozzunk.

Iskolakezddéskor a kisdíákok jelentős része kíváncsisággal, várakozással, örömmel indul iskolába, és az első néhány év során még nagyon lelkesen végzi iskolai feladatait, viszont néhány év múlva már unalmasnak, megterhelőnek, életszerűtlennek találja az iskolát, a tanulási motiváltsága jelentős mértékben csökken, vagy teljesen megszűnik. Gyakran hangzik el az iskolában, hogy a tanulók,

Bizonyára mindnyájunknak vannak olyan iskolai és nemcsak iskolai emlékeink, amelyek pozitív tanulási helyzetekhez kötődnek.

A megismerési vágy
motivációja magából a
megismerési folyamatból
táplálkozik.

osztályok érdektelenek, motiválatlanok, amit a pedagógusok így és ehhez hasonló megfogalmazásokban nyugtáznak, hogy: „bármit teszek, úgysem tudok ezen változtatni”, „miért törjem magam ezekért a gyerekekért, úgysem érdekli őket semmi”. Ez ettől kezdődően egy valóságos „ördögi körként” működik: a pedagógus egyre kevésbé törekszik, hogy érdekessé tegye a tanulást, mert úgyis mind-egy, a tanulók pedig a „tananyagot leadó”, merev tanítási-tanulási rendszerben egyre érdektelenebbek

lesznek. Ilyen feltételek mellett már szinte költői kérdésként fogalmazódik meg, hogy vajon okolhatjuk a diákokat a saját motiválatlanságukért?

A **kognitív motívumok** felvázolt rendszere (Nagy, 2000) velünk született, genetika-ilag belénk oltott, és az emberi idegrendszer ingerszükségletével van összefüggésben. A legfontosabb velünk született kognitív motívumaink: a megismerési vágy (kíváncsiság, érdeklődés), a felfedezési vágy, a játékszeretet és az alkotásvágy. Éppen ezért lenne fontos az eleve adott kognitív motívumok megőrzése, táplálása, fenntartása, vagyis hogy a pedagógus minél inkább táplálja a diákjai megismerési vágyát, éltesse játékszeretetét, alkotásvágyát. Az alábbiakban a fontosabb kognitív motívumokról szólnunk röviden.

A **megismerési vágy** motivációja magából a megismerési folyamatból táplálkozik. Az öröklött *kíváncsiságunk* képezi a megismerési vágy alapját, az *érdeklődés* jóval később alakul ki, éppen a kellemes élményt nyújtó ismeretek, minták, megismerés felhalmozódásának eredményeként. Az érdeklődés egy bizonyos/néhány területhez köthető tartós kíváncsiságként értelmezhető. Például az öröklött kíváncsiság készíti a csecsemőt és a kisgyereket az explorálásra, a környezete feltárására, ennek nyomán jelennek meg a „Mi ez?” és „Miért?” kérdések. Az érdeklődés pedig jóval később, óvodás- és kisiskoláskorban alakul ki. Éppen ezért lenne fontos, hogy a diákoknak ingergazdag és fejlesztő környezetet biztosítsunk, ahol ki tudják élni természetes kíváncsiságukat. A változatos feladatokkal és területekkel pedig többirányú érdeklődést alakíthatunk ki diákjainknál.

A **felfedezési vágy** egy összetett megismerési vágy. Ekkor már vannak információink egy helyzetről, területről, viszont ezek nem elégségesek, felületeseek, ez pedig bizonytalanságot, feszültséget okoz, amely próbálkozást indít be. Amennyiben sikeres a felfedezés, akkor a feszültség örömezés kíséretében oldódik fel. Ezt érezhetjük attól, ha magunktól jövünk rá egy, számunkra addig nehézséget okozó matematikai feladat megoldási módjára. Ez másként a felfedezés „aha” pillanata. A sikertelenség egy ideig fenntartja, táplálja a feszültséget, további próbálkozást eredményez, viszont egy idő után már nem készíti az egyént további próbálkozásra. Például, ha hosszabb ideig sikertelenül próbálkozunk a matematikai feladatok megoldásával, akkor feladjuk, és már nem fog érdekelni ennek a területnek a felfedezése, feltárása. A felfedezési vágyat úgy tudja táplálni a pedagógus, ha a tananyag egy részét problémamegoldással dolgoztatja fel a tanulókkal, de olyan módon, hogy az mély, intenzív, pozitív élményt nyújtson a tanulók számára.

ra. Az időhiány miatt viszont nem lehet minden leckét felfedeztetéssel feldolgoztatni, éppen ezért sokkal célszerűbb néhány jól megválasztott téma felfedeztető feldolgoztatása.

A **játékszeretet** szintén öröklött alapokon nyugvó, ingerszükséglettel és -termeléssel összefüggő kognitív motívum. Például a szaladgáló, hancúrozó gyermekek sikongó öröme abból származik, hogy a mozgás intenzitását a gyerek mozgásigénye okozza, és ennek a felszabadulása egy nagyon kellemes élménnyel jár együtt. A játékszeretet alapja összetett, ugyanis a játék különböző típusainál más-más az örömforrás. Amíg a spontán szaladgáló, mozgásos játéknál a mozgásigény kielégítése és a szabályjátékokban a szabály betartása, addig a versenyjátékoknál a versengési hajlam megnyilvánulása okoz örömet. Mit is tehet ezen a téren a pedagógus? Elsősorban minél több olyan tanulási helyzetet biztosítson, amelyben a gyerek/tanuló kiélheti az ösztönös játékgigényét, másfelől pedig minél több fejlesztő játékkal ismertesse meg a gyerekeket. A tanórán kívüli játékos szakörök, játékprogramok a játékszeretet megerősítéséhez járulnak hozzá.

Az **alkotásvágy** motivációs háttérében a megoldási késztetés, a megismerési vágy és felfedezési vágy egyaránt megtalálható. Az alkotás tényleges tevékenységben, ingertermelésben nyilvánul meg. Ha a pedagógus a tanórán rendszeressé teszi az alkotó jellegű feladatokat, akkor ezzel a diákok alkotásvágyát táplálja. Az iskolai tanórán kívüli tevékenységek, mint a játékdélutánok, szakkörök, vetélkedők, erősítik a diákok alkotásvágyát.

A tanulás több formában is lehet motivált, így nem beszélhetünk egységes **tanulási motivációról**, hanem annak különböző formáiról. Nem mindegy adott esetben, hogy mi „hajtja” a tanulót a tananyag elsajátításában: a siker, a kudarcból való félelem, esetleg kötelességtudat, tanulási ambíció. Nagy (1996, 2000) részletesen kifejti ezeket a motiváció-típusokat, erre alapozva, a teljesség igénye nélkül tárgyaljuk ezeket. A tanulási motiváció típusait a tanulási teljesítményvágy fogja össze, optimalizálja. A tanulási teljesítményvágy fejlődése elsősorban a tanulási tevékenység által alakítható és tartható fenn, azonban felnőttkorban a sikeres szakmai megvalósításban és az önmegvalósításban is döntő jelentőségű. A tanulási teljesítményvágy 6 motívum által fejleszthető, ezek egy része elmentéppárokként közelíthető meg. Itt is a „szélsőségek közti középút” megtalálása a feladat. Az alábbiakban mindegyikről szólunk röviden.

A **tanulási sikervágy** és **kudarcfélelem** ellentéppárok. Amíg a sikerélmény kellemes feszültség-koncentráció és -feloldódás, addig a kudarcélmény kellemetlen, diffúz feszültség. Amíg a sikerélmény pozitív attitűdöt alakít ki a tanulóban a tevékenységgel, a közeggel, a minősítő személlyel szemben, addig a kudarc egy darabig további erőfeszítésre készíti az egyént, viszont egy idő után negatív attitűdök sorozatát alakítja ki a tevékenységgel, a közeggel, a területtel, a minősítő személlyel szemben. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a tanítási-tanulási folyamatban minél több, reális erőfeszítés eredményeként megjelenő sikerélményt, a kompetencia-élmény megélését biztosítsuk, minél több diákunk

A tanulási teljesítményvágy fejlődése elsősorban a tanulási tevékenység által alakítható és tartható fenn.

Éppen ezért mondhatjuk, hogy a nevelés fontos feladata a tanulási elismerésvágy és bírálatfélelem optimalizálása.

számára. Az is bizonyos, hogy az egészséges (optimális) kudarcfélelem az ember fontos motívuma, viszont az kérdéses, hogy a tanulás eredményességéhez van-e szükség erre. Az lehetetlen, hogy soha, egyetlen tanulónak se legyen kudarcban része, viszont az bizonyára jót tenne, ha minimalizálnánk a tanulók tanulási kudarcait. Lehetnek olyan tanulók is, akik hajlamosak arra, hogy a kudarc náluk szorongásos kudarcfélelemmé alakuljon. Nagyon fontos, hogy a pedagógus időben felismerje az ilyen helyzeteket, tanulókat, és sikerélményekkel próbálja oldani a helyzetet.

A *tanulási elismerésvágy* vagy *bírálatfélelem*

hátterében szintén öröklött motívumok állnak. Mindnyájunk számára fontos, hogy mások elismerjenek, és a bírálat, az elmarasztalás általában negatív érzéseket vált ki belőlünk. Ez természetesen függ az életkortól és a személyiségtől is. Csak az érett, felnőtt személyiség rendelkezik az önértékelés olyan szintjével, hogy a mások részéről irányuló elismerés csak viszonylagos jelentőséggel rendelkezik (Nagy, 1996). Továbbá kísérletileg is bizonyított tény, hogy a tanulás eredményessége szempontjából az elismerésvágy kielégítésének a hiánya, a közömbösség a legártalmasabb, a dicséret pedig a leginkább növeli a tanulás eredményességét. Éppen ezért mondhatjuk, hogy a nevelés fontos feladata a tanulási elismerésvágy és bírálatfélelem optimalizálása. Ez azt jelenti, hogy egyáltalán nem jó, ha folyamatosan és indokolatlanul dicsérjük a tanulókat, mivel ez kényszeres elismerésvágyat, önállótlanságot válthat ki. Viszont az kimondottan káros, ha túlzottan és alaptalanul bíráljuk a tanulókat, ugyanis ez szorongásos bírálatfélelmet alakíthat ki, amelynek a feloldása már nagyon nehéz. Minél kisebb a gyerek, annál kevésbé képes reálisan megítélni a saját tevékenységének a sikerét, ill. kudarcát, sokszor gyakran direkt módon is követeli az elismerést. Éppen ezért fontos, hogy pedagógusként reálisan és nagyfokú pedagógiai tapintattal erősítsük ezt a tanulási motívumot.

A *kötődés mint tanulási motívum* esetében is evidens az öröklött motívumok megléte, funkciója a védettség, a támasz. Ez valamilyen mértékben mindig kölcsönös, viszont a felnőtt-gyerek viszonyban aszimmetrikus. Bizonyított tény, hogy szoros összefüggés van a pedagógus iránti kötődés és az általa tanított tantárgy eredményessége között. Éppen ezért fontos a pedagógus részéről a kötődési hajlam, a gyermekszeretet, a gyermekek iránti bizalom. A pedagógusok öröklött kötődési hajlama eltérő jellegű, az öröklött adottságoknak megfelelően a pedagógusok kisebb hányada rendelkezik az átlagosnál erősebb kötődési hajlammal, ugyanakkor lehetetlen minden gyerekhez egyformán kötődni, hiszen a kötődés lényege éppen az, hogy csak néhány személyhez kötődhetünk igazán. Viszont az már jó, ha tudatosan erősítjük magunkban a tudatot, hogy a neveltjeink védelmet, támaszt, segítséget várnak el a tőlünk, a pedagógustól, és ha úgy érzik, hogy bízhatnak bennünk, számíthatnak ránk, akkor ez rendben van, attól függetlenül, hogy kihez mennyire kötődünk. Ebből a szempontból az a pedagógus tekinthető

eredményes nevelői személyiségnek, akihez a gyermekek, a tanulók közül sokan kötődnek. Az a pedagógus, akivel szemben negatív attitűdök alakulnak ki (akitől félnek, rettegnek, akit nem ismernek el szakmai vagy más szempontból), negatív attitűdök sorozatát alakítja ki tantárgyával, esetleg a tanulással szemben. A kötődésnek mint tanulási motívumnak az optimalizálása, önmagunk fejlesztése ezen a téren nagyon fontos nevelési feladat.

A feladat jellege és az élményközpontú tanulás

Az örömteli tanulás megtapasztalásának folyamatában nem lényegtelen szempont a feladat jellege sem. Nem lehet bármilyen tevékenységgel, tanulási helyzettel, feladattal az örömteli tanulást megtapasztalni és megtapasztaltatni, így jelentős mértékben a pedagógusokon múlik, hogy milyen tanulási helyzetek, feladatok, tevékenységek révén próbálja a tanulókat bevonni a tanítási-tanulási folyamatba, élményszerűvé tenni számukra a tanulást.

A múlt század 60-as és 70-es éveiben többen is vizsgálták az egyéni fejlődés és fejlesztés lehetőségeit, így Leontyev (1964), Vigotszkij (1971), Galperin (1975), Clauss és Hiebsch (1978) különböző oldalakról tanulmányozták az egyéni pszichikus fejlődés feltételeit (idézi Ferenczi és Fodor, 1997). Munkásságuk nyomán köztudottá vált, hogy az örökletes adottságok önmagukban még nem biztosítják a személyiség fejlődését, kiteljesedését, ehhez az egyéni aktivitásra, cselekvésre is szükség van. Tehát bármilyen területről is legyen szó, a gyerek akkor fog igazán fejlődni, ha cselekszik, tevékenykedik, vagyis játszik, rajzol, feladatot old, énekel és egyebek. A pszichikus fejlődésben a külső hatás (a környezeti feltételek) nem az okot, hanem csak a feltételt képezik. Mivel a fejlődést mindig egy ellentmondás váltja ki, amely a külső elvárások és belső feltételek között feszül, így a pedagógusnak az elvárásai megfogalmazásakor, a feladatok kijelölésekor mindig a tanulók pillanatnyi fejlettségi állapotát kell figyelembe vennie. A külső hatások, a környezet elvárásai csakis akkor vezetnek fejlődéshez, ha kiváltják az egyéni aktivitást, vagyis a gyerek a tevékenység folyamatában fog fejlődni. Tehát mindenképpen lényeges kérdésnek tűnik, hogy a pedagógusnak sikerül-e a tanulókat bevonni a tevékenység folyamatába, ugyanakkor az a tevékenység milyen mértékben jelent örömet a tanulók számára.

Nincs olyan feladat, amely minden tanuló számára egyformán fejlesztő jellegű lenne, vagyis minden tanulót egyformán bevonódásra készítetne. Nyilvánvaló, hogy elsősorban a tanuló(k) egyéni belső feltételeitől (érdeklődés, készségek, képességek, ismeretek, tanulási tapasztalatok és egyebek) függ, hogy milyen feladat fogja őt/őket bevonódásra készíteni. Ezt ragadja meg a Vigotszkij (1971) által megfogalmazott „legközelebbi fejlődési zóna” elve is. Ennek értelmében a gyereknél mindig létezik egy aktuális és egy potenciális fejlettségi szint, vagyis az a szint, amire a gyerek pillá-

A pszichikus fejlődésben a külső hatás (a környezeti feltételek) nem az okot, hanem csak a feltételt képezik.

Az egyéni képességekhez viszonyított túl könnyű vagy túl egyszerű feladat viszont unalmat, apátiát válhat ki.

natnyilag képes, és az, amire képessé válhat, ahová felemelkedhet egy sikeres egyéni tevékenység által. Tehát a „legközelebbi fejlődési zóna” képviseli a gyermek aktuális és potenciális fejlettségi szintje közti távolságot. Ehhez kötődően a pedagógus tanulóval szembeni elvárásainak – amelyek gyakran a konkrét tanulási feladatban realizálódnak – mindig egy kevéssel magasabb szintűnek kell lenniük, mint amire pillanatnyilag képes. Fontos, hogy a feladat jelentsen kihívást a tanuló(k) számára, viszont még legyen elérhető (Péter, 2009). Ehhez viszont a

tanuló(k) egyéni képességeinek a megismerése elengedhetetlen. Így a „legközelebbi fejlődési zóna” segít a pedagógusnak előrevetíteni a gyerek fejlődésének az elkövetkező lépéseit, nemcsak az addig elért képességeket, hanem a folyamatban levőket is, vagyis segít megérteni a gyermek(ek) fejlődésének a dinamikáját.

Amint már említettem, nincs olyan feladat, amely minden tanulónak megfelelő lenne ahhoz, hogy olyan szintű bevonódásra készítse, amely örömteli tanulási állapotot okoz. Nézzük röviden, hogy milyen is az örömteli tanulási állapot, vagyis a flow előidézéséhez szükséges releváns feladat! A diákot „magával ragadó”, a flow lehetőségét önmagában hordozó feladat mindig az egyéni képességekkel összefüggésben jelölhető ki. A feladat nem lehet az egyéni képességeket, az egyéni „potenciális fejlődési teret” túlszárnyaló, túl nehéz vagy jóval az egyéni képességek alatt levő, túl könnyű sem. Ha túl nehéz, vagy túl sok a feladat, akkor az frusztrációt, szorongást eredményez, így nemhogy esély sincs arra, hogy örömteli tanulási helyzetet éljen át a diák, hanem még a tanuláshoz kötődő negatív élmények felhalmozódásával szorongásos kudarcélelmet alakíthat ki. Az egyéni képességekhez viszonyított túl könnyű vagy túl egyszerű feladat viszont unalmat, apátiát válhat ki, így ezért nincs esély arra, hogy örömteli tanulási helyzetet eredményezzen, ugyanakkor nem is fejlesztő jellegű. Csíkszentmihályi is megemlíti, hogy sem a túl alacsony, sem a túl magas szintű feladat, sem az unalom, sem a szorongás nem tekinthető pozitív tapasztalatnak, így nem vezet a flow-élményhez (2010). Tehát ahhoz, hogy a feladat a flow lehetőségét hordozza magában az egyéni fejlettségi szinthez mértnek kell lennie, a „legközelebbi fejlődési zónában” kell lennie. A diákok tudásához, képességeihez mért, kihívást jelentő, de erőfeszítéssel még megoldható feladat. Mindig létezni fog egy „potenciális fejlődési tér”, amelyben az egyéni képességek meghaladhatók, és ha pedagógusként tisztában vagyunk ezzel, és figyelünk erre, akkor jóval nagyobb az esélye annak, hogy tanítványainknak fejlesztő és örömteli tanulási környezetet biztosíthatunk.

Ezért szükséges, hogy a pedagógus mindig a tanuló(k) aktuális fejlettségi szintjéhez viszonyítva fogalmazza meg elvárásait, jelölje ki a feladatokat. Így tisztában kell lennünk a tanulók tudásával, képességeivel, és azokra minél jobban építő, még megoldható, de tényleges erőfeszítést igénylő feladathelyzeteket kell kialakítanunk diákjaink számára. Mivel egy osztályon belül egy adott területhez kötődően a tanulói képességek egy-

mástól nagyon is eltérő, széles skálájával számolhatunk, így csakis a differenciálás jelenthet megoldást a helyzetre.

A flow-élmény „felépülésében” olyan helyzetek játszanak szerepet, amelyekben a diákok megélhetik a kompetencia élményét, vagyis a „képes vagyok megoldani”, „képesek vagyunk megcsinálni” sikerét tapasztalhatják meg (Földes és Peer, 2008). Olyan feladathelyzeteket teremtsünk, amelyben a diákjaink látják a célt, vonzó számukra, erőfeszítést igényel részükről, amelyben megtapasztalhatják a felfedezés és a siker örömét. A tapasztalatok szerint a kompetencia élmény megélése egyénileg is lehetséges, viszont a csoportban való megtapasztalása még nagyobb többletet nyújt a résztvevők számára.

Az áramlat-élmény értelmezésekor maga Csíkszentmihályi is ír az azt kiváltó tevékenységekről, amelyeket ún. „áramlat-tevékenységek(nek)” nevez (2010, 106). Az ilyen tevékenységek elsődleges funkciója az örömteli élmények biztosítása, belső sajátosságuk az, hogy mind a résztvevőket, mind a nézőket hozzásegítsék ahhoz, hogy „egy rendkívül kellemes rendezett tudatállapotot érjenek el” (Csíkszentmihályi, 2010, 106).

Összegezve a pedagógus(ok) nézőpontjából ez azt jelenti, hogy változtatatosan szervezett, tevékenységközpontú foglalkozások jelentenek lehetőséget arra, hogy minél több diák már a tanórai feldolgozás folyamatában tapasztalja meg a flow élményét. Bár nincs olyan feladat, ami minden diákot egyformán késztetne bevonódásra, viszont pedagógusként arra kell törekednünk, hogy minél több diák minél több tanulási helyzetben tapasztalhasa meg a kellő erőfeszítés nyomán létrejövő kompetencia élményét, tanulási helyzetek által élhesse át az „optimális élményt”.

Összegzés

Napjaink társadalmi, gazdasági, technikai változásai, a 21. század információs, tudásalapú és mediatisztált társadalma olyan újszerű kihívások elé állítja az iskolarendszerű oktatást, hogy erre csakis pedagógiai paradigmaváltással lehet (meg)felelni. A pedagógiai paradigmaváltás úgy tűnik, hogy a konkrét iskolai gyakorlatban még kevésbé érezheti hatásait. A korszerűnek mondható iskolai tanítási-tanulási gyakorlat sokféleképpen lehet jó, tanulmányunkban az élményalapú tanulás szükségességére és lehetőségeire fókuszáltunk. Ha a gyakorló és leendő pedagógusok felismerik az élményközpontú, örömteli tanulás szükségességét, és minél inkább az ún. „flow”-élmény tanórai bevitelére törekednek, akkor talán a lehető legtöbbet tesznek diákjaikért. Az élményközpontú tanulást összetett tényezőrendszer határozza meg.

Tanulmányunkban gyakorló és leendő pedagógusoknak kívántunk ötleteket adni ahhoz, hogy a tanulási motiváció változatos formáinak biztosításával és az örömteli tanulási helyzetet kecsgetető, releváns feladathelyzetekkel hogyan tehetik minél több kisdiák számára örömtelivé a tanulást.

Irodalom

Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 15–45.

Csíkszentmihályi Mihály (2009): *Kreativitás. A flow és felfedezés, avagy a találékony-ság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ferenczi Gyula, Fodor László (1997): *A pedagógia tudományelméleti alapjai*. Stúdi-um Kiadó, Kolozsvár.

Földes Petra, Peer Kriszina. (2008): *Alkotva tanulunk. Tevékenységközpontú foglalkozások 11–12 éveseknek*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Hercz Mária, Ráczné Oláh Edit, Takács Nikolett (2015): *Pályakezdő pedagógusok túlélőkészlete. Önfelkészítő munkatankönyv*. Mentor(h)áló 2.0 Program, Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Hortobágyi Katalin (1991): *Projekt-kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI, Budapest.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián, Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*. 104. 3. 339–362.

Kadocsa László (2006): *Atipikus oktatási módszerek*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest <http://mek.oszk.hu/06600/06655/06655.pdf> (letöltés: 2017. 10. 14)

Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> (letöltés: 2014. 11. 10)

Makádi Mariann (2009): *A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József. (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Péter Lilla (2009): *Bevezetés a pedagógiába*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Nyelvi előítéletesség a romániai magyartanárok értékelésében

A korábbi, ezen folyóiratban megjelent tanulmányomban (Jánk 2019a) egy nyelvi diszkriminációval kapcsolatos kutatás (l. Jánk 2018) romániai magyartanárokra vonatkozó eredményeit ismertettem. Az említett kutatásban Románia mellett Magyarország, Szlovákia és Ukrajna összesen több mint 500 magyar szakos pedagógus és pedagógusjelöltje vett részt. *A kutatás főképp két területre terjedt ki: a tanárok általi nyelvi diszkriminációra és a nálunk jelentkező nyelvi előítéletességre.*

A korábbi tanulmány a nyelvi alapú diszkriminációt helyezte középpontba. A jelen munka ezzel szemben a nyelvi előítéletességre fókuszál, ami – hasonlóan a nyelvi diszkriminációhoz – erőteljesen jelen van a pedagógusok tevékenységében és gondolkodásában. Ezt igazolta néhány Magyarországon (pl. Parapatics 2016) és határon túli területeken (pl. Kožík 2004) végzett kutatás is korábban, ami hasonló eredménnyel zárult. A legtöbb pedagógusról elmondható, hogy bár tisztában vannak azzal, hogy a nyelvjárások megbélyegzése nem helyénvaló, sőt ezt sok esetben hangoztatják is, a mindennapokban nem ennek megfelelően járnak el.

Tanulmányom tehát elsődlegesen a nyelvi előítéletességre koncentrált, méghozzá a fentiekben említett kutatás romániai részmintájára vonatkozó adatok tükrében. Ez 108 gyakorló pedagógustól származó adatot jelöl, akiknek különböző nyelvjárású és nyelvhasználatú gyermekekről kellett megállapítaniuk például olyasmiket, hogy mennyire szorgalmasak vagy jó magaviseletűek. Vagyis olyasmiket, amiket hang alapján valójában nem lehet.

Elméleti háttér: (nyelvi) hátrány, előítélet, diszkrimináció

A tanulók közötti különbségek egyike a nyelvi különbség: az otthon elsajátított alapnyelv, a nyelvi repertoár egyes elemeinek különbsége. Ez az iskolai lét és előrehaladás szempontjából többszörösen meghatározó. Az iskolai ismeretátadásnak, az oktatási-nevelési folyamatoknak a nyelv az elsődleges eszköze és csatornája, ami azt is involválja, hogy az egyes pedagógiai feladatok – legyen az egy utasítás megértése vagy egy szövegértő teszt megírása – megoldása, elvégzése meghatározott nyelvi kompetencia és repertoár meglétét, megértését és alkalmazni tudását igényli és előfeltételezi. Azonban az egyes feladatok megoldásához szükséges nyelvi ismeretekkel, készségekkel (összességében: nyelvi tudással) nem mindegyik gyermek rendelkezik, mivel nyelvi szocializációja során nem mindegyikük sajátította el ezeket. Ha a tanuló nem ismeri jól az adott nyelvváltozatot,

Azonban a nyelvi hátrány nem feltétlen vezet nyelvi alapú diszkriminációhoz.

akkor jó eséllyel értési problémái lesznek. Ilyen esetekben az úgynevezett nyelvi hátrány jelenségéről beszélhetünk, ami szociolingvisztikai értelemben olyan, az egyéni verbális repertoárból eredő, külső (társadalmi-kulturális és szocializációs) okokból származó kommunikációs problémát jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést és/vagy a társadalmi érvényesülést (vö. Zoller, 2013). A nyelvi hátrány

tehát nem más, mint nyelvi másság és ismerethiány; bizonyos fokú eltérés egy beszélő vagy beszélőcsoport nyelvhasználatában a többségi társadalom számára normaként funkcionáló, elvárt nyelvhasználatához képest, illetve adott regiszter(ek) ismeretének a hiánya (M. Nádas, 2002; Wolfram és mtsai 1999, 20).

Vagyis a nyelvi hátrány esetében a gyermek számára az adott (beszéd)helyzetben korlátozottan vagy egyáltalán nem elérhetőek azok a nyelvhasználati eszközök, amelyek a sikeres problémamegoldást lehetővé teszik. A kérdés csak az, hogy ezekben a helyzetekben a pedagógus milyen stratégiát alkalmaz, illetve milyen attitűdöt tanúsít a tanuló felé, s egyáltalán tisztában van-e ezzel a problémával. Amennyiben ugyanis a tanulók közötti nyelvi különbséget a pedagógus nem veszi figyelembe, a nyelvi hátrány nyelvi alapú diszkriminációhoz vezet, az egyes tanulók közötti társadalmi és nyelvi különbségek pedig tovább fokozódnak, élesednek.

Azonban a nyelvi hátrány nem feltétlen vezet nyelvi alapú diszkriminációhoz, különösen nem azonos vele, ám előfeltétele a nyelvi alapú diszkriminációnak; a nyelvi hátrány csak akkor realizálódik nyelvi alapú diszkriminációként, ha az a beszélő értékelésében, megítélésében is jelentkezik valamilyen formában. Tehát a nyelvi alapú diszkrimináció, más néven lingvizmus a nyelvi alapon meghatározott, emberek, embercsoportok közötti diszkrimináció, másképpen a beszélőknek a nyelvhasználatuk alapján történő hátrányos vagy előnyös megkülönböztetésének a gyakorlata (Skutnabb-Kangas, 1997).

A nyelvi hátrány a gyermek „oldaláról” (általánosságban: a nyelvhasználók részéről) két szinten jelenhet meg: a nyelvi percepció és a nyelvi produkció szintjén, azaz két eset különíthető el alapvetően:

a) A gyermek nyelvi percepciója révén létrejövő nyelvi hátrány: a gyermek a fennálló nyelvi különbség miatt csak korlátozottan tudja értelmezni a tanuláshoz szükséges információt (pl. egy-egy nyelvi formát, kifejezést, utasítást, feladatot, tananyagot);

b) A gyermek nyelvi produkciója által létrejövő nyelvi hátrány: a tanuló nyelvi produktuma (pl. tanórai megnyilvánulás, dolgozat, felelet) nyelvi különbség következtében különbözik a pedagógus által elvárt nyelvi produktumtól.

A kettő természetesen szorosan összefügg, hiszen a percepció következtében jön létre a produkció. Ezen felül mindkét nyelvi hátrány befolyásolja az iskolai eredményességet. Azonban azt is látnunk kell, hogy a nyelvi hátrány megléte – önmagában és elméleti szinten – még nem feltétlen vezet diszkriminációhoz, bár kétségtelenül előfeltétele annak. A nyelvi hátrány ugyanis „csak” lehetséges alapja – a szociológiai és pszicho-

lógiai értelemben vett – az előítéletnek és sztereotípiának, ami a diszkriminációhoz vezet, ugyanis „míg az előítélet attitűdöket és véleményeket foglal magában, a diszkrimináció egy másik csoport vagy személy iránt ténylegesen tanúsított viselkedést jelent” (Giddens, 2008, 381). Vagyis a nyelvi hátrányhoz először is nyelvi értékítéletnek, sztereotípiának (pl. nyelv standardizmus) kell társulnia, majd ennek a viselkedésben kell megnyilvánulnia ahhoz, hogy nyelvi alapon történő diszkriminációról beszélhessünk. Ennek következtében a nyelvhasználó, jelen esetben a pedagógus nyelvi attitűdjét még önmagában nem tekinthetjük nyelvi alapú diszkriminációnak, csakis akkor, ha az a pedagógus tevékenységében, viselkedésében (visszajelzéseiben) jelenik meg (vö. Giddens, 2008, 380–385; Smith–Mackie, 2004, 257–316).

A fentiek következtében a lingvicizmus számos közegben és helyzetben előfordul, méghozzá úgy, hogy az a személy, aki nyelvileg előnyös vagy hátrányos megkülönböztetésben részesít másokat, gyakran nincs is tudatában ennek. Ezen számos közeg közül az egyik legjelentősebb az iskola, ahol a diszkrimináció elsődleges legitimálója, illetve aktív részese a pedagógus.

A kutatás módszertani háttérének rövid összefoglalása

A kutatásban egy olyan mérőeszköz került alkalmazásra, melyet kifejezetten a nyelvi alapon történő diszkrimináció mérésére hoztam létre (erről részletesen l. Jánk 2018, 2019b, 57–75). Az eszköz az ún. verbal guise módszeréhez hasonló, minek lényege, hogy az adatközlők különböző beszélőktől származó, különböző nyelvváltozatban elmondott hangfelvételeket hallgatnak meg, majd ezeket értékeli bizonyos tulajdonságok mentén.

Az általam használt mérőeszköz lényege összefoglalva, hogy a pedagógusok (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló részt) először azt az utasítást kapják, hogy olvassanak el egy rövid, egyszerű és számukra ismert (pl. az ige vagy főnév fogalmáról szóló) tananyag-részletet. Ezt követően értékelniük kell egy – az előbbi tananyag-részlet alapján – elmondott feleletet (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. Ezáltal három független változó került a vizsgálatba, vagyis különbség volt az egyes feleleteknél abban, hogy:

1. Milyen nyelvváltozatban (standardban vagy nyelvjárásban (konkrétan: keleti palócban – vö. Rási, 2017) beszélő gyermek;
2. Milyen nyelvhasználattal/nyelvhasználati módban (korlátozott vagy kidolgozott);¹
3. A szövegben lévő lényegi információkból mennyit említ (mindet, vagy csupán 60%-ban mondja el a tananyagot).

¹ 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.

A kutatás nyelvi előítéleteket mérő részében az adatközlőknek összesen hat tanuló-ra vonatkozó állításról kellett eldönteniük, hogy mennyire tartják igaznak vagy sem. Az egyes állítások értékeléséhez egy négyfokú skála állt rendelkezésükre, ami kiegészült egy „nem tudom eldönteni” lehetőséggel. A hat állítás közül az első kettő a feleletet elmondó tanuló magyar nyelvtan tantárgyhoz való viszonyára vonatkozott, az alábbi formában:

1. Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.
2. Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.

Az ezután következő négy állítás pedig inkább a tanuló azon tulajdonságaira vonatkozik, melyek a tanulás-tanítás folyamatában általánosságban meghatározóak:

3. A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyermek.
4. A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.
5. A felelő jó magaviseletű gyerek.
6. A felelő szorgalmas diák.

A fenti hat állítás mindegyikében közös, hogy egy mindössze egy perc hosszúságú feleletből nem lehet (objektívan) megállapítani az igazságtartalmukat. Nem tudhatja az adatközlő, hogy a diák mennyire szereti a nyelvtant, mennyire jó a gondolkodása vagy mennyire jó magaviseletű, hiszen ehhez nem álltak rendelkezésére információk. Csupán a szófajok valamelyik csoportjáról hallott egy rövid, valamilyen nyelvváltozatban és nyelvhasználatban elhangzó feleletet. Ezek tükrében elmondható, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok fordítottan arányosak a szociolingvisztikai és neveléstudományi értelemben vett kedvező eredménnyel: minél több az ilyen válaszok aránya, annál kedvezőbb az eredmény nyelvészeti és pedagógiaiilag. Ugyanis minél többen választották ezt a lehetőséget, annál kevésbé áll fenn nyelvi előítéletesség, negatív nyelvi attitűd a pedagógusok és pedagógusjelöltek részéről. Ha viszont a „nem tudom eldönteni” válaszok száma alacsony, akkor az előítéletesség magas szintű.

A továbbiakban a minta összetételének rövid ismertetése (ami megegyezik a korábbi munkámban közöltekkel, vö. Jánk, 2019a) után a nyelvi előítéletességre vonatkozó eredményekre térek ki.

A minta összetétele

A 2017–2018-as nagymintás mérés romániai részmintájában 108 gyakorló magyar-tanár 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 személy kisvárosban és nagyközségben él, 20 fő községben és 17-en nagyvárosban. A tanítás helyszínéként (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. osztály) tagozaton a mintában szereplő pedagógusokból 19 fő tanít (17,6%). Ennél eggyel többen, a minta 18,5%-a, 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.

A nyelvi előítéletességgel kapcsolatos eredmények

Az első, tanulóval kapcsolatos állítás a magyar nyelvtan tantárgy szeretetére vonatkozott. Az állítás úgy hangzott, hogy „*Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat*”. Az alábbi (és későbbi) táblázatokban a beérkezett válaszok megoszlása feleletekre lebontva látszik, a következő rövidítéseket használva: Ny = nyelvjárás, S = standard; Ki = kidolgozott nyelvhasználat, Ko = korlátozott nyelvhasználat; 60 = hiányzó információk a feleletben (60%-os információtartalom), 100 = hibátlan felelet (100%-os információtartalom).

Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	8,3%	6,5%	22,2%	13,0%	50,0%
SKo100	5,6%	7,4%	21,3%	13,0%	52,8%
NyKo100	4,6%	15,7%	17,6%	8,3%	53,7%
NyKi60	4,6%	17,6%	24,1%	5,6%	48,1%
SKi60	0,9%	3,7%	21,3%	35,2%	38,9%

1. táblázat: *Olyan diák felelt, aki szereti a magyar nyelv tantárgyat* állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Az adatközlők nagyjából fele választotta a „nem tudom eldönteni” lehetőséget minden feleletnél, míg a másik fele értékelte valamilyen formában a felelőt (az utolsó feleletnél még többen, ott 61,1% ez az arány). Emlékeztetőül: minél kevesebb a „nem tudom eldönteni” válaszok aránya, annál előítéletesebbek az adatközlők. Vagyis ez azt jelenti – az értéktétele tartalmától függetlenül –, hogy az adatközlők legalább fele (átlagban: 51,5%) előítéletes volt nyelvi értelemben ennél az állításnál.

Akik pedig értékelték a tanulókat, a legerőteljesebben az ötödikről (SKi60) feltételezték azt, hogy szereti a nyelvtant, még hozzá szignifikánsan nagyobb arányban ($p < 0.05$), mint a többi diákról. Nem véletlen, hiszen ő beszélt standardban és kidolgozott nyelvhasználatban, az már kevésbé volt jelentős az adatközlők számára, hogy tartalmilag hiányos a felelete.

Az első két felelő (NyKi100 és SKo100) szinte pontosan ugyanolyan megítélés alá esett, illetve a harmadik (NyKo100) és negyedik (NyKi60) gyermek szintén nagyon hasonló értékelést kapott. Tehát a pedagógusok közel felénél megjelenik a nyelvi előítéletesség, ráadásul ez negatívan érinti a nyelvjárásban és/vagy korlátozott nyelvhasználatban beszélő tanulókat, ám abszolút pozitívan a standard és kidolgozott nyelvhasználatú gyermekeket. Viszonyításképp: a többi diákhoz képest minimum 22,2%-kal többen feltételezik erről a tanulóról, hogy szereti is a nyelvtant.

A második állítás a tantárgy értékre vonatkozott, az alábbi eloszlást mutatva az egyes válaszokat illetően:

Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	10,2%	11,1%	25,9%	15,7%	37,0%
SKo100	8,3%	13,0%	36,1%	14,8%	27,8%
NyKo100	8,3%	16,7%	26,9%	8,3%	39,8%
NyKi60	4,6%	25,0%	27,8%	12,0%	30,6%
SKi60	0,9%	7,4%	30,6%	40,7%	20,4%

2. táblázat: Olyan diák felelt, aki érti a magyar nyelv tantárgyat állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A vizsgált magyartanárok (felelettől függően) 60–80%-a (átlagban kb. 70%-a) úgy vélte, hogy képes egy mindössze egy perc hosszúságú hanganyag alapján megállapítani, hogy a tanuló mennyire érti az adott tantárgyat. Ez kétségtelenül a nyelvi előítéletesség erőteljes jelenlétét támasztja alá, ugyanúgy, mint maguk a konkrét értékelések.

Az adatközlők itt is az ötödik felelőt ítélték meg a legkedvezőbben, és ismét szignifikánsan ($p < 0.01$) nagyobb arányban, mint az összes többi tanulót. Ez számszerűsítve: 40,7% teljes mértékben igaznak tartotta az állítást ennél a gyermeknél, míg az első ket-tőnél (NyKi100 és SKi100) csupán kb. 15–16%, a negyediknél (NyKi60) 12%, míg a harmadiknál (NyKo100) csupán 8,3%. Elég beszédes adat ez, hiszen az látszik belőle, hogy az első három, hibátlanul felelő diákról együttvéve nem gondolta annyi magyartanár, hogy értenék a nyelvtant, mint az utolsóról önmagában.

A nyelvi előítéletesség tehát ismét a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú gyerekeknek kedvez, a nyelvjárási és korlátozott nyelvhasználatúnak viszont hatalmas hátrányt jelent. Hasonló előítéletesség jelentkezett a felelő gondolkodására vonatkozó állítás esetében is, amint az az alábbi táblázatból látszik:

A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	3,7%	15,7%	25,9%	20,4%	34,3%
SKo100	4,6%	12,0%	39,8%	17,6%	25,9%
NyKo100	1,9%	13,0%	33,3%	13,9%	38,0%
NyKi60	0,9%	11,1%	38,9%	13,0%	36,1%
SKi60	0,0%	1,9%	31,5%	50,9%	15,7%

3. táblázat: A felelő alapvetően egy jó gondolkodású gyerek állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

A fenti táblázatból kiolvasható, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok aránya jócskán 40% alatt van minden esetben (átlagban csupán 30%). Az átlagok alapján tehát ennél az állításnál is a romániai magyar pedagógusok több mint kétharmada volt előítéletes nyelvíleg.

A nyelvjárási feleleteknél az adatközlők közel kétharmada érezte úgy, hogy a tanulókról meg tudják állapítani, hogy jó gondolkodásúak vagy sem. A második felelőnél 74,1% vélte így, míg az utolsónál 84,3%.

Az adatközlők fele az ötödik (SKi60) tanulóról feltételezte a leginkább, hogy jó gondolkodású, a legkevésbé a harmadikról (NyKo100), bár csak az előbbi, standard és kidolgozott felelet esetében beszélhetünk szignifikánsan ($p < 0.05$) kedvezőbb megítélésről (igaz, az összes többihez képest).

A táblázat adataiból az is kitűnik, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok száma a nyelvjárási feleleteknél magasabb, a standardoknál alacsonyabb. Ezzel együtt a „jó gondolkodás” tekintetében, a standard feleletek megítélése kedvezőbb, mint a nyelvjárási feleleteké. Mindez arra enged következtetni, hogy a nyelvi előítélet ennél az állításnál a standard nyelvváltozat mentén működik, meglehetősen előnyös megkülönböztetést vonva maga után.

A negyedik (A felelő az osztály legjobb tanulója) állítás értékelésénél is erőteljes nyelvi előítéletesség volt megfigyelhető a válaszok megoszlása alapján, amit a következő táblázat szemléltet:

A felelő az osztály egyik legjobb tanulója.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	2,8%	8,3%	28,7%	18,5%	41,7%
SKo100	2,8%	11,1%	37,0%	11,1%	38,0%
NyKo100	3,7%	19,4%	24,1%	7,4%	45,4%
NyKi60	1,9%	26,9%	19,4%	4,6%	47,2%
SKi60	0,0%	1,9%	19,4%	44,4%	34,3%

4. táblázat: A felelő az osztály egyik legjobb tanulója állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Ennél az állításnál a magyartanárok kb. 55–60%-a nyilvánított véleményt arról, hogy az adott gyermek az osztály legjobb tanulói közé tartozik-e vagy sem (átlagban kb. 41% nem ítélték). Ezt ismét az ötödik (SKi60) felelőről feltételezték a leginkább a pedagógusok: a teljes minta 44%-a vélte igaznak teljes mértékben az állítást, míg a többi tanuló esetében ugyanez a válaszarány összesítve nem volt ilyen magas (összeadva 41,6% a másik négy felelőnél ugyanezen válaszok aránya).

A második legjobb megítélést az első két (Nyki100 és SKo100) felelő kapta, míg a legkevésbé kedvezőt a harmadik (Nyko100) és negyedik (NyKi60). Összegezve ez annyit jelent, hogy a standard nyelvváltozatú és kidolgozott nyelvhasználatú diák a teljesítménytől függetlenül a többi tanuló elé sorolódik a képzeletbeli eminens tanulók rangsorában. Ezzel szemben a mindent megtanuló, csak éppen ezt nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználatban előadó gyermek nagyjából arra a szintre kerül, mint azon társai, akik nem annyira felkészültek, nyelvjárásban is beszélnek, ám a nyelvhasználatuk kidolgozott. A szintén mindent megtanuló, ám vagy nyelvjárásban, vagy korlátozott nyelvhasználatban beszélő tanulók pedig a kettő között helyezkednek el ezen a listán – legalábbis a mintában szereplő pedagógusok nagyjából 60%-ának véleménye alapján.

A tanuló magaviseletére vonatkozó állítás esetében szinte pontosan az előbbi megoszlás és jellegzetességek ismétlődtek meg annyi különbséggel, hogy a „nem tudom eldönteni” válaszok száma magasabb volt:

5. táblázat: *A felelő jó magaviseletű gyerek állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)*

A felelő jó magaviseletű gyerek.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	<i>Nem tudom eldönteni</i>
NyKi100	0,0%	0,0%	16,7%	24,1%	59,3%
SKo100	0,9%	0,9%	19,4%	16,7%	62,0%
NyKo100	0,0%	3,7%	20,4%	11,1%	64,8%
NyKi60	0,0%	2,8%	20,4%	9,3%	67,6%
SKi60	0,0%	0,0%	16,7%	29,6%	53,7%

A „nem tudom eldönteni” lehetőséget ezúttal az adatközlők átlagban kb. 61%-a választotta, ami alapján kijelenthető, hogy a nyelvi előítéletesség nem olyan nagymértékű a magaviselettel kapcsolatosan, mint a többi állítás esetében (ugyanez jelentkezett egyébként a magyarországi és szlovákiai részmintánál is). Ezt megerősíti az is, hogy habár a legjobb értékelést az ötödik (SKi60) felelet kapta, érzékelhetően nem olyan nagy a differencia, mint a korábbiakban, és ez áll a többi felelet közötti különbségre is.

Ugyan a legkevésbé a negyedik (NYKi60) és harmadik (NyKo100) tanulóról vélték úgy a pedagógusok, hogy jó magaviseletű, ez az arány szignifikánsan egyiknél sem tér el az összes többi értékeléstől. Mindazonáltal itt sem beszélhetünk a nyelvi előítéletesség elmaradásáról, csupán mérséklődéséről, hiszen az adatközlők kb. 40–45% értékelte a fe-

leletet, valamint – ha nem is jelentős különbséggel – az ötödik tanulót ítélte meg legkedvezőbben.

Az utolsó, tanuló szorgalmára vonatkozó állítás értékelésénél a magyartanárok újból erőteljes nyelvi előítéletességet tanúsítottak, bár a standard nyelvváltozatból és kidolgozott nyelvhasználatból származó előny valamivel csökkent:

A felelő szorgalmas diák.	Egyáltalán nem igaz	Többnyire nem igaz	Többnyire igaz	Teljes mértékben igaz	Nem tudom eldönteni
NyKi100	0,0%	0,0%	32,4%	53,7%	13,9%
SKo100	0,9%	6,5%	40,7%	ny 36,1%	15,7%
NyKo100	1,9%	6,5%	44,4%	24,1%	23,1%
NyKi60	1,9%	15,7%	33,3%	15,7%	33,3%
SKi60	0,0%	0,9%	29,6%	47,2%	22,2%

6. táblázat: A felelő szorgalmas diák állítás megítélése az egyes feleletekre lebontva (%-ban)

Az összesített százalékarányok rendkívül erős nyelvi előítéletességről árulkodnak. Az adatközlők értékelésében a „nem tudom eldönteni” válaszok száma rendkívül alacsony volt, a pedagógusok legfeljebb egyharmada élt ezzel a lehetőséggel, míg átlagban kb. 21%-uk: csupán ennyien gondolták úgy, hogy egy rövid hanganyagból nem lehet, vagy nem tudnak következtetni a tanuló szorgalmára. Az a nagyjából 70–80%, aki viszont az ellenkezőjét gondolta, ezúttal az első felelőt vélte a leginkább szorgalmasnak. Azonban csak néhány százalékos eltéréssel kedvezőtlenebb az ötödik (SKi60), valamint a második (SKo100) tanuló ilyen szempontú megítélése, ami nem jelent szignifikáns különbséget összességében.

A legkedvezőtlenebb értékelése a szorgalom tekintetében a negyedik (NyKi60) feleletnek volt, ami szignifikánsan ($p < 0.05$) rosszabb, mint az utána következő ötödik, annak ellenére, hogy tartalmilag és nyelvhasználati szempontból is azonosak. Tartalmilag ugyancsak azonos a harmadik (NyKo100) és az első két felelet (NyKi100 és SKo100), ám ott is lényeges különbség mutatkozott az előbb említett hátrányára.

A kutatás eredményeinek és tanulságainak összegzése

Jelen tanulmány egy 2017–2018 között végzett, négy ország magyartanárait, tanítóit vizsgáló mérés romániai magyarságot érintő, nyelvi előítéletességre vonatkozó eredményeiről kívánt számot adni. Az adatok – ahogy a magyarországi, szlovákiai és ukránai részmintákban is – azt bizonyítják, hogy a nyelvi előítéletesség erőteljesen jelen van a vizsgált pedagógusok értékelési gyakorlatában, tevékenységében s gondolkodásában.

A 108 romániai magyar gyakorló magyartanár és tanító átlagban 62%-ban vélik úgy, hogy képesek egy mindössze egy perc hosszúságú hanganyag alapján következtetni a ta-

nuló tanuláshoz való viszonyára, tanulásban lényeges tulajdonságaira. Azaz közel kétharmaduk volt nyelviileg előítéletes, csupán egyharmaduk nem.

A válaszok alapján megállapítható, hogy a felelet tartalma kevésbé fontos, a tanuló által használt nyelvváltozat és nyelvhasználati mód már annál inkább. Ha a nyelvváltozat standard és/vagy a nyelvhasználat kidolgozott, akkor pozitív a nyelvi attitűd. Azonban abban az esetben, ha a nyelvváltozat dialektus és/vagy a nyelvhasználat korlátozott, akkor negatív attitűdöt mutatnak az adatközlők. S leginkább akkor igaz mindez, ha a nyelvjárás és a korlátozott nyelvhasználat vagy a standard és a kidolgozott nyelvhasználat együttesen van jelen: ilyenkor voltak a leginkább előítéletes a pedagógusok.

Az eredmények többnyire megegyeznek a másik három részmintánál tapasztaltakkal, vagyis elmondható, hogy ez a fajta nyelvi előítéletesség jellemző a magyartanári gyakorlatra. Ám az is nyilvánvaló, hogy maga a jelenség túlmutat a magyartanári gyakorlat kontextusán: nemcsak a magyartanárok rendelkeznek nyelvi előítéletekkel, hanem a társadalom egésze is. Továbbá fontos, hogy a pedagógusok többsége jó eséllyel nincs tudatában ennek, nem tudja, hogy nyelvi jegyek alapján ítélik meg a tanulókat, még olyan helyzetekben is, amikor ez a legkevésbé sem indokolt. Például, amikor a szorgalmát, a gondolkodását vagy a magaviseletét értékeli.

Végezetül tisztázni kell egy lényeges dolgot. A nyelvi előítéleteink megkerülhetetlenül velejárói a mindennapjainknak. Kihatnak a gondolkodásunkra, viselkedésünkre – ez természetes. Viszont nem szabad elfelejteni, hogy nem feltétlen jó irányba alakítják a gondolkodásunkat, cselekvésünket, ezért a tudatosításuk szintén megkerülhetetlen. Ellenkező esetben ugyanis nagyon sok tanulót méltatlan helyzetbe hozunk, igazságtalanul büntetünk, még hozzá teljesen feleslegesen.

Irodalom

Giddens, A. (2008): *Szociológia (Második kiadás)*. Osiris, Budapest.

Jánk István (2018): *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben: Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei (disszertáció)*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.

Jánk István (2019a): Nyelvi diszkrimináció a romániai magyartanárok értékelésében. *Magiszter* 17. 1. 68–81.

Jánk István (2019b): *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.

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.)

Kožík Diana (2004): A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák István – Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II.* Kalligram, Pozsony, 93–124.

Mackie, Diane M., Smith, Eliot (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.

M. Nádas Mária (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6. 7. 84–93.

Parapatics Andrea (2016): Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. In: Czetter Ibolya, Hajba Renáta és Tóth Péter (szerk.): VI. *Dialektológiai szimpozion*. KeTK, Szombathely –Nyitra. 509–518.

Rási Szilvia (2017): A' autentikus palóc. *Nyelv és Tudomány Online folyóirat*. (URL: <https://www.nyest.hu/hirek/a-autentikus-paloc> – 2019. augusztus 11.)

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

Zoller Melinda (2013): Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. (URL: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf>, 2019. augusztus 11.)

A romániai magyar tankönyvkiadás helyzete történeti megközelítésben

A romániai magyar tankönyvkiadás lehetőségei, problémái az oktatásról szóló közbeszéd toptémái voltak az elmúlt néhány évben. Mindez nem meglepő, hisz az elmúlt évtizedekben elképesztő gyakorisággal változott a tankönyvkiadást szabályozó törvénykezés. Mára odáig csúcsonyosodott a helyzet, hogy három egymást követő tanév tankönyvei három teljesen eltérő szabályozás alapján készültek, hiszen a gyakran váltakozó tanügyminiszterek kezdeményezésére évről évre új rendeletek, törvények, módszertanok születtek a tankönyvkiadás szabályozására. Jelen rövid szöveg az utóbbi években zajló jelenségeket tágabb történeti kontextusba helyezve igyekszik megmutatni és megérteni. A második világháború lezárásától az ezredfordulóig terjedő időszakról részletes összefoglalót készített Székely Győző szerkesztő (2001), az ő adatait használom összefoglalóban a történeti háttér felvázolásához, melyből kiderül, hogy a tankönyvkiadás terén sincs új a nap alatt.

Tankönyvkiadás mint állami monopólium

A második világháború után a romániai oktatásnak fel kellett készülnie a szocialista nevelés bevezetésére, a kisebbségek számára is. 1948-ban létrejött az Állami Kiadó, ebből kiválva 1951-ben az Állami Didaktikai és Pedagógiai Kiadó, mely kizárólagossággal rendelkezett a tankönyvkiadás terén. A tankönyvek az oktatási minisztérium által elfogadott tantervnek megfelelően készültek, ingyenesen jutottak el a diákokhoz, miközben az állam tulajdonát képezték. Egészen 1995-ig egy-tankönyves rendszer működött, a kimeneti követelmények a tankönyvi tartalmakat szinte betű szerint kérték számon. A kisebbségek a román nyelvű tankönyv lefordított változatát használhatták (természetesen az anyanyelvi tankönyv kivételével), mely a fordítás hitelességét bizonyító referátum alapján jelent meg. A legtöbb használható tankönyvnek létezett magyar nyelvű fordítása, kivételt képezett ez alól számos, a szakoktatásban használatos tankönyv.

Kisebbségi szerkesztőségek

Az Állami Didaktikai és Pedagógiai Kiadónak szerkesztőségei Kolozsváron, Temesváron (német és szerb), Nagyváradon és Nagyszebenben működtek. A kolozsvári fiókintézetben 7 szerkesztő és 4 korrektor dolgozott, de rajtuk kívül Bukarestben, Nagyváradon, illetve Marosvásárhelyen is dolgoztak magyar nemzetiségű munkatársak. Székely Győző (2001, 30.) a 60-as, 70-es éveket nevezi a romániai kisebbségi tankönyvkiadás

fénykorának, viszont 1987-ben a magyar és német szerkesztőséget bezárták. 1990-ben ezek újraindultak, viszont semmilyen autonómiával nem rendelkeztek a kiadón belül, míg végül elsorvasztották (csak 4 szerkesztő és 2 korrektor maradt), és 1999 októberében végleg megszüntették őket.

Oktatási reformok bővületében

1993-tól nemzetközi támogatással elindult a román oktatás korszerűsítésének megtervezése. A közoktatási reformtervezet kiterjedt az értékelési és vizsgáztatási rendszer fejlesztésére, a szabadpiaci rendszerben kiadott, új tanterveknek megfelelő tankönyvek készítésére, alternatív tankönyvek bevezetésére. 1998-ban az új miniszter rendeletok sorozatával gyorsította fel a reform bevezetését, amit 2001 tavaszán az új kormány megkérdőjelezett, és visszarendeződés volt megfigyelhető. Az átmeneti évek alatt egyszerre akár háromféle tankönyves szerkezet is érvényben volt, félmegoldások, bizonytalanság jellemezték ezt az időszakot.

Szabadpiac, alternatív tankönyvek

A reformok meghozták a tankönyvpályázatok és tankönyvválasztás lehetőségét. Az első választható reformtankönyvek az 1995/96-os tanévben jelentek meg, természetesen a román nyelvű oktatás számára. A minisztérium által kiírt tankönyvpályázatra bejegyzett kiadók jelentkezhetek, és a benyújtott tervezetek közül egy (titkos) öttagú bizottság választott ki 3 könyvet. A könyveket kisebb példányszámban nyomtatták, kiállították a megyei tanfelügyelőségeken, pedagógusházakban és nagyobb iskolákban, a tanárok ezeket megtekintve választhattak a következő tanévre. A nagy példányszámú nyomtatás előtt volt lehetőség a hibák kijavítására.

Kisebbségek hátrányban

A kiállításokon kezdetben csak román nyelvű tankönyvek voltak megtekinthetőek, a magyar pedagógusok rendszerint nem is vettek részt ezeken. Egy minisztériumi egyezés értelmében, a magyar kisebbség számára két alternatív tankönyv került lefordításra és kiadásra. Amíg az állami kiadónak volt magyar szerkesztősége, ott készültek el a fordítások vagy valamely régi tankönyv újrayomása a magyar tannyelvű oktatás számára, egy év késéssel a románhoz képest. A szerkesztőség megszűnésével jelentős hiányok halmozódtak fel magyar nyelvű tankönyvek terén, ám eközben létrejöttek olyan magánkiadók is, amelyek a magyar tannyelvű oktatás igényeit szolgálták ki pályázataikkal. A magánkiadós rendszerben azonban a tankönyvek szakmai-nyelvi minősége sem biztosított központilag.

Az első választható reformtankönyvek az 1995/96-os tanévben jelentek meg, természetesen a román nyelvű oktatás számára.

A helyzet évfolyamonként
átlagosan több mint
10 000 magyarul tanuló
gyereket érintett.

1999-től lehetővé vált magyar nyelven megírt tankönyvek kiadása is, mivel a középiskolásoknak nem biztosította már az állam az ingyenes tankönyveket, így a piac is ideiglenesen szabadabbá vált.

Digitális tankönyv és hozadéka

A 2013-ban elindult tantervreform következtében szükségessé vált évről évre egy újabb évfolyam kompetenciaalapú tankönyveire pályázatot kiírni az első osztállyal kezdődően. Ezek a pályázati kiírások

már tartalmazták a digitális tankönyv elkészítésének követelményét is. A digitális tankönyv tulajdonképpen a tankönyv elektronikus hordozón tárolt változatának interaktív feladatokkal, képekkel és videókkal ellátott változata.

A kiadók kész tankönyvekkel pályázhattak a minisztérium által meghirdetett közbeszerzési eljáráson. Egy tantárgyból több tankönyv is nyerhetett, az iskolák választhaták az alternatív tankönyvek közül (a magyar oktatás kettő közül választhatott). Fontos megjegyezni, hogy ebben az időszakban a pedagógusok nem ismerhették egy évvel korábban a tankönyveket, és javításra sem volt lehetőség a rendelt példányszámok kinyomtatása előtt, illetve a pályázatok elkészítésére szabott határidő is irreálisan rövid, 100 nap volt. Bár a digitális változathoz mindenki könnyűszerrel hozzáférhetett a manuale.edu.ro honlapon, azokat jó esetben csak a nyári vakációban tették közzé és választhatóvá, így a pedagógusnak kevés ideje maradt az új szemléletű tankönyvek tanulmányozására, a szeptemberben kezdődő tanév tevékenységeinek megtervezésére.

A piaci rendszer kisebbségi tankönyvek kiadása szempontjából előnytelen volt: a kis példányszámú tankönyvek megjelentetése a kiadóknak nem érte meg, az önköltséget a kötelező digitalizálás is növelte. Így történhetett meg, hogy a 2013-ban elindult tantervreform után sorra évfolyamok maradtak használható tankönyvek nélkül. A 2017/18-as tanévet a magyar harmadikosok tankönyv nélkül, a negyedikesek egyetlen tankönyvvel kezdték meg, az ötödikeseknek legfeljebb három tankönyv lehetett a táskájukban. A helyzet évfolyamonként átlagosan több mint 10 000 magyarul tanuló gyereket érintett.

A románul tanuló ötödikesek sem kezdtek jobban, a közbeszerzést követő óvások miatt késlekedtek a tankönyveik, és nyolc hétig összefoglaló útmutatókból tanulhattak. Ezeket az útmutatókat a magyar diákok számára is kinyomtatatta a minisztérium román nyelven, fordításukról a kisebbségi oktatás számára nem gondoskodott, a szabadpiaci rendszerben a később megjelent tankönyvekéről sem. A helyzetet súlyosbította, hogy a korábban a tankönyvek kiegészítésére, pótlására használt segédanyagok sem lettek egy miniszteri rendelet értelmében használhatóak engedély nélkül.

Vissza a központi tankönyvkiadóhoz

A 2017–18-as tanévben, többek között a fent bemutatott nehézkes bürokratikus helyzetre hivatkozva, Liviu Marian Pop tanügyminiszter kezdeményezte egy Tankönyvtörvény (*Legea Manualului*) megalkotását, mely szabályozza a tankönyvkiadást, és amely

szerint az Oktatási Minisztériumnak alárendelt Didaktikai és Pedagógiai Kiadó (EDP) rendelkezik kizárólagos jogkörrel a romániai tankönyvek kiadásában. Tehát ahogyan a 90-es évekig az működött, csak kisebbségi szerkesztőségek nélkül. A törvény tervezetét 2017 szeptemberében közvitára bocsátották, novemberben a miniszter kihirdette a véglegesnek szánt változatot. Ez alapján decemberben kiírásra került a tankönyvpályázat szerzők/szerzőcsoportok számára márciusi határidővel. A tankönyvpályázatok elbírálását a korábbi évekhez hasonlóan az Országos Értékelési és Vizsgaközpont által bejelentkezés alapján összeállított bizottságok végezték. Bár időközben a tankönyvtörvényt az alkotmánybíróság alkotmányellenesnek nyilvánította, az EDP adta ki a 2018/19-es tanévben használatba kerülő tankönyveket, zömmel a hatodik osztály számára. A kiadó mennyiségileg igencsak termékeny volt, a kisebbségi tankönyvek tekintetében különösen, a minőségért viszont nem vállalt felelősséget, és ezért a szakma és a sajtó is elmarasztalta.

Vissza a szabadpiachoz

Jelenleg a romániai tankönyvkiadást a 2019. 01. 28./3.103-as miniszteri rendelet szabályozza Ecaterina Andronescu akkori tanügyminiszter kezdeményezésére. Ebben a keretben készültek el a 2019/20-as tanév új tankönyvei. Ez az új szabályozás tulajdonképpen a 2013–17 között érvényben lévő helyzet visszaállítását jelentette, a pályázat elkészítésére szánt időt a korábbinál is rövidebbre, a módszertanban 75, a tényleges kiírásban 30 napra szabva. A szabályozás kisebbségi nézőpontból beváltotta a hozzá fűzött „reményeket”, magánkiadók alig nyújtottak be kisebbségi nyelvű pályázatot az üzleti terhek és a rövid határidő okán, így ismét hiányokkal, illetve egy-tankönyves szerkezettel számolhatunk (a hetedik osztályban).

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az ezredforduló után több próbálkozás is történt Romániában a tankönyvkiadás módszertanának megreformálására, ám ezek nem számoltak a kisebbségi oktatás tankönyvigényével mint külön rendszerrel, így a központi kiadó kisebbségi szerkesztőség, anyanyelvű szakmai háttér nélkül, a szabadpiac anyagi kompenzáció nélkül nem lehetett hatékony. Így tulajdonképpen a felhalmozódott hiányok és a rossz minőségű tankönyvek a rendszerbe eleve kódolt következmények. A folyton változó keretek nem kedveznek sem egy stabil szerzői kör, gyakorlott szakembertársaság, sem egy korszerű és következetes pedagógusi gyakorlat kialakulásának, a kompetenciaalapú oktatás kiteljesedésének.

Tekintettel arra, hogy az elmúlt időszakban ismét kormányváltás történt, és a korábbi évek tapasztalatából kiindulva küszöbön áll a következő tanév tankönyveinek pályázati kiírása, a következő hónapokban minden bizonnyal újabb reformmal kell majd számolnunk a tankönyvkiadás terén.

Irodalom

Székely Győző (2001): Az erdélyi helyzet. In: Székely Győző (szerk.): *A tankönyvkiadás sajátos kérdései kisebbségi helyzetben*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 20–58.

Diverzitás és individuális értékek óvodás korban: a MIMI (Mindenki Másképp Intelligens) módszer bevalás-vizsgálata

Bevezetés és problémafelvetés

A hogyan azt a munka címe is jelzi, a kutatás tárgya a diverzitás és individuális értékek vizsgálata óvodás korban. A kutatás a Mindenki Másképp Intelligens (továbbiakban MIMI) módszer bevalás-vizsgálatával (Halász, 2012) párhuzamosan, azzal egybefonódva értelmezendő. A MIMI módszertan egy a Többszörös Intelligenciák (Multiple Intelligences, Gardner, 1983, 1996), valamint a Nem egyetemes fejlesztés (Nonuniversal Development, Feldman, 1980) elméleteire épülő, Projekt Spektrum (Gardner, Feldman és Krechevsky, 1998) óvodai nevelési módszertanon alapuló, önálló adaptáció.

A kutatás során a Kárpát-medence különböző magyar ajkú közösségei körében végeztem vizsgálatokat, és a jövőbeli célterületek között szerepelnek Kolozsvár, Révkomárom és Eszék is. 2016-ban vizsgálataimat¹ egy ERASMUS+ Nemzetközi Kreditmobilitási Program keretében végezhettem el: Pécsen a Református Kollégium Óvodájában; Beregszászon a Kárpátaljai II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskolán, illetve a Beregszászi 18-as sz. óvodában. A bevalás-vizsgálat jelen fázisában a befogadók (gyermekek) környezetének, az őket közvetlenül „befolyásoló” személyek (elsősorban óvodapedagógusok) szemszögéből vizsgálom az evaluáció folyamatát. A bevalás-vizsgálatot minden esetben a gyakorlati tesztelés során végezzük. Ebben az esetben erről a folyamatról audio- és videoanyagok kerültek rögzítésre. A kvalitatív adatelemzés során ezeket a dokumentumokat vizsgáljuk. Az elemzés legfontosabb kérdései és problémafelvetései a tevékenységektől alapvetően elvárt kiemelkedő tényezők, valamint az egyes motívumok vizsgálatát érintik.

1. A MIMI óvodai nevelési módszer

A MIMI módszer vizsgálatakor jól körvonalazódik a többszörös intelligenciák koncepciójában fellelhető nyolc intelligenciára fókuszáló, valamint hét tudásterületen reprezentálódó tevékenységsháló. A tudásterületek és az intelligenciák a következőképpen

¹ Eddigi kutatási eredményeimről és a pontos folyamatról vezetek egy kutatói blogot, amelyben minden fontos részletet és elért eredményt feljegyzek. <https://sandorschmidtbarbara.wordpress.com/kutatas/>

csatlakoznak egymáshoz: a *mozgás* – testi-kinesztetikus intelligencia; *nyelv* – verbális intelligencia; *matematika* – logikai-matematikai intelligencia; *tudomány* – naturalisztikus intelligencia; *társadalom*, társas viszonyok – intraperszonális és interperszonális intelligenciák; *képzőművészet* – vizuális intelligencia; *zene* – zenei intelligencia.

Az egyes tevékenységcsoportok a gyermekek személyiségének kibontakoztatására fókuszálnak a differenciálást és a diverzitást figyelembe véve. A MIMI módszer és szemléletmód egy szoros gyakorlati és elméleti együttműködésen, kutatási és fejlesztési projekten alapul, ezzel egy haladó szellemű alternatívát és megközelítést kínál a korai fejlesztésben, óvodai nevelésben és programfejlesztésben. Az adaptált program a hazai óvodai nevelés életszakaszára fókuszál, vagyis a 3 évestől a 6–7 éves korú gyermekekre, ellentétben az alapjául szolgáló Projekt Spektrum módszerrel, mely a 4-től 7–8 éves korú gyermekek fejlesztésére fókuszál. Ez a folyamat sok szempontból befolyásolta a tevékenységek jellegét, eszközeit, valamint a mérés-értékelés módszertanát. A folyamatosság elve az egyik legfontosabb alapelv, amely a MIMI módszerben megjelenik. Ezen elv értelmében a tevékenységek az előzetes tudásra épülnek, és annak eredményei folyamatként értelmezhetőek. A módszer bevezetésére, a fejlődés mozgósítására nagy segítséget nyújthat, ha a tevékenységekkel a szülőket is megismertetjük, és ösztönözzük őket arra, hogy otthon is bátran használják az egyes eszközöket.

A korábban felsorolt tudásterületek/intelligenciák feltérképezéséhez a szokásos óvodai tevékenységektől számos ponton eltérő játékok tartoznak. A játékeladatok megközelítése és megoldása a képességek, készségek, intelligenciák feltárásán túl további információkat is tartalmaznak a gyermekek munkastílusának, „munkaprofiljának” feltérképezéséhez.

Az egyes játékeladatokhoz előre meghatározott játékeszközök, módszertani eljárások, játékleírások, mérési-értékelési stratégiák tartoznak, amelyek alapján a tevékenységeket végezzük. A tevékenységekhez tartoznak ezen túl a megfigyelési lapok, valamint a tevékenységi naptárak, amelyek segítségével a módszer a napi rutin részévé válhat.

1.1. A Projekt Spektrum módszer

A MIMI módszer alapját a Projekt Spektrum módszer képezi. A Projekt Spektrum-szemlemű megközelítés és módszertan több mint 10 éves kutatás eredménye. Elsődleges célja, hogy erősítse a gyermekek azon képességeit, készségeit, kompetenciáit, amelyek az iskolai évek során elengedhetetlenek lesznek. Elméleti kereteit tekintve, Howard Gardner Többszörös Intelligenciák elmélete, valamint David Henry Feldman Nem-egyetemes (Non-universal) fejlődési elmélete alapján került kidolgozásra. Hangsúlyozza a gyermekek szoros megfigyelését, szellemi erősségük azonosítását, majd ezeket az erősségeket felhasználva tervezi meg a gyermekek egyéni oktatási programját.

A Projekt Spektrum a Projekt Zero kutatás egyik alprojektjeként értelmezhető. A kutatás eredményeit a válogatott kutatócsoport egy elméleti és gyakorlati tudást is öszszegző műben mutatta be.² A *Project Spectrum* című munka a Teachers Collage Press

² Project Spectrum - Building on Children's Strengths, Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, The Experience of Project Spectrum and Project Zero.

gondozásában jelent meg.³ A koncepció alap gondolataként szolgáló Többszörös Intelligenciák elmélet gyakorlati megvalósításának társadalmi hasznossága korábban már bemutatásra került hazai tanulmányokban is (Dezső, 2015a, 2015b). A Spektrum szemléletmódú megközelítéssel az az alapvetés is érvényesül, mely szerint minden gyermek egyedileg és egyénileg azonosítható intelligenciaprofillal rendelkezik (Gardner, Feldman és Krechevsky, 1998a). A kapott profilok felhasználásával pedig képessé válunk a gyermekek egyénre szabott oktatási programjának kidolgozására.

1.2. A Nem-egyetemes fejlődés elmélete

A Nem-egyetemes fejlődés elméletéről Feldman először 1980-ban írt (Feldman, 1980). A fejlődés kognitív folyamatát vizsgálja Piaget alapján azzal a különbséggel, hogy Feldman szerint ez a fejlődés nem csupán spontán folyamatok eredménye, hanem különböző külső erőfeszítést, támogatást is igényel. Feldman az alábbi példával magyarázza ezt a jelenséget „A zongorázás és az alulreprezentált gazdasági elmélet két különböző terület. Ezen területek alapjai a kognitív gazdagodásunk során elménkben folyamatosan fejlődnek, abban az értelemben, hogy az absztrakt gondolkodás egy bizonyos szintjét igyekeznek elérni, ebben az értelemben egyetemesnek minősülnek; azonban nem egyetemes abban az értelemben, hogy nem mindenki képes, vagy akar az adott területeken kompetenssé válni.” (Gardner, Feldman és Krechevsky 1998b. 8) Ezek alapján kimondható: a Nem-egyetemes fejlődés elmélete bizonyítja, hogy a tudás eléréséhez az egyetemes elmélet által szerzett spontán tudáson túl a szaktudáshoz Nem-egyetemes fejlődésre is szükségünk van. A fejlődéshez különböző utak vezetnek, számos lehetőségre van szükség az egyéni potenciálok feltárásához és a legmagasabb szintű teljesítmény eléréséhez. A Nem-egyetemes fejlődés során a gyermekek különböző szintek szekvenciáján (sorozatán) haladnak keresztül a tudás eléréséig.



1. sz. ábra – Nem-egyetemes elmélet modellje (Feldman, 1980)

Ha értelmezni szeretnénk az ábrát, az alábbi példán keresztül meglehetjük azt. Az objektum állandósága – például az egyetem létezése – univerzális. Ez a tudásunk univerzális, spontán megfigyelés során kialakult tudás. A pánkultúrához tartozó tudás, lehet például a nyelv, szintén egy spontán tanulási folyamat eredményeként kerül a birtokunkba. Kulturális szinten értelmezhetjük az olvasást, az írást vagy az aritmetikát. Ezeket a tudásokat a kultúra minden tagja várhatóan egy bizonyos szintig birtokolja. A diszciplína alapú tudás lehet egy tudomány alapszintű ismerete, például a kereskedelem vagy a kémia. Ennek a tudásnak egy specializált irányú továbbképzését, például a szerves kémia

³ Az említett mű fordítására hivatalos engedéllyel rendelkezem a Teachers Collage Press-től (TCP).

ismeretét biztosítja az idioszinkratikus (*nem szokványos, egyéni*) szint. Az unikális szint már meghaladja a Nem-egyetemes fejlődés elméletének korlátait, itt találhatóak a nagy felfedezésekhez, szabadalmakhoz tartozó tudások.

1. 3. Többszörös Intelligenciák elmélet

Ahogy az már korábban említettem, Gardner elmélete szerint nyolc intelligenciát különböztetünk meg. A koncepció neveléstudományi, pedagógiai alkalmazását és bevezetését számos külföldi példa alátámasztja (Armstrong, 2009; Leazear, 2003). Hazánkban a koncepcióval, illetve annak alkalmazásával történő oktatásra is találhatunk példát felsőbb évesek körében (Dezső, 2014), azonban óvodai nevelésben történő felhasználásra mindeztáig kevés számú próbálkozás történt (Sándor-Schmidt, 2015).

1. 4. Tevékenységek és intelligenciák

Ebben a fejezetben csak azokat a területeket és a hozzájuk tartozó tevékenységeket mutatom be, amelyek közvetlenül szerepeltek a kutatásban. Ebből kifolyólag a tevékenységek és területek felsorolása nem teljes.⁴

A naturalisztikus-természeti intelligenciához tartozó terület a tudományos terület. A megfigyelt és vizsgált tevékenység a kincskereső játék. A játék lényege, hogy feltárja a gyermekek logikai következtetéseinek (inferenciáinak) képességét. A játék tárgya, hogy a gyermekek kitalálják, feltárják a kincsek helyét, ehhez jóslást végeznek, amely által rábukkanhatnak az egyedi típusú tárgyakra. A használatot azonban nem előzi meg pontos instrukció. A tevékenység módja rá tud világítani a gyermekek információ-organizációs (szervezési) stratégiáira.

A testi-kinesztetikus intelligencia, a mozgásos terület feltérképezéséhez használt tevékenység a kreatív mozgás vizsgálata. A játékok különböző képességeket és készségeket társítanak a mozgásos tevékenységekhez, mint a dominancia, lateralitást fejlesztő játékok. Játék során megfigyelhetők a zenére adott testi reakciók, több kelléket is használunk, továbbá nagy hangsúlyt fektetünk a „verbális képek” alkotására. Minden egyes testi-kinesztetikus intelligencia tevékenységet szabad improvizációs tánc zár, amelyhez a zenei stílusokat változatosan választjuk meg.

A zenei intelligencia, vagyis a zenei terület mozgósításakor főként az ének-zenei aktivitás kerül a középpontba. A megfigyelés során a tanult művek prezentálásakor a hangmagasságot, a ritmust, a zenei memóriát vizsgáljuk. Ebből kifolyólag azt értékeljük, hogy a gyermekek éneklés közben képesek-e folyamatosan koncentrálni a ritmusra, illetve az egyenletes lüktetésre, képesek-e felidézni a dal zenei tulajdonságait. A megfigyelés során a ritmusra, a hangmagasságra, az általános muzikalitásra fókuszálunk. A zenei percepció tevékenysége során a gyermekek azon képességeit figyeljük meg, hogy felismerik és meg tudják különböztetni a hangmagasságokat.

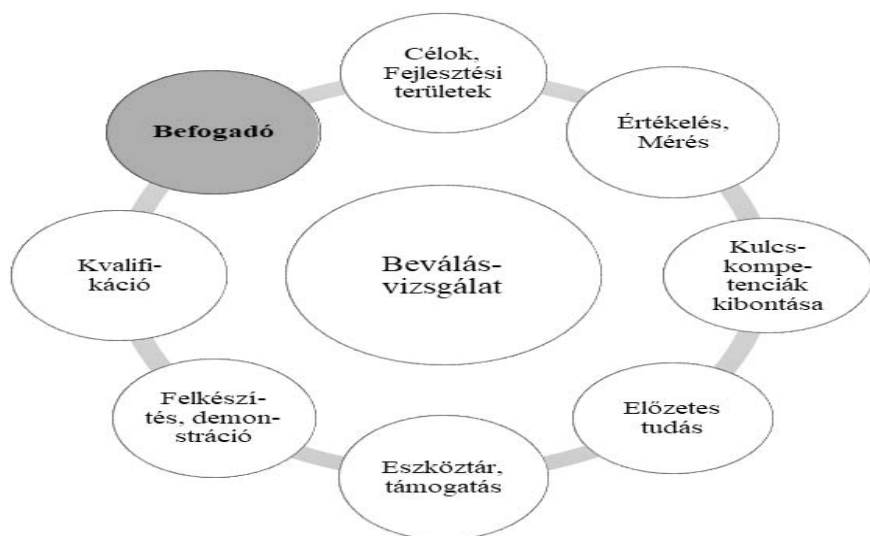
⁴ A teljes lista leírásokkal a kutatói blogban olvasható. <https://sandorschmidtbarbara.wordpress.com/kutatas/>

A logikai-matematikai intelligencia a matematika területet takarja, amelyet a dinoszaurusz játékkal vizsgálunk. Ezt a tevékenységet a gyermekek numerikus fogalmi megértéséhez, a számolási-számlálási készség, valamint a szabálytudat és feladattartás vizsgálatára, a stratégiai gondolkodás feltárására alkalmazzuk. A képességek értékelése során nagy hangsúlyt kap a gyermekek numerikus érvelése, a térbeli gondolkodás és a logikai érvelés.

A nyelvi intelligencia a nyelvi-verbális terület feltárásához a riporter játék tevékenységet alkalmazzuk. A tevékenység értékelése segítségével feltérképezhetjük a gyermekek által átélt események tapasztalatait. A kérdések vonatkozhatnak a személyes interakciókra, de helyezhetjük a hangsúlyt az események leírására, illetve a hétvégén átélt eseményekre is. A megvizsgált területek, rész képességek között a megfigyelésben fontos szerepet kapnak a nyelvi funkciók, az elbeszélés képessége, valamint az információkezelés képessége.

2. Beválás-vizsgálat

A beválás-vizsgálat szerves részét képezi a gyakorlati tesztelés, vagyis a kipróbálás. Ez az egyetlen módja, hogy a módszer minőségéről, valamint a hazai óvodai nevelésben történő alkalmazhatóságáról meggyőződhetünk. A beválás-vizsgálat alapvető kritériumait tekintve meg kell vizsgálnunk, hogy (1) a program bizonyítható módon ne okozza azok romlását, és kedvező esetben együtt járjon a tanulási eredmények javulásával; (2) a program megvalósítható legyen. Mind az utóbbi, mind az előbbi kritérium több elemre bontható és bontandó, és mindkettőhöz többféle alapelv és értékelési eszköz hozzárendelhető.” (Halász, 2012.) A beválás-vizsgálat komponenseinek megfigyelésekor hét elemet különböztetünk meg, amelyek az alábbi modellben láthatók.



2. sz. ábra. Beválás-vizsgálat modell, Halász, 2012 alapján, kibővített

A modellt megvizsgálva észrevehető, hogy eggyel több komponens szerepel, mint az eredeti felsorolásban. A „kiegészítő”, vagyis a „Befogadó” elem szintén meghatározza a beválás eredményességét, sőt elengedhetetlen annak vizsgálatakor, hiszen ha végig gondoljuk, hogy figyelembe vesszük a közlő (esetünkben a pedagógus) személyét, az eszközt, a célokat, a mérés-értékelés folyamatát, miért éppen a befogadó (esetünkben a gyermek) szempontjait nem vizsgáljuk? A befogadó megközelítése szintén egy diverzív síkon értelmezhető, vagyis komplex szempontrendszer feltételez, melybe éppúgy beletartozik a gyermekek érdeklődésének, motivációjának vizsgálata, mint az életkori sajátosságoknak való megfeleltetés. Amennyiben a tevékenységek, eszközök a Befogadónak nem megfelelőek, a program nem válhat be, vagyis nem alkalmazható. Esetünkben a teljes beválás-vizsgálat nem feltétlenül releváns, hiszen egy kipróbált módszerről van szó, amelynek közel tíz éves tapasztalatai meg is jelentek (Gardner, Feldman és Krechevsky, 1998b), azonban a hazai implementációs vizsgálat érdekében érdemes a vizsgálatot végigvenni, illetve az adaptációs folyamat során kialakult sajátosságok figyelembevételével felülvizsgálni. A tényezők minden esetben változók, ezért is fontos ez a folyamat.

3. A kutatás módszertani alapjai

A kutatás két összefüggő és egymásra támaszkodó, kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket is magába foglaló, azokat integráló, kombinált formában valósult meg. Egy a közelmúltban elvégzett empirikus, kvantitatív kutatás keretén belül óvodapedagógusok véleményét kérdeztem a jó játék tulajdonságairól (184 fő), feltételeiről. A kérdőív elsődleges célja az volt, hogy feltárja, melyek azok a kiemelt tényezők, amelyek egy játékot megfelelővé, a pedagógusok szemszögéből „jóvá” tesznek. Ezekből a tényezőkből kategóriákat képeztem, amelyeket felhasználtam egy kvalitatív adatelemzéshez. A meglévő video anyagot (4 teljes tevékenységet tartalmazó videóokumentum) korábban kódoltam, majd a már meglévő kódokat ezekbe a kategóriákba rendeztem. A folyamat során a kódolás értelmezése számos ponton változott, alakult és letisztult. A kategóriákat, azok sokszínűségéből fakadóan főkategóriákba rendeztem, így azok alkategóriaként szerepelnek a vizsgálatban. (Az így létrejött kódterkép a 3. sz. ábrán látható.) A videók elemzése során ezekre az egyedi esetekre fókuszáltam, és az ezekből kapott eredményekből vontam le később a gyakorlati tesztesre vonatkozó konzekvenciákat. Ezek az egyedi esetekből nyert eredmények alternatívát nyújthatnak egy-egy problémahelyzet megoldására, illetve a gyakorlati tesztes során előforduló minták feltárására.

A kérdőíves kikérdezés eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a felsorolt tényezők jelentős része az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának⁵ legfontosabb elemeit, illetve a szakmai munka során megjelenő legfontosabb tényezőket sorakoztatja fel a „jó játék” vizsgálatakor. A 4. sz. ábrát megfigyelve jól látható, hogy az óvodapedagógusok többsége miként látja a jó játék ismérveit. Az ábráról leolvasható, hogy a kiemelt területek a motiváció; az életkori sajátosságok figyelembevétele; az élményszerűség; a tevékenykedtetés; valamint a kreativitás területei köré csoportosíthatóak. A felsorolás végén található (az utolsó három tényezőt figyelembe véve) a fantázia és realizmus kom-

⁵ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

binációjának reprezentálása a játékban; az előzetes tudás figyelembe vétele, valamint a nemzeti nevelés tényezői. Ezeket a tényezőket kevésbé tartották fontosnak a megkérdezett óvodapedagógusok a jó játék ismérveinek felsorolásakor. Ha a kódtérképet vizsgáljuk, láthatjuk, hogy öt főkategóriát különböztettem meg. Ezek a főkategóriák a fizikai tulajdonsághoz; a tudáshoz; a személyiséghez, a fantáziához és a kívülről érkező tényezők-höz tartozó alkategóriákat tartalmazzák. Az alkategóriák összesen 20 területet mutatnak be, ezek megegyeznek a kérdőívben felsorolt 20 tényezővel. Az alkategóriák pedig további 30 kódot ölelnek föl. A kódtérképen kialakított kapcsolatok két típus szerint kerültek ábrázolásra.⁶ Az első típus, a „konstans logikai kapcsolatot” feltételező kapcsolat, amelyben olyan kódok kerültek összekapcsolásra, amelyek azonosak (pl.: Megértés – Tudás/Előzetes tudás/Megértés → Személyiség/Életkori sajátosságoknak megfelelő/Megértés). A másik típus az „ekvivalens logikai kapcsolatot” feltételező kapcsolat, amelyben olyan kódok kerültek összekapcsolásra, amelyek bár nem azonosak, nagyon hasonlóak, jelen vizsgálati körülmények között egymással egyenértékűek (pl.: Játsszik/Tevékenykedik – Tudás/Tevékenységi lehetőség/Játsszik → Személyiség/Élményszerűség/Tevékenykedik). Ezen kapcsolatok vizsgálata számos következtetésre ad lehetőséget az adott tevékenységek vizsgálatakor. Feltérképezhetővé válik az egyes kategóriák közötti kapcsolatok minősége is, amely által a főkategóriákba való rendezés is megvalósítható. Ha tovább differenciáljuk az egyes kapcsolatokat, több szintet is megkülönböztethetünk, ám jelen esetben a legfontosabb kapcsolatok bemutatása volt a célom.

A következő ábrán (5. sz. ábra) a legfontosabbnak ítélt alkategóriákat, a hozzájuk tartozó kódokat és azok kapcsolatrendszerét figyelhetjük meg. A három kiemelt alkategória a motiváció, az életkori sajátosságok és az élményszerűség területeit érinti. Az ábráról leolvashatjuk, hogy a legkomplexebb kapcsolati hálóval a motiváció tényezője rendelkezik. Minden dokumentumhoz kapcsolódik minden kódjával, ezzel bizonyítva, hogy ez a tényező elengedhetetlenül szükséges a tevékenységekben. A másik két tényező a negyedik dokumentumhoz gyakorlatilag nem is kapcsolódik. Érdekesség továbbá, hogy a tevékenység mint kód jelenik meg a legtöbbször a dokumentumokban, vagyis a jelen vizsgálatra, egyedi következtésként elmondható, hogy a legfontosabb eleme a tevékenységeknek maga a tevékenykedtetés. Ebből következik, hogy jelen esetben azok a játékok eredményesek, amelyek során a gyermekek tevőlegesen tevékenységet végeznek.

A 6. sz. ábrán az alkalmazott kódok közötti összefüggéseket figyelhetjük meg. Az ábráról azt tudjuk leolvasni, hogy az egyes kódok a vizsgált dokumentumokban milyen arányú egyezésben jelentek meg. Ezek alapján elmondható, hogy pl. a Közös tevékenység/Tevékenység kód párok jelentek meg legkiemelkedőbb arányban, még hozzá a „Riporter játék” videódokumentumban. (4/3). Ha a legkiemeltebb kódot, az érdeklődést és annak összefüggéseit vizsgáljuk, szintén érdekes összefüggéseket tárhatunk fel. Az érdeklődéssel összefüggő kódok az érdekes anyag, ismeretlen játék, kíváncsiság, közös tevékenység, kreativitás, érdeklődés, nézegetés, nincs kiesés, öröm, próbálgatás, szabály. A

⁶ A két kapcsolat az általam konstans logikai kapcsolatnak, ill. ekvivalens logikai kapcsolatnak nevezett kapcsolatok.

felsorolt kódok egymástól eltérő dokumentumok vizsgálatakor mutattak összefüggéseket, azonban ahogyan az összefüggések is mutatják, ezek a kódok külön halmazt is alkotnak. További figyelemreméltó eredmény, hogy az óvodapedagógusok által legfontosabbnak tartott tényező, amely nélkül elképzelhetetlen a jó játék, a motiváció felkeltése. Az érdeklődés kódja pedig éppen ehhez az alkategóriához kapcsolódik. Azonban ez a típusú alátámasztás egy további vizsgálandó aspektust feltételez.

Összegzés

Arra a kérdésre, hogy miért is kellene a pedagógusokkal megismertetni a MIMI módszert, a válasz, hogy a tervezés egy új szempontú megközelítésével találkozhatnak; továbbá kielégíthetik azon szakmai-módszertani kíváncsiságukat, hogy egy, a gyermekek sokoldalú megismerésére szolgáló koncepciót megismerhessenek. Minden gyermekben meg kell ragadni, fel kell tárni azokat a rejtett egyéni lehetőségeket, tehetséget, amelyek által képességeik hatékony mozgósítása megvalósulhat. Az óvodai nevelés tevékenységeibe könnyedén bevezethetőek a MIMI módszerhez tartozó játékok/módszerek, azonban a módszertan eltér az általános hazai megközelítéstől. A gyermekek megismerésének széles spektrumú skálán mozgó lehetőséget biztosít, így a gyermekek esélye ug-rásszerűen megnő. Az óvodai nevelésben alkalmazott curriculumok és szabványok középpontjában a kiemelt kompetenciák szerepelnek, de mélységeiben nem jelennek meg például az intra- és interperszonális kompetenciák komponensei, amelyek szintén fontos építőelemek a gyermekek teljes személyiségének fejlesztésében. A gyermekek egyedisége, képességeik, készségeik, intelligenciájuk diverzitása megkívánja, hogy úgy tekint-sünk rájuk, mint egyszeri, megismételhetetlen lényekre, akik mindannyian különbözőek, mindannyiukhoz más út vezet, és mindannyian másképp intelligensek.

Irodalom

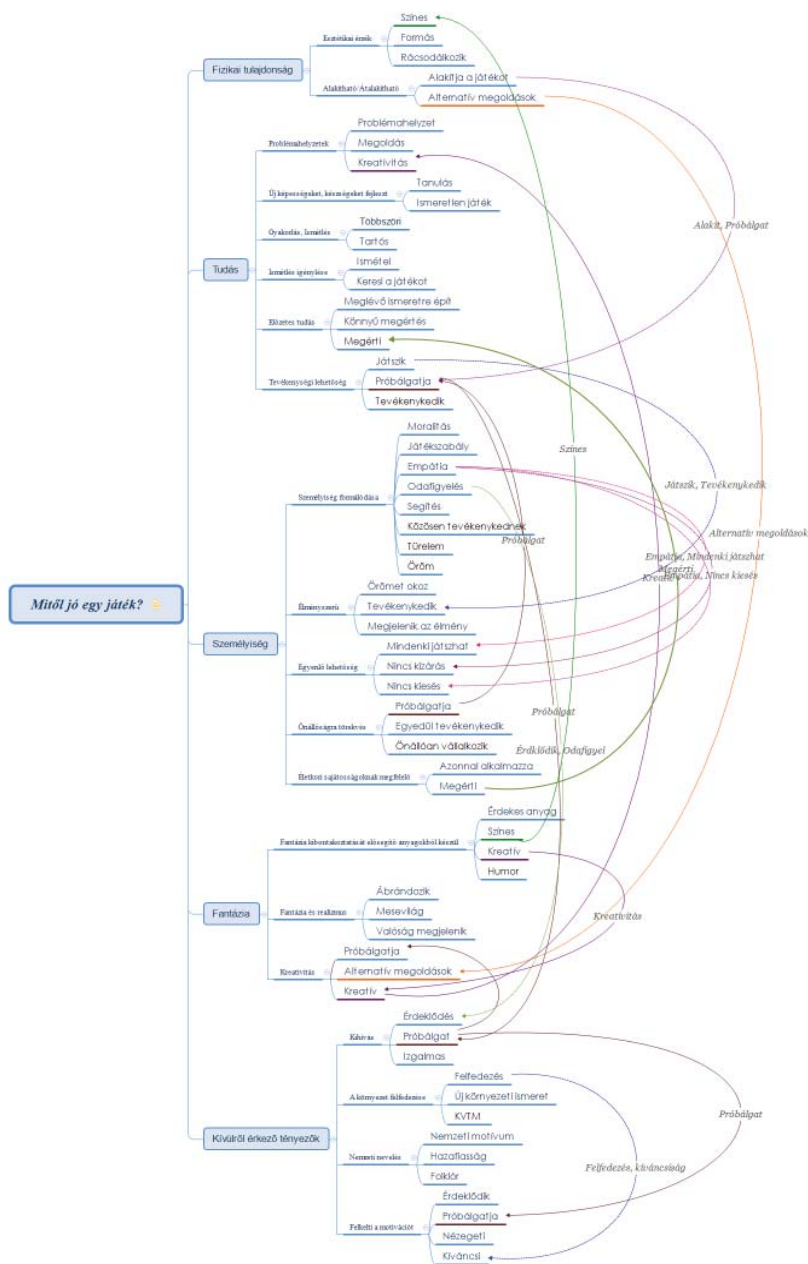
- Armstrong, Th. (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria (VA).
- Dezső Renáta Anna (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 1, 32–44.
- Dezső Renáta Anna (2015): Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: Arató Ferenc és Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 75–88.
- Feldman, D. H. (1980): *Beyond Universals in Cognitive Development*. Ablex Publishing, New York.
- Gardner, H. (1993): *Frames of mind*. Basic Books, New York.
- Gardner, H., Feldman, D. H., Krechevsky, M. (1998a.): *Project Spectrum*. Teachers Collage Press, New York.
- Gardner, H., Feldman, D. H., Krechevsky, M. (1998): *Building on Children's Strengths: The experience of Project Spectrum*. Teachers Collage Press, New York.
- Halász Gábor (2012): A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválasztvizsgálati rendszere. In: Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (szerk.): *A peda-*

gógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 209–243.

Leaser, D. (2003): *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences.* Skylight Professional Development. Glenview (IL).

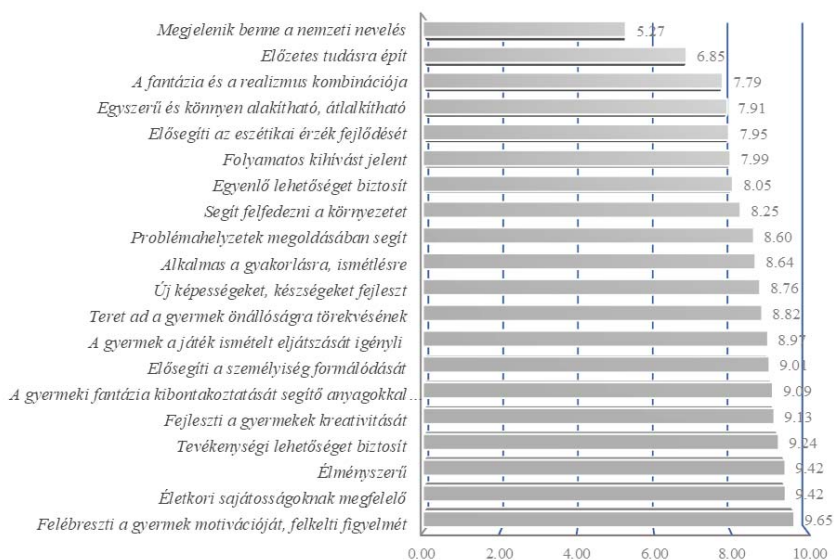
Sándor-Schmidt Barbara (2015): *Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése.* Specimina Operum Iuvenum PTE-BTK, Pécs.

Stoll, Luis-Fink, Dean (1994): *School effectiveness and school improvement: voices from the field,* School Effectiveness and School Improvement 2. 149–77.

Mellékletek:**3. sz. ábra: Kódtérkép****Kódtérkép**

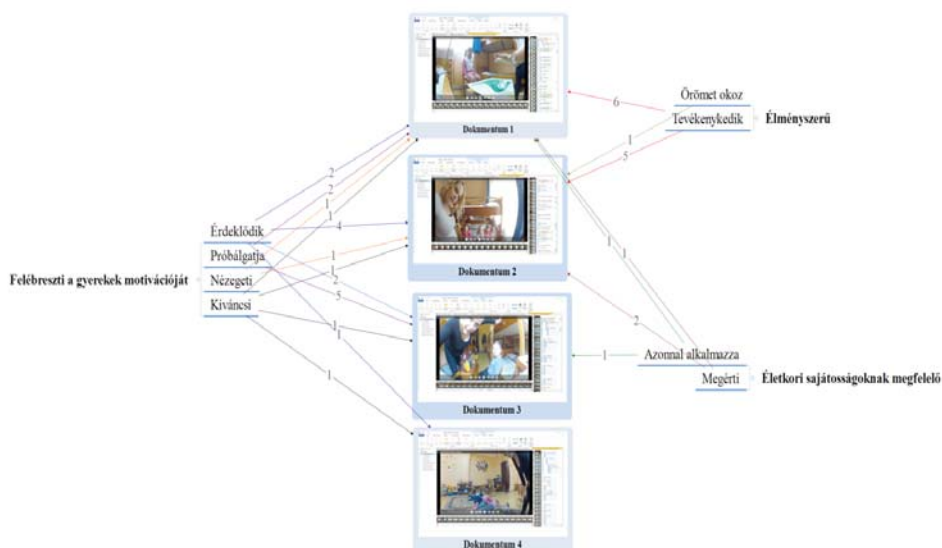
4. sz. ábra: Mitől jó egy játék?

Mitől jó egy játék?
(összefoglaló táblázat)

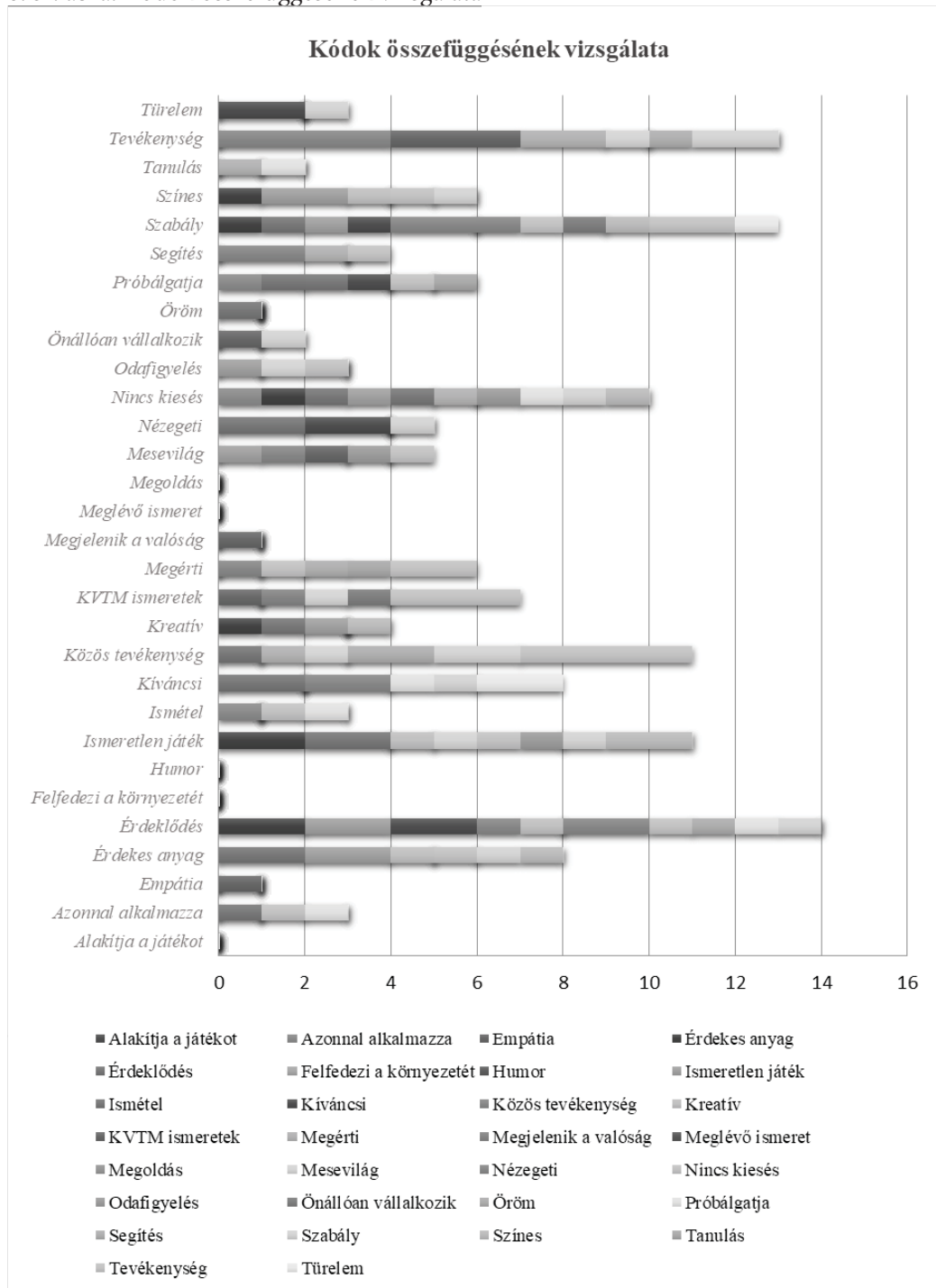


5. sz. ábra: Kiemelt kódok vizsgálata

Kiemelt Kódok Vizsgálata



6. sz. ábra: Kódok összefüggésének vizsgálata



Az iskolai tanulás eredményességének növelése hatékony tanulási módszerek elsajátításával

Tanítóként azt tapasztalom, hogy számos gyermek küzd azzal, hogy a rengeteg idő- és energiárfordítás ellenére az iskolai eredményei nem megfelelőek. Ennek okát számos kutató, köztük Lappints Árpád (2002) azzal magyarázza, hogy a tanulók nem rendelkeznek a megfelelő tanulási módszerekkel. Egyetértve Barabási Tündével (2009), miszerint a pedagógus fontos feladata, hogy fejlessze a gyermekek önálló tanulási képességeit tanulási stratégiák ismertetésével, egy olyan tervet dolgoztam ki az iskolai tanulás eredményességének növelése érdekében, amely során a II. osztályos gyermekek tanulási technikákra, módszerekre, eljárásokra tehetnek szert. Ezt kiegészítettem egy olyan szülőknek szóló beszélgetéssorozattal, amely az otthoni tanulás könnyítését szolgálta. A foglalkozássorozat megtervezésekor azt feltételeztem, hogy a fejlesztőprogram hozzásegíti a tanulókat a hatékonyabb iskolai tanuláshoz, önállóbbak lesznek az otthoni tanulásban, és növekedik azon tanulók száma, akiket belső motiváció ösztönöz a tanulásban. Bár a felmérések a hipotéziseimet csak részben igazolták, érdemesnek tartom megosztani a tervet, amelyben sok technikáról, eljárásról olvashatnak a kollégák is. A kutatás eredményei az I-es fokozati dolgozatomban találhatók meg.

Balogh László (2000) szerint a tanulást segítő tevékenységfejlesztésnek, irányultságának két útja van, a kettő szorosan összefonódva befolyásolja a tanulás hatékonyságát. Az első, a közvetlen fejlesztés, mely során megismertetjük és beépítjük a tanulási tevékenységbe azokat a tanulási módszereket, technikákat, amelyeket a gyermek még nem ismer. Ezáltal olyan stratégiák alakulnak ki, amelyek hatékonyabbak a korábbiaknál. A második út a közvetett fejlesztés, amikor a tanuló egész személyiségét, motivációját, emlékezetét, figyelmét, gondolkodását mozgósítjuk, azokat a pszichikus rendszereket, amelyek megalapozzák a tanulás egész folyamatát, így a tanulási stratégiák alkalmazását is.

A beavatkozás során a tanulókat a személyiségformálódás, a tág értelemben vett tanulás szintjén igyekeztem fejleszteni. A tanulási kompetencia kialakítását tartottam szem előtt, amely az élethossziglan tartó tanulásnak is biztos alapot nyújt. Elsősorban matematika- és természetismeret-órán foglalkoztunk a tanulási technikák tanulásával, a tanulási stílus formálásával, de annak érdekében, hogy a folyamatossággal biztosítsuk a tanulási stratégiák kialakításának hatékonyságát (Nagy, 1993, idézi Lappints, 2002), más tanítási órákon is sor került ezek alkalmazására. A fejlesztő tevékenységekre 11 héten keresztül heti egy alkalommal 50 perces foglalkozásokban került sor az osztályteremben. Olyan tanulási módszerekkel, technikákkal ismerkedhettek meg a tanulók, ame-

lyek élvezetessé, könnyebbé tették az ismeretek elsajátítását: emlékezési technikákkal ismerkedtünk meg, mint a test-útvonal módszer, történet-módszer, olyan memóriafejlesztő gyakorlatokat végeztünk, amelyek mozgósítják a tanulók emlékezőképességét, például rímalkotás, acronymek. Anyanyelvi kommunikáció órán olyan kooperatív, interaktív módszerekkel tanultunk, mint a mozaik-módszer, ötletbörze, fűrtábra, történetpiramis, gondolattérkép, olvasónapló stb. Törekedtem arra, hogy olyan problémahelyzeteket állítsak a gyerekek elé, amelyek megoldása logikus gondolkodást, társas interakciót, együttműködést követel meg a gyerekektől, ugyanakkor pozitív viszonyulást önmagukhoz és társaikhoz. Különös gondot fordítottam a kulcsszavak keresésére, a lényeg kiemelésére egy adott szövegből, hiszen mindez segíti a megértésre alapuló ismeretelsajátítást. Oly módon alkottam meg a tervet, hogy feladatai a szép, helyes, tiszta beszédre való nevelést, a helyes intonáció, hangsúly, hanglejtés kialakítását is szolgálják.

Mivel akkor beszélünk hatékony önálló tanulásról, ha a tanuló képes közvetlen irányítás nélkül kitartóan tanulni, saját otthoni tanulását egyénileg megszervezni, felismerni szükségleteit és lehetőségeit, és az idővel és az információval hatékonyan gazdálkodni (Báthory és Falus, 1997), fontosnak tartottam a szülők számára is biztosítani egy rövid, négy alkalmas képzést/tájékoztatást. A szülői beszélgetések keretében olyan témákra került sor, mint az otthoni tanulás külső és belső feltételeinek a biztosítása; motiváció a tanulásban, a büntetés és jutalmazás kérdése; az önálló és a szülővel való tanulás előnyei, hátrányai; az értelmes versus mechanikus tanulás. Nagyon hasznosnak bizonyultak a megbeszélések, fény derült arra, hogy sok szülő ugyanazokkal a problémákkal küszködik az otthoni tanulást illetően, megbeszéltük a felmerült gondokat, mérlegeltük a tanácsokat, ötleteket annak érdekében, hogy megkönnyítsük a gyermekek tanulását.

A továbbiakban a gyermekekkel folytatott fejlesztő tevékenységet mutatom be részletesen.

A fejlesztések szerkezetét tekintve minden alkalmat olyan érdekes *figyelemfelkeltő, problematizáló jellegű kérdésekkel* kezdtük, amelyek elindítják a gyermekek fantáziáját, gondolkodásra készítik a tanulókat, ugyanakkor megteremtik a kapcsolatot az éppen aktuális témával. A kérdéseket oly módon fogalmaztam meg, hogy több változat átgondolására késztessek a tanulókat, illetve arra ösztönözzék őket, alkossanak véleményt, fogalmazzák meg gondolataikat, osszák meg társaikkal. A válaszadás rendszerint ötletbörzeszerűen történt: az összes lehetséges gondolatot meghallgattuk anélkül, hogy megítélénk a válasz helyességét. Az ötleteket írásban rögzítettük a táblára felragasztott nagy lapra. A tanulók elmondták meglátásaikat, majd pro és kontra véleményeik mentén a vitának is helyet adtunk, ezt követően pedig kiemeltük a lényeges gondolatokat. A tevékenységek *kilépőkártya* kitöltésével zárultak, amely lehetőséget adott arra, hogy a tanulók reflektáljanak a tananyagra és saját tanulási folyamatukra azáltal, hogy kiemelik a legfontosabb dolgokat, a tananyaggal kapcsolatosan kérdéseket, megjegyzéseket fogalmaznak meg. A tanóra vége előtt néhány perccel kiosztottam a tanulóknak egy-egy lapot, és arra kértem őket, hogy írjanak le: (1) néhány, az adott órán megismert, számukra fontos gondolatot, (2) egy kérdést a tananyaghoz kapcsolódóan, (3) egy személyes megjegyzést vagy észrevételt. Nem kötelező minden ponthoz írni valamit. A kilépőkár-

tya visszacsatolást nyújt a tanárnak a tanítási-tanulási folyamat tervezéséről, szabályozásáról, esetleges korrigálásáról, ezért nagyon fontos, hogy a következő óra elején a pedagógus összefoglalja a megjegyzéseket, válaszoljon a kérdésekre, tisztázza a félreértéseket.

Az első tevékenységet mesei keretbe helyeztem, Tigriskét kísértük el kalandos útján. Kezdetben felelevenítettük az I. osztályban tanult mondókát, amikor az egy és a tíz közötti számokat úgy tanultuk, hogy *minden számhoz hozzákapcsolódott egy-egy rímelő szó*:

Egy, megérett a meggy,

Kettő, csipkebokor vessző (...)

Ezt követően Tigriske egy térképre és levélre talált, amely elvezeti őt a barátaihoz, de nem tud tájékozódni, mert nem ismeri az égtájakat. A gyerekekkel segítettünk neki leolvasni a térképet, a következő *versikével* megtanulva az égtájakat:

Előttem van észak,

Hátam mögött dél,

Balra a nap nyugszik,

Jobbról pedig kél.

Tigriske a felfedező útja során egy csodaszép szivárványt is látott, de nem tudta elsorolni a barátainak, milyen sorrendben követik egymást a szivárvány színei. Ahhoz, hogy megjegyezze a szivárvány színeinek a sorrendjét, a gyerekekkel közösen a következő *akronymet* alkottuk: **póniszikla** (piros, narancs, sárga, zöld, kék, lila). Azért, hogy még könnyebben megjegyezzük Tigriskével együtt ezt a szót, a *történet módszerét* is segítségül hívtuk: a gyerekek csoportmunkában egy-egy történetet kellett kitalálniuk, amelyben szerepelnie kellett a póniszikla szónak. A történetet rajzban is ábrázolták.

Tigriske egy faluhoz ért, ahol megtalálta barátait, akik éppen egy *hiányos szövegű versikét* olvastak. Segítettünk nekik kiegészíteni a hiányzó szavakkal (lásd aláhúzva). A vers a következő:

Tudjátok-e, Icu, Samu,

mely szó végén rövid az u?

E szavakat versbe szedtem,

el is mondom néktek menten.

Szürke az ég, mint a hamu,

fészkén ül már gólya, daru.

Hazafelé baktat Pityu,

húzza vállát két nagy batyu.

Az egyikben fura áru,

bábszínházhoz sok-sok bábu.

A másikban drót, szeg, gyalu,

épp ezekre vár most apu.

Nincsen messze már a falu,

látszik a sok rácsos kapu.

A kapuban ott áll anyu,

azt lesi, hogy jön-e Pityu.

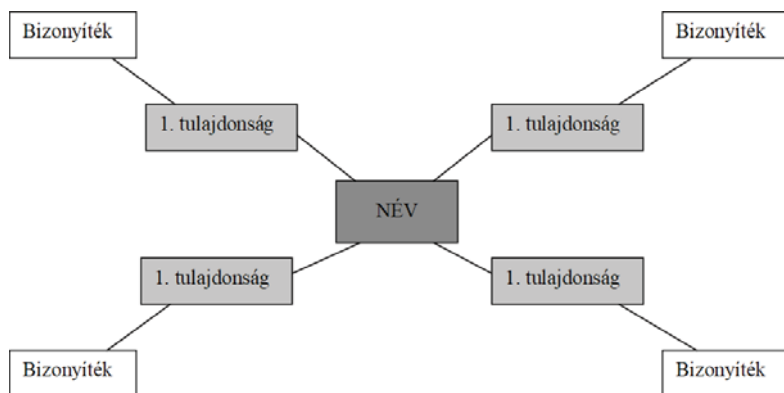
Szürke az ég, mint a hamu,
elszenderül gólya, daru,
s ha bezárul minden zsalu,
elalszik az egész falu.

A helyesírási szabály *dalba foglalása* (U-Ú dal) megszilárdította a u-ú helyesírására vonatkozó ismereteket:

Szó végén az ú, hú de hosszú!
Szó végén az ű, hű de hosszú!
Van néhány vagány, aki mindig mást csinál!
Nem áll be a hosszú sorba,
Inkább marad rövid kurta.
Felsorolom, hegyezd füled,
Ismerd meg, hogy mik is ezek!
Alku, áru, batyu, daru,
Bábu, falu, adu, gyalu,
Hamu, hindu, kapu, kenu,
Saru, satu, lapu, zsalu.
Eskü, menü, revü, güzü,
Ürü, бүрү, jaj, mennyi ü!
Ha becézed, Icu, Pityu,
Rövid az u, rövid az u!
(ismét: Alku, áru,jaj, mennyi ü.)
Megdicsér majd anyu, apu,
Tele lesz a bőség-szaru!

A **második tevékenységen** a memóriafejlesztésre, az emlékezőképesség mozgósítására fektettem a hangsúlyt. Móra Ferencnek A gavallér zsiráf című versét tanultuk. Figyelemfelkeltő *találós kérdéssel* kezdtünk: Igen fenn hordja a fejét,/eléri a fák levelét./ Mondd meg gyorsan a nevét! (Zsiráf) Ezt követően a kivetítőn megjelenő gavallér zsiráf képét figyelve problematizáló jellegű kérdéssel haladtunk tovább: Te mit kérdeznél ettől a zsiráftól? A verset memorizálást segítő technikák alkalmazásával tanultuk meg. Ilyen technikák lehetnek a hangos és néma olvasás, lassú és gyors olvasás, kulcsszavak aláhú-zása, memorizálása, asszociációk, szelektív olvasás, rímek és ismétlések kikeresése, ismeretlen szavak meghatározása, fogalmak közti kapcsolatok megkeresése, ok-okozati összefüggések keresése, kérdések feltevése, válaszok adása, parafrázis (egyes versrészek átfogalmazása). A *fürtábra vagy ötletháló módszer* (lásd 1. ábra) segítségével a gyermekek feltüntethetik a szövegben található különböző fogalmak között létező kapcsolatokat. A szöveg nyílt vagy rejtett információi alapján a tanulók kitöltenek egy olyan grafikai szervezőt, amibe nem csupán a szereplő tulajdonságát kell beírniuk, hanem a bizonyítékot is, ami alátámasztja azt. Ezen a tanórán például elkészítettük a zsiráf jellemzését a zsiráf cselekedetei, szavai, illetve más szereplők, a költő, az olvasó véleménye alapján. Középre írtuk az állat nevét, majd körbe a tulajdonságait. Az első tulajdonsága, hogy magas, erre bizonyíték a költő szava: „asztalra áll az egyik,/a másik létrára:/így próbálják

a gallért/a zsiráf nyakára.”, vagy a másik tulajdonság, amit kiemeltek a gyermekek, hogy buta, bizonyíték rá a papagáj véleménye: „hosszú nyakon rövid ész” stb.



1. ábra: Fürtábra

A **harmadik beavatkozás** fő célja a pontos, érthető megértésre való törekvés volt. Gyakoroltuk a *lényeg kiemelését adott szövegből*. A farkas, a kecske és a káposzta című mesét dolgoztuk fel *logikai rejtvény* segítségével. Változatos feladatokkal próbáltam rávezetni a tanulókat, hogy értelmesen kell elsajátítani a megtanulandó tananyagot. A *Keresd a párját!* csoportalakító módszer segítségével négy csoportba osztottam a tanulókat: négy, a mese szereplőit ábrázoló képet felvágtam öt-öt részre, azaz annyi részre, ahány gyereket szeretnék egy csoportban. A képdarabok szétosztása után mindenki megkereste az összeilleszthető részeket, így alakultak ki a csoportok. Az *útlevél* módszerrel mindenik csoport elkészítette egyik meseszereplő útlevelét, ami tulajdonképpen a szereplő főbb tulajdonságait összegzi. Továbbá a gyermekek egy kocka hat lapjára írt utasítások szerint kutatásokat végeztek a történet alapján. Az utasítások a következők voltak: Írd le! Hasonlítsd össze! Társítsd valamihez! Elemezd, alkalmazd, érvelj ellene és mellett! A reflektálást elősegítette az *ötsoros (Cinquain)* technika, amely megkövetelte a téma tömörítését, szintetizálását. A gyerekek csoportokban dolgozva ötsoros verset kellett írjanak a következő modell szerint:

Cím (1 főnév)
 Leírás (2 melléknév)
 Cselekvések (3 ige vagy igenév)
 Érzelem, gondolat (4 szó)
 A lényeg újrafogalmazása (1 szó)

Egyéb mnemotechnikai eljárásokkal is ismerkedtünk, amelyeket a következő kérdésekbe foglaltam: Hány olyan dolog jut eszedbe, amely piros/kerek/kicsi/átlátszó/kockás vagy zöld/rövid/puha/ehetetlen vagy fekete/kemény/olvad/meleg? Hány olyan szó jut eszedbe, amely hasonlít egy másikra vagy rímel egy másikkal? Hány olyan szót tudsz, amely *e* hanggal kezdődik? Alkoss egy mondatot a „mjíeaf” betűcsoport tagjaival kez-

dődő szavakból (például: Milyen jó ízű ez a fagyalt.)! *Akrosztichont* is használtunk, például „Írd le a neved kezdőbetűit, és minden betűvel írd egy szót, amellyel magadat jellemzed!” vagy „Írd egy-egy élőlényt minden betűvel A, B, D, I, O, A, K, E! Hány szót alkothatunk ezekkel a betűkkel?”

A **negyedik beavatkozás** a logikus gondolkodás fejlesztése, a problémahelyzetek megoldása jegyében zajlott. *Figyelemfelkeltő játékkal* indítottuk a tevékenységet: Folytasd a következő mondatot: „Ha ezt el tudod olvasni, akkor...”. Ezt követte két érdekes szöveg felolvasása kivetítőről, ahol a szavakban megcserélődtek a betűk, de csak olyan mértékben, hogy nem válik lehetetlenné a szöveg helyes megértése. Ezt beszélgetés követte, minden gyerek elmondta, hogy mi okozott nehézséget a feladat elvégzésében, mi volt könnyű a feladatban. A továbbiakban *Venn-diagram* kitöltésére került sor. A gyerekek az olvasott szöveget kellett összehasonlítsák kiscsoportban, megjelölve a különbségeket és a hasonlóságokat a két szöveg között. Gondolkodást fejlesztő feladatokat is oldottunk: *kakukktójás felfedezése, mondatok helyes sorrendje, hiányos szavak felfedeztetése, fiahordó szavak* (pl. Milyen állatnév rejtőzött el a szavakban: kulipintyó, kökörcsin, kocsibejáró, kerekecske?).

Az **ötödik, hatodik beavatkozás** keretein belül olvasást elősegítő feladatokat végeztünk, a szép, helyes beszéd, a tiszta artikuláció, a helyes hanglejtés és hangsúly, a helyes intonáció kialakítására törekedtünk. *Kommunikációs játékkal* kezdtünk, kiosztottam a gyerekek felének egy rövid szöveget. Arra kértem őket, hogy az olvasottak tartalmát ismertessék padtársukkal anélkül, hogy megszólalnának. Megbeszéltük, hogy a feladat elvégzésében mi okozott nehézséget, és mi jelentett segítséget, valamint mi az, amit egy hasonló helyzetben másképpen tennének a sikeresebb megoldás érdekében. Fény derült a verbális kommunikáció fontosságára. *Beszédtechnikai gyakorlatokat* végeztünk rekeszlégzés, alaplevegő, pótlevegő, helyes testtartás edzésére, illetve a hangadás és az artikuláció fejlesztésére. *Nyelvforgatókkal* is próbálkoztunk, például gyakoroltuk a következő vers ütemes olvasását, a szavak tiszta ejtését:

Száll a labda, röpp, röpp,

Száll rajta a pötty, pötty,

Kislány dobja, fiú kapja,

Itt a labda, ott a labda.

Érdekes szópárokat olvastunk, közösen, egyénileg, előbb némán, halkán, majd középhangerővel: szál - száll, néz - nézz, megy - meggy, halom - hallom, röpül - röppen, recseg - reccsen, hal - hall, mond - mondd, potyog - pottyán. Szókincsfejlesztést elősegítő mozgásos játékokkal tarkítottam a tevékenységet. A *Szólabda* nevű játékban például, aki elsőnek dob, az mond egy szót, aki pedig továbbdobja, az előző szó utolsó hangjával mond egy új szót.

Közmondásokat is alkottunk, a *Keresd a párját!* játékkal:

Madarat tolláról, ne is egyék!

Ki nem dolgozik, ember barátjáról.

Ki korán kel, ritkán jó.

Mit nem kívánsz magadnak, aranyat lel.

Hamar munka

ne tedd másnak.

A *válogató olvasás*, *csalafinta olvasás* (egyéni, hangos olvasás közben az olvasó megmásít egy szót, a többieknek figyelniük kell, és dobolniuk a lábukkal, ha észreveszik a csalafintaságot), a *szógyűjtés* (keressünk a szövegből hosszú magánhangzós, hosszú más-salhangzós, toldalékos, 2-3-4-5 vagy több tagú szavakat) a tanulók kedvencei közé tartoztak ezeken az órákon. *Rövid filmek segítségével megfigyeltük*, hogy a színészek, rádióbemondók milyen beszédtechnikai gyakorlatokat végeznek fellépés, adás előtt. A világhálót böngészve nyelvtörőkkel ismerkedtünk, majd új nyelvtörőket alkottunk. Mondókákat kísértünk tapssal, járással, mozgással egyenletes lüktetéssel vagy tapssal, lassú és gyors tempóban egyaránt.

A **hetedik alkalommal** önálló, egyénre szabott feladatokat választottam az önállóságra nevelés céljával. Figyelemfelkeltő kérdéssel indítottam a tevékenységet: Milyen lenne az élet, ha semmiben sem lenne szükséged segítségre? A gyerekek elmondták véleményeiket, végiggondolva a helyzet pozitív, negatív oldalait. Ez indította el a beszélgetést az önálló meg a társal való tanulásról. *Venn-diagramba* sűrítettük a tanulók gondolatait, közösen töltöttük ki a táblánál a „tanulás egyedül” vagy a „tanulás társakkal” változatok pozitívumait, negatívumait. *Asszociációs játékkal* folytattuk: a tanulás szóra anynyi asszociációt írtak a gyerekek, amennyi eszükbe jutott. Itt fontos elmondani a gyerekeknek, hogy nincs jó vagy rossz megoldás, hanem írjanak le mindent, ami eszükbe jut a tanulás kapcsán, hiszen egy feladatra több eltérő gondolat is lehet megoldás. *Kerekasztal körforgó módszer*t alkalmazva a tanulók egy papírlapot és ceruzát adtak körbe meghatározott rendben (balról jobbra). Az első diák leírt egy gondolatot a tanulásról, majd a következő hozzátett ehhez valamit, és úgy adta tovább. A végén megbeszéltük a feladatot, levontuk a következtetéseket.

A tevékenység második felében mesehallgatás következett. Az önző óriás című mesét hallgattuk meg oly módon, hogy a bonyodalom kifejtése előtt megállítottam a mesét, és a *jóslás módszerével* a tanulóknak kellett folytatni a történetet. A jóslás arra sarkallja a tanulót, hogy kevés információból kiindulva előfeltevéseket, elvárásokat fogalmazzon meg a hallott szöveggel kapcsolatosan. A teljes mese meghallgatása után összevetettük a megfogalmazott hipotéziseket a tényleges tapasztalatokkal, és magyarázatokat kerestünk az eltérésekre, hasonlóságokra. Végül a tanulók *történetpiramisban* összegezték a mesét. Ez tulajdonképpen egy grafikai szervező, mely segít a történetek szerkezetének feltárásában, fontos elemeinek összefoglalásában. A tanulók párban dolgoztak, majd összehasonlították munkájukat, megvitatták az eltérések, egyezések okait.

A **nyolcadik alkalom** fő célja az intuíció, kreativitás fejlesztése, a kommunikációs készségek és a logikus gondolkodás kialakítása volt. *Figyelemfelkeltő kérdéssel* indítottam: „Mit gondolsz, milyen lenne az életed az északi sarkon?”, ezzel is utalva a foglalkozás témájára, amely a sarkvidék élővilága. Megvitattuk a tanulók válaszait. Hármascsoportokba szerveződve kitöltötték a *TTM táblázat első két oszlopát* (Tudom/Tudni szeretném/Megtudtam címekkel alkotott oszlopok). A táblázat célja, hogy a tanulók ismereteiket a már meglévőkhöz kapcsolják, saját kérdéseik megfogalmazásával motiváltabbá váljanak az új anyag megtanulására, ugyanakkor gyarapítsák tudásukat azáltal, hogy

más szempontjaival is találkozhatnak. Miután a tanulók írtak egy listát arról, amit a témáról tudni vélnek, és még tudni szeretnének, megbeszélték a felmerült kérdéseket. A *mozaik-módszert* alkalmazva minden csoport megkapta a ismeretközlő szöveget, amely bemutatta az északi sark élővilágát, majd az azzal kapcsolatos feladatsor elvégzése után a csoportok részeredményeiből egy közös ismeretanyagot tudtunk összeállítani. Így egymástól tanulva szerezték meg az ismereteket, részekből rakták össze. A *képtárlátogatás* módszerével a szerzett információk, ötletek megosztásra kerültek az egész csoporttal. Miután a kisebb csoportok rendszerezték az információkat, elkészítették a munkát, amelyeket a képtárlátogatás során mindenki megtekintett. Mindezek után a tanulók kitöltötték a TTM táblázat utolsó oszlopát is, bemutatták az osztálynak, majd közösen megbeszéltük a felmerült kérdéseket, az átélt élményeket.

A **kilencedik alkalom** céljai a társas interakció, az empátia, az érzelmi alapok megszilárdítása, a szociális készségek fejlesztése, az együttműködés fejlesztése és a versenyszellem, illetve a közös játék örömeinek megtapasztalása volt. A *Keresd a párját!* csoportalakító játékkal 6–7 fős csoportokat alkottunk. Aranyosi Ervin: Biztató szavak gyermeknek című verséből négy mondat szavait, szó szerkezeit papírcsíkokra írtam (Legyél jó, és legyél kedves, becsüld meg a társaid! Merj álmodni óriásit, s váltsd valóra vágyaid! Légy derűs és udvarias, s érezd tőle jól magad! Állj ki mindig igazadért, ha szívedből jön szavad!). A gyerekek húztak egy-egy lapocskát, amelyen a versből kiragadott szavak voltak, ezekből a szavakból kellett, hogy megalkossák az eredeti mondatokat, csoportokat alkotva mondatonként. Következett a csoportzászló, csoportjelkép, csoportmottó, csoportfestmények elkészítése. Mindezeket az osztályban feltettük a falra. Következett a szerep leosztása kiscsoporton belül. A tanulók a következő szerepeket osztják fel egymás között: olvasó, írődeák, helyesírás-megfigyelő, rajzoló. Mindenkinnek megvan a fő szerepe, de bárki elmondhatja az észrevételeit, véleményét, ötleteit. Csoportfejlesztő játékokkal folytattuk a tevékenységet, például a diákoknak közösen *a lehető legtöbb szót kellett megtalálniuk egy keresztretjtvény hálójából*. Egy másik játék a *Három állítás, egy hamis*, amikor a csoport minden tagja ír magáról egy kis lapra két igaz és egy hamis állítást. Egy tanuló a csoportból összeszedi a papírokat, és rendre felolvassa az állításokat. A csoportnak először ki kell találni, hogy ki írta az állításokat, majd azt is, hogy melyik a hamis állítás. A *bizalomsétát* a gyerekek párban játsszák: egyikük becsukja a szemét, a másik körbevezeti az osztályban, majd szerepet cserélnek: aki eddig vezetett volt, az fog ezután vezetni. A *Ne mondj se igent, se nemet!* című játékban a gyerekek szétszóródva állnak a teremben. A játék indítása után kettesével beszélgetnek, és arra kell figyelniük, hogy ne mondják ki az igen vagy nem szót. Aki mégis megteszi, az elveszíti beszélgető partnerét, és egy új, szabad játékost keres.

A **tizedik beavatkozás** alkalmat adott arra, hogy egymástól tanulva szerezzék meg az ismereteket a csoport tagjai, részekből rakják össze az információkat, csoportos, kooperatív játékok segítségével. *Figyelemfelkeltő kérdéssel* indítottam: Mit gondolsz, milyen lenne az életünk, ha nem léteznének háziállatok? A tevékenység témája a farmon élő állatok voltak. A tanulók a fantáziájukra hagyatkozva elmondták véleményeiket, ötleteiket. *Kettős kör* játékkal hangolódunk rá a tevékenységre: a diákok egy külső és egy belső kör-

be álltak, majd szembefordultak egymással. Megállás után néhány különleges információt közöltek magukról a velük szemben álló társukkal. Jelre a külső körben álló gyermekek léptek egyet jobbra, így új párral beszélhették meg a következő kérdést. A játék végén kiderítettük azt is, hogy kinek hány információt sikerült megjegyezni. Továbbá a tanulók csoportokban dolgoznak, a csoportok összetétele változatlan a kilencedik alkalom csoportjaihoz képest, hiszen akkor már csoportnevet, zászlót, jelképet, mottót választottak. A csoportok *fürtábrát* készítették a farmon élő állatokról. A párok tagjai különböző színekkel dolgoztak, hogy követhető legyen mindenki hozzájárulása a munkához. Ezután a *csillagrobbanás* módszerével ismertettem meg a gyermekeket: a központi nagy csillagra felrajzoltuk a témát, és minden ágán egy-egy kisebb csillagra felírtuk a kérdéseket: Mi?, Ki?, Hol?, Miért?, Mikor? Mindegyik csoport képviselője kihúz egy kis csillagot egy kérdéssel. A csoportok feladata, hogy 3–4 kérdést fogalmazzanak meg a libáról a megadott kérdőszóval. Amikor a kitűzött idő lejár, újra összeülnek a nagycsillag köré, a csoportok sorban felteszik egymásnak a megfogalmazott kérdéseket, és megadják egymásnak a válaszokat. Példák kérdésekre: „Hol él a liba?”; „Ki gondoza?”; „Mi van a fészkében?” stb. Minden helyes válaszra egy kis jutalomcsillagot kaptak a csoportok.

A *gyémánt-módszer* keretében a gyermekek előbb megfigyelik az asztalra elhelyezett kártyákat, amelyek háziállatokat ábrázolnak. A feladat: gyémántot csiszolni. Megbeszéljük egymás között a megoldási lehetőségeket, és megpróbálták „kicsiszolni” a gyémántot. Segítő kérdésekkel lehet irányítani a beszélgetést. A *Ki vagyok?* játékkal folytattuk a tevékenységet. A játék kezdetén mindenki kapott a hátára egy papírkát, amin egy háziállat neve szerepel, de úgy, hogy saját magáról nem tudja, hogy micsoda. A feladat, hogy rá kell jönni, hogy milyen állat, beszélgetni kell a többiekkel, mindenki megnézheti, hogy kinek mi van a hátán, és arról érdeklődik, hogy ő micsoda.

A **tizenegyedik alkalom** fő célja a pozitív viszonyulás kialakítása önmagunkhoz és másokhoz. A figyelemfelkeltés szerepét töltötte be a mese a gonosz boszorkáról, aki átkot vetett a Jóság tündérre, megőrizte a rosszindulat jellemzőivel. A Jóság tündér igazi jellemvonásait és a ráruházott rossz tulajdonságokat egymástól elkülönítve felírtuk a táblára: jóságos, kitartó, segítőkész, megértő, jólelkű, emberséges, igazságos, együttérző, figyelmes/erőszakos, durva, ellenkező, dicsekvő, szemtelen, tolakodó. Eltökéltük, hogy megmentjük a Jóság tündérét megoldva a soron következő kihívásokat. Amint megoldottunk egy feladatot, lehullott egy rossz tulajdonság a tündérről.

A *Keresd a páráját!* játékkal alakítottunk csoportokat: különböző hosszúságú pálcikákat húztak a tanulók – az egyenlő hosszúságú pálcikát húzó tanulók ugyanabba a csoportba kerültek. Feladatlapokon is bekarikázták a tanulók a jóságtündérre jellemző tulajdonságokat (a táblán már ott van). Ezt *szituációs játék* követte: Hogyan tudnánk kifejezni szeretetünket más iránt a következő helyzetekben (szülő - gyerek, gyerek - szülő, gyerek - gyerek)? A csoportok bemutatták a szituációkat.

A helyzetekből és Halász Judit Rossz gyerekek című dalából kiindulva arról beszélgettünk, hogy kivel fordult már elő, hogy rossz fát tett a tűzre? Néhány konkrét történet került elmesélésre. Az *Értékbörze* nevű játékkal egy újabb feladatot kellett megoldani csoportosan: egy lapon értékek voltak feltüntetve, amelyeket bekarikázva lehetett megvá-

sárolni. Minden gyermeknek volt 10 tallérja, amit elkölthetett egy általa kiválasztott értékre. Pénz nem maradhatott. A játékos feladatokat beszélgetés követte a „Hogyan tudnak szüleid szavakkal kedveskedni neked?” és a „Hogyan tudunk másoknak örömet szerezni?” kérdések mentén. A tevékenység értékelése végett megbeszéljük a történeteket a következő kérdés alapján: Mindezek után, mit gondolsz, milyen helyzetben, mit fogsz te másképp tenni a jövőben?

Meglátásom szerint a tanulók sokat fejlődtek. Kihívást jelentett számukra az új módszerek sokasága, de mivel a tanult technikák lényege éppen abban állt, hogy motiválta, pozitív attitűdre készítette a gyermekeket, könnyedén hozzászoktak alkalmazásukhoz. A gyermekek sok információt tettek magukévá, aktív résztvevői voltak a tevékenységeknek, még a visszahúzódó gyerekek is gyakran szót nyertek, elmondhatták ötleteiket. A csoportosan végzett feladatok alatt a gyermekek tanulótársra tettek szert olyan gyermekek személyében is, akivel korábban keveset kommunikáltak, sokszor kellemesen csatlódtak egymásban, kialakultak új szimpátiák, barátságok. A tanulást elősegítő módszerek, technikák alkalmazása lehetőséget adott számomra a kísérletezésre, és arra, hogy tanulási partnerként legyek jelen az osztályteremben – a munkafolyamat számomra is eredményes tanulási élményt jelentett.

Irodalom

Balogh László (2000): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen.

Barabási Tünde (2009): *Tanulásmódszertan. Hatékony tanulási technikák*. Tanulmányi útmutató. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia: a tanulás tanításának alapjai*. Comenius Kiadó, Pécs.

Segítő könyvek a kortárs magyar gyermekirodalomban¹

A 2000-es évektől kezdődően a magyarországi gyermekkönyvpiac mennyiségi és minőségi gyarapodásának lehetünk szemtanúi. A közismert Móra Kiadó mellett olyan új, gyermekkönyvekre specializálódott kiadókat jelentek meg, mint pl. a Pagony, Csimota, Naphegy, Kolibri stb., valamint egyre több alapítvány, egyesület vállalkozik gyermekkönyvek megjelentetésére. A mennyiségi gyarapodással együtt minőségi gazdagodás is végbement: a gyermekkönyvek körében műfaji és tematikai változatosságot figyelhetünk meg. Ahogyan arról Lovász Andrea is beszámol, leginkább az ún. szocio-tartalmú gyermekkönyvek szaporodtak meg, amelyekben különböző krízishelyzetekkel találkozhat az olvasó. Ezek a krízishelyzetek igen változatosak lehetnek (egyéni, családi, társadalmi), és olyan, korábban többnyire tabunak tekintett témákkal dúsítják a gyermekkönyveket, mint pl. betegség, fogyatékoság, halál, alkoholisták szülők, válás, kirekesztettség, iskolai zaklatás. A könyvek között egyre kevesebb a szigorú műfaji értelemben vett mese. A mesék helyét sokszor a hétköznapiak realitásából táplálkozó fikciót vált történet veszi át, vagy a szépirodalom és az ismeretterjesztő irodalom határmezsgyéjén egyensúlyozó művek jelennek meg (Lovász, 2015).

Az utóbbi évek gyermekkönyvekről szóló írásaiban (blogokban, recenziókban, újság- és folyóiratcikkekben) egyre gyakrabban találkozunk a segítő könyvek kifejezéssel. A „segítő könyvek” gyűjtőfogalom, gyakran magában foglalja a szülőknek és gyermekeknek szóló mese-, fejlesztő és pedagógiai-pszichológiai könyveket egyaránt. A fentebb már említett gyermekkönyvpiaci bőségben nehéz az eligazodás. Ahogyan arról az UNICEF magyarországi honlapja is beszámol, szülők, pedagógusok és gyermekek számára segíti az eligazodást az UNICEF Magyar Bizottság és a Bookline közreműködésével megvalósuló „Szívünk rajta” program. A programban részt vevő önkéntes szakmai csoport (pszichológus, író, gyermekjogi szakértő, könyvillusztrátor, újságíró, marketingigazgató, egy budapesti és egy vidéki iskola tanulói) négy kategóriában ítéli oda azt a virtuális matricát (megkülönböztető jelzést), amely megkönnyíti a könyvvásárló, könyvtárlátogató szülők és gyermekek helyzetét. (A négy kategória: 1. Mesél; 2. Fejleszt; 3. Segít neked; 4. Segít neki.) Fontos javaslat a szakmai csoport részéről, hogy ezeket a könyve-

¹ A gyermekirodalom fogalmát Komáromi Gabriella (1999) nyomán tágan értelmezzük, és a szépirodalmi művek mellett idesoroljuk a gyerekek számára íródott ismeretterjesztő műveket is (Komáromi, 1999, 12.).

ket a gyermek és a szülő együtt olvassák el, a szülők segítsenek az értelmezésben és feldolgozásban.

De nemcsak a szülők és gyermekek, hanem a pedagógusok számára is nehéz a megfelelő gyermekkönyv kiválasztása. A pedagógusok helyzetét több tényező is nehezíti. Az olvasóvá nevelés egyre nehezebb feladat, hiszen a vizuális információszerzés, a filmek korát éljük, a gyermekeket elcsábítja a televízió, a számítógép, az okostelefon. A gyermekkönyvek egyre drágábbak, a saját vagy az iskolai könyvtár újonnan új könyvekkel való gyarapítására egyre kevesebb anyagi forrás áll rendelkezésükre. Az olvasókönyvek szerzői – tisztelet a kivételnek – nem elég nyitottak a szocio-tartalmú segítő könyvek-re, alig-alig találunk ilyen típusú szemelvényeket az iskolai olvasmányok között. S nem utolsó sorban felelősség terheli az óvó- és tanítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményeket, ahol a gyermekirodalom tantárgy oktatása még mindig sok esetben kronologikus, a klasszikusokra koncentrálva alig enged teret a kortárs gyermekkönyveknek. Pedig a gyermekirodalom nemcsak az esztétikai nevelés eszköze lehet. Nem kívánjuk a gyermekirodalmat újra a pedagógia szolgálóleányává tenni, de nem is mondhatunk le a történetek nevelő szerepéről. Úgy gondoljuk, Macintyre-nek a narratívák szocializációs funkciójáról szóló gondolatai alátámasztják vélekedésünket. „A gyerekek a gonosz mostohákról, az elveszett gyerekekről, a jó, de félrevezetett királyokról, az ikreket szoptató farkasokról, az örökségben nem részesülő legkisebb fiúról, aki dözsölő életmódjával eltékozik az örökségét, hogy azután száműzetésbe menvén disznók között éljen stb. szóló történetek hallgatása során tanulják meg jól vagy rosszul, hogy mi a gyermek, és mi a szülő, mi lehet annak a drámának a szereposztása, amelybe beleszülettek, és hogy hogyan is működik a világ. Történetek nélkül a gyerekek cselekedeteikben és szavaikban egyaránt azonnal nyugtalanul dadogni kezdenek elvesztvén támaszukat. Ennél fogva bármely társadalmat (beleértve sajátunkat is) csakis a kiinduló drámai eszköztárat alkotó történeteken keresztül tudhatunk értelmezni” (Macintyre, 1999, 290). Azaz: a narratívák direkt vagy indirekt módon a pedagógiai befolyásolás eszközei. Hatásuknak titka az, hogy a társadalmi jelenségeket egyediségükben, élményszinten ragadják meg. A fikciós narratívák segítenek értelmezni az életet, a problémák megoldásához mintákat közvetítenek, és a szereplőkkel való azonosulásnak sokszor trauma-feldolgozó szerepe lehet (Jenei, 2010, 2017).

Jelen írásunk célja, hogy vázlatos képet nyújtsunk az utóbbi 10–15 év magyar gyermekkönyvpiacán megjelent kortárs segítő könyvekről. Mivel a kínálat bőséges, így le kell mondanunk a teljesség igényéről. Dolgozatunkban a fogyatékossgal és a betegséggel foglalkozó gyermekkönyveket vesszük számba.

A fogyatékossgal, betegséggel foglalkozó szocio-tartalmú segítő gyermekkönyveknek jelentős szerepük van az érzékenyítésben, az attitűdformálásban, az inkluzív szemlélet kialakításában. Egy jó történet képes formálni a gyermekeket, megtanulják elfogadni a legkülönbözőbb emberek érzéseit, interakcióit. Ezeknek a könyveknek elsődleges célja az elfogadásra, empátiára nevelés. A világ sokszínűségére irányítják a figyelmet, ugyanakkor nem a különbségekre, hanem az azonosságokra helyezik a hangsúlyt. A történet megismerése során az elérendő cél érdekében a gyerekeknek a követke-

ző fázisokon szükséges végighaladniuk: azonosulás, bevonódás, betekintés. Az azonosulás akkor következik be, ha a történetet hallgató vagy olvasó gyermekek, valamint a szereplők hasonló korúak, hasonló a tevékenységük, az érzelmeik. A bevonódásnak első sorban érzelmi szinten kell megtörténnie. Ha megtörténik az érzelmi bevonódás, akkor a mese/vers/elbeszélés saját érzelmi állapotuk enyhítésére is hatást fog gyakorolni. A betekintés fázisát a felismerés szintje jelenti. Az olvasónak vagy a hallgatónak – gyermekek esetében természetesen a pedagógusok (szülők) irányításával – kell a szereplők viselkedését, az eseményeket értelmezniük, a megfelelő és nem megfelelő viselkedéseket (Bartos, 1999). A fejlesztő biblioterápia eszközeinek alkalmazása tehát az önismeret fejlesztésére szolgál: gondolkodásra ösztönöz, növeli a tudatosságot és a szociális érzékenységet azáltal, hogy az egyén más helyzetébe tudja képzelni önmagát, és hozzásegít önmagunk megismeréséhez.

Ahogy már írásunk elején rámutattunk, a 2000-es évek elejétől kezdve egyre több (gyermek)könyvkiadó jóvoltából sok olyan, az irodalom és ismeretterjesztés határán álló mű született és jelent meg, amely direkt módon irányította a gyermekolvasók és szüleik figyelmét a fogyatékkal élő vagy beteg gyerekek problémájára. Az első ezek közül a *Ne parázz! – Ismerd meg a sérült emberek világát!* (2004) című könyv volt, amely a kiskamaszokhoz szóló stílusban beszél a fogyatékról: „De ki a normális? A Pisti, mert ő a legjobb játékos a suliban. Meg a Nóri, mert megnyerte a prózamondó versenyt. Meg a versmondót is. Meg a Zoli, aki bokszol, és már találkozott a Kokóval is. Meg a Guszti, mert ő a legjobb barátom. Meg én. Én vagyok a legnormálisabb. Hát a Zsuzsa, aki vak és ezzel együtt megtanult három nyelvet, és egyébként szólót énekel a kórusban, ő nem normális? Vagy a Gergő, aki kerekesebb, a széke nélkül csak a földön ülve tud mászni, de ő a leggyorsabb a mozgássérült sportegyesületben, és az edzője szerint két év múlva indulhat a paralimpián? Ő nem normális? És a Zoli? Alig tudott megtanulni írni, olvasni, számolni, és időnként elfelejti, hogy hol lakik, de mindig jókedvű, és ha szomorú vagy, biztos odajön hozzád, hogy megvigasztaljon. A szalámis kenyere is a tiéd lehet, ha éhes vagy. Ő például nem normális?” (4–5). Ez a könyv róluk szól, róluk, akik „másképp normálisak”. A könyv külön-külön fejezeteket szentel az egyes fogyatékos-típusoknak (látás-, hallássérültek, mozgáskorlátozottak, értelmi fogyatékosok), amelyeket szakemberek írtak ismeretterjesztő stílusban, a gyermekolvasókhoz igazodva.

Érdekes kísérletnek tartjuk a *Beszél a kéz* című sorozatot, amelynek három darabja látott eddig napvilágot. Az első kötet *Beszél a kéz 1.* (2004) siket és halló gyermekek számára játékos ismerkedési lehetőség a jelnyelv világával, az állatok témakörében. A második darab, *Beszél a kéz 2.* (2005) a járműveket és a közlekedést jeleníti meg kézjelek segítségével. A harmadik, a *Vaker* címet viselő kötet (2007) a fiatalok által használt szavak, kifejezések kézjelekkel való közlésére tanít meg. Ugyancsak a hallássérült gyerekeknek (gyerekekről) szólnak Benyovszky Anita *Péterke hallani fog* (2012) és *Péterke beszélni fog* (2013) című kötetei. A Balázs Eszter Anna szerkesztésében kiadott könyvek egy hallássérült kisfiú történetét mesélik el a hallássérülés felfedezésétől a hallókészülékkel való hallás- és beszédtanulás kezdetéig. Az első kötet első sorban a hallássérült gyerekek szüleinek segít abban, hogy a képek és a szöveg segítségével fel tudják készíteni gyermeküket

arra, mi vár rájuk a vizsgálatok, valamint a speciális szurdopedagógiai foglalkozások során. De halló gyermekek számára is érdekes lehet a hallássérültek világával való megismerkedés, különösen akkor, ha az óvodai vagy iskolás társaik között van ilyen gyerek. A második kötet pedig arról szól, hogy az implantációs műtét után hogyan zajlik a beszéd-tanulás folyamata. A siket gyerekek szemszögéből íródott Ungvári Bélyácz Betti *A Málna utca hangjai* (2012) című könyve. Ez a történet egy hallássérült kislány szemszögéből mutatja be, milyen nehézségekkel küzd egy nem halló kisgyerek, és arra biztat, hogyha vállaljuk bármilyen fajta különbözőségünket, óriási lépést teszünk a szemléletváltásban, a megítélés formálásában. A kötet végén a szövegfeldolgozást segítő szóképkártyákat találunk, amely nagy segítséget jelenthet pedagógusoknak, szülőknek a történet hallássérült gyerekekkel való feldolgozásában.

2015-ben jelent meg a *Kuku és barátai* című könyv, amely egy csapásra meghódította az olvasóközönséget. A mesekönyv célja a vakvezető-, hallás-, mozgássérült-segítő, autistasegítő és terápiás kutyák világának és fogyatékkal élő gazdáik mindennapjainak megismertetése az érdeklődőkkel – Kuku, a hangjelző (hallássérült-segítő) kutya szemszögéből. A vidám illusztrációkkal teli, ismeretterjesztő meséket tartalmazó kiadvány elsősorban óvodás és kisiskolás gyermekek számára készült. A könyv valódi szereplők, segítőkutyák történetén alapul. A kutya-gazda párosok rendszeresen tartanak szemléletformáló programokat, érzékenyítő foglalkozásokat óvodákban és iskolákban, így a könyv szereplőivel történő személyes találkozók még hitelesebbé teszik a gyermekek számára a történetet. A könyv szerzőjét és kutyáját az egyik internetes honlap így mutatja be: „A gyógypedagógus-szociológus, Loványi Eszter születése óta hallássérült. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar munkatársa, szabadidejében önkéntesként dolgozik a NEO Magyar Segítőkutya Egyesületnél. Mindennapjait egy hangjelző kutya könynyíti meg, különösen akkor, amikor nem viseli a hallókészülékét. Kuku a hangok (pl. gazda nevének szólítása) és zajok (pl. ébresztőóra, kopogás, csengő, riasztó) jelzésével segíti gazdája életét. Ha valamilyen zaj hallatszik, a kutya először megkeresi, hogy mi történt, majd érintéssel figyelmezteti Esztert, és elvezeti a zaj forrásához, azt pontosan megmutatva (pl. ajtón vagy ablakon kopognak)” (www.segitokutya.net).

Bartos Erika gyakran választ mesekönyveiben olyan témákat, amelyek az érzékenyítésre adnak lehetőséget. A *Bogyó és Babóca* sorozat *Csillaglány* című meséje a beszélni nem tudó új ismerősről szól, aki hamar kivívja az erdei kis közösség szeretetét. Szintén a *Bogyó és Babóca* sorozatban jelenik meg a kerekesszékekben üldögélő Holdbogár. Azt is meg kell említenünk, hogy Bartos Erika külön *Bogyó és Babóca* mesét írt a Vakok Óvodájának részére is, melyben a képek helyettesítésére sok dal, hangszer került a történetbe.

Bartos Erika tollából született az *Órangyal* (*Mesék az elfogadásról*) (2014) című kötet is, amely négy történetet foglal magában: *Örömtánc*, *Órangyal*, *Holnap*, *Testvér*. Mindegyik történetben egy-egy fogyatékkal élő gyerek áll a középpontban, s mindegyik történet az odafigyelésre, elfogadásra, egymás segítségének fontosságára és a szeretet erejére figyelmeztet. A kötet négy meséje a speciális nevelési igényű gyerekek beilleszkedését meséli el. A négy kisgyerek négy különböző kontextusban jelenik meg. Az első történet főszereplője Samu, aki kerekesszékekkel közlekedik, iskolás. A történet azt mutat-

ja meg, hogy nem elég az elfogadó és befogadó környezet, hanem figyelemmel kell lenni másokra, a másik ember korlátaira és lehetőségeire. (Az elbeszélés azzal zárul, hogy az osztálytársak megtalálják a megoldást, hogyan vegyék be Samut is az iskolai táncba.) A sorok között a történet azt is sugallja, hogy ha figyelmesebbek vagyunk másokkal, magunk is változunk – jó irányba. A második történet főhőse Lili, a vak kislány. Ez az elbeszélés azért is nagyszerű, mivel megmutatja, hogy a fogyatékossgal élő gyerekek nem kis szentek vagy áldozatok, hanem pontosan olyanok, mint a többiek: gyerekek. Néha hirtelenek, néha összevesznek, de hamar ki is békülnek. Az óvó néni olyan játékkal hozza össze a gyerekeket, amely az empátia képességét fejleszti – szembekötödsdit játszanak, sötétben eszik meg a születésnap tortát: „A tortaevést nagy vidámság kísérte. Összeviszsa kenődött a csokikrém, hullott a földre a sok tortadarab. A nagy viháncolás közepette csak egy valaki evett szépen, tisztán, ahogy illik, a nap ünnepeltje, Lili.” (40–41).

A harmadik, a Misi története intézményen kívül játszódik. Itt nem a pedagógusok tanítják az elfogadást, hanem a gyerekközösség maga gyakorolja azt. A hallássérült Misit a szomszéd gyerekek beveszik a játékba, megtalálják a neki megfelelő szerepet. A mese megmutatja, hogy az ötletesség, a játékoság mindig segít. Az utolsó történetben a testvér szemszögéből² ismerjük meg egy értelmi fogyatékos, mozgássérült kislány életét. Ritkán beszélünk arról, hogy a testvérek számára is nehéz az elfogadás. Az ép gyermek egy ilyen családban sose fog annyi figyelmet kapni, mint a sérült testvére, meg kell értenie, hogy testvére másfajta játszópajtása lesz, és esetleg még csúfolják is miatta. A történet azt mutatja meg, hogy nem ennek ellenére kell szeretni egy ilyen gyereket, hanem ezzel együtt. A főszereplő, Doma így beszél erről: „Most, hogy nincs itt, rájöttem, hogy miért ő a világ legjobb kistestvére – suttozta Doma. – Azért, mert meghallgat. Mindig figyel rám. Csak ennyit mondott, de többet gondolt ennél. Arra gondolt, hogy Viola nem tud beszélni, de világszépén mosolyog, nem tud járni, de teljes szívvel ölel, nem tud írni vagy olvasni, de úgy tud szeretni, mint senki más. Olyan ő, mint egy kicsi virág a kertben. Kisebb és gyengébb a többinél, mégis a legkedvesebb, akire a kertész minden virágjánál jobban vigyáz” (83–85).

Bartos Erika segítő könyvei között, ahogyan már a fentiekben szóltunk róla, olyan könyveket is találunk, amelyek a beteg gyerekek számára nyújtanak segítséget. Ezek a könyvek kifejezetten azzal a céllal születnek, hogy a nehéz helyzetben segítséget nyújtsanak a szülőknek és gyerekeknek egyaránt. (A könyvek karitatív jelleggel készülnek, a szerző sem jogdíjat, sem munkadíjat nem fogad el értük.) A kezdeményezés legtöbbször az egészségügyi intézményektől, gyógypedagógusoktól vagy az érintett gyermekek szüleitől érkezik. Bartos Erika beteg gyerekeknek szóló segítő könyvei speciális témákról szólnak, gyermeknyelven, csak rajzos vagy rajzos és szöveges formában. A szöveg általában szakemberek és szülők részvételével íródik, a rajzokat egyedül készíti a szerző. Pl.: *Szívkatérezésre várok* (2010), *Meggyógyult a szívem* (2011), *Bátorságpróba* (2013). A *Bátorságpróba* könyvet a Tűzoltó Utcai Gyermekklinika orvosaiból alakult Örök Ala-

² A testvér szemszögéből mutatja be a down szindrómás kishűg elfogadását A. Lacor *Lili* című könyve, amelyet Szabó T. Anna fordított magyar nyelvre, és a Csimota Kiadó gondozásában jelent meg.

pítvány adta ki daganatos és leukémiás gyerekek segítésére. A kis betegeket a vizsgálatokra, kezelésekre készíti fel számukra érthető nyelven és rajzokkal. A könyv alapötlete egy édesanyától származik, aki ezt az utat végigjárta saját gyermekével. Ő írta a kerettörténetet is, a többi szöveg orvosok, onkológus szakemberek, nővérek, gyermekpszichológusok munkája, az illusztrációkat Bartos Erika készítette. A *Csillagbusz* (2016) című könyv célja az integrált intézménybe járó 5–10 éves autista gyermekek közösségeinek megerősítése, a megértés, az el- és befogadás növelése. A kötet Brokés Judit, illetve az AutiSpektrum Egyesület ötlete alapján készült, mely 2013-ban alakult szülői kezdeményezésre azon célból, hogy a Veszprém megyei autizmus spektrumzavarral élő gyermekeknek és családjaiknak széleskörű segítségnyújtást biztosítson. A szöveget dr. Stefanik Krisztina írta, a rajzokat Bartos Erika készítette. A történet arról szól, hogy Misi, az autista kisfiú bekerül egy integrált osztályba. Különcsége miatt a gyermekközösség meglehetősen ellenségesen fogadja, testi és verbális agressziót is el kell szenvednie. Miután bevonják a közös iskolai tevékenységekbe, fokozatosan elfogadják őt a többiek, és ő is megbarátkozik társaival. A könyv nem rejti véka alá, hogy az elfogadás és befogadás igen lassú folyamat, amely a megismerésen és megértésen alapul. A kötet, amely a sorozat egyik legsikerültebb darabja, 2017-ben elnyerte az Év Gyerekkönyve Díjat, valamint bekerült a Merítés Irodalmi Díj legjobb tíz kötete közé. Ugyancsak 2016-ban látott napvilágot az *Új élet, új mosoly* című kötet, amely a dialízis és a szervátültetés (vesetranszplantáció) világába kalauzolja el a kis olvasókat. A segítő könyvsorozat népszerűségét mutatja, hogy Bartos Erikát nemrég a Pethő Intézetből kérték föl egy újabb, az epilepsziáról szóló gyermekkönyv elkészítésére.

A tartós betegséggel küzdő gyerekek között sok a cukorbeteg, akik ugyanúgy teljes életet élnek, mint a nem cukorbeteg társaik. Finy Petra *Szárnyak és paták* (2013) című mesekönyve két párhuzamos világban játszódik. Az egyik egy mesebeli világ, a pegaurok világa. A pegaur nem pegazus és nem kentaur, hanem mindkettő egyszerre: felső teste emberi, folytatásában lóféle, de szárnyai vannak, repülni is tud. A mese egyik főhőse, egy gyerek pegaur, Pego, akinek szárnyak helyett csak szárnycsökevényei vannak, így a pegaurok világában fogyatékosnak számít. Emiatt nagyon el van keseredve, de ennek ellenére társaihoz hasonlóan ő is megpróbál leugrani a Szárnyaló Szirtről, de mivel nem tud repülni, a felhők világából a földre zuhan. A földi világban él a másik főszereplő, Glu, a cukorbeteg kisfiú. A kisfiú mesebeli élete, sorsa megmutatja, hogyan lehet együtt élni ezzel a betegséggel. Nem kell duzzogni, haragudni a környezetre, a másságunk miatt, hanem el kell fogadni azt. Be kell tartani a betegség kívánta szabályokat: mindig legyen nálad vércukormérő meg egy tollméretű inzulinadagoló eszköz. Mindez elfér a táskádban vagy akár a zsebedben is. Glu elfogadja a helyzetét, a fenti szabályokat követve egyenértékűnek érzi magát a társaival, sőt még ki is emelkedik bizonyos képességeivel. Rendkívül jó műszaki érzékkel rendelkezik, a környezete kis feltalálónak tartja, mivel minden probléma megoldására használható ötletei vannak. Ő segít Pegónak abban, hogy visszajuthasson hazájába, a pegaurok felhők fölötti világába. Glu készíti el ugyanis számára a pótszárnyakat, amelyeknek felcsatolásával ő is repülhet pegaur társaihoz hasonlóan. Ennek a történetnek a legnagyobb érdekessége az, hogy a mesei törvényszerűségeket fel-

rúgva nem a csodalény segíti az embert, hanem éppen fordítva: az embergyerek menti meg a pegaurszikót. Glu bebizonyítja Pegónak, hogy aki nem „tökéletes”, az is megvalósíthatja álmait mások segítségével. A mese nem a cukorbetegségről szól, de külön szószedettel és a betegséggel járó tünetek érthető és rövid leírásával felhívja a szülők figyelmét arra, hogy idejében forduljanak orvoshoz. Ne essenek azonban kétségbe! Ahogyan a mese is mutatja, teljes életet lehet élni a cukorbetegséggel is. A könyv célja: a tévhitiek eloszlatása, a másik ember vagy önmagunk másságának elfogadása (Finy, 2013).

Összegezve: a magyar gyermekkönyvpiacra az ún. segítő könyvek a 2000-es évektől kezdődően vannak jelen. Kezdetben fordítások jelentek meg, mára viszont megszaporodtak a magyar szerzők tollából származó, olyan ismeretterjesztő és szépirodalmi művek, amelyek a fogyatékosággal, betegséggel foglalkoznak. Sajnálatos viszont az a tény, hogy ezek a művek még mindig csak elvétve kerülnek a pedagógusok látókörébe, ritkán kerülnek fel az ajánlott olvasmányok listájára. Mindez a magyarországi neveléstudomány, a magyarországi óvodai, iskolai és iskolán kívüli nevelés számára is kijelöl néhány feladatot. Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a gyermekkönyvek médium szerepére; nagyobb figyelemmel kellene kísérni a gyermekkönyvpiac friss kínálatát, és a jelenlegi gyakorlatnál fokozottabban támaszkodni rájuk az iskolai és óvodai nevelésben; intenzívebben szerepeltetni új szövegeket, szövegrészleteket az olvasókönyvekben és más tankönyvekben. Támogatni kellene a gyermekkönyv-kritikát olyan tájékoztató pontok kijelölésével, amelyek nemcsak esztétikai, hanem pszichológiai-pedagógiai szempontból is segítenek szülőknek, pedagógusoknak, ifjú olvasóknak eligazodni a posztmodern sokféleséget megtestesítő könyvpiaci kínálatban. Reméljük, munkánkkal részben pótolni tudtuk ezt a hiányosságot.

Irodalom

Bartos Éva (1999): *Gyermekek biblioterápiája. Fodulópont 2–3.*, 93–103.

Finy Petra (2013): *Igazi mesekönyvet akartunk, nem tankönyvet. Interjú Finy Petrával.* <https://www.prae.hu/article/6289-igazi-mesekonyvet-akartunk-nem-tankonyvet/> (A letöltés időpontja 2014. május 10.)

Jenei Teréz (2010): Multikulturalizmusról gyermekirodalmi művek tükrében. In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2009: Többnyelvűség és multikulturalitás.* Aula Kiadó; MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 92–104.

Jenei Teréz (2017): „Mesék az elfogadásról”. In: Magyari Sára, Bartha Krisztina és Balogh Brigitta (szerk.): *Oktatás határhelyzetben.* Partium Kiadó, Nagyvárad, 87–93.

Komáromi Gabriella (1999): Mi a gyermekirodalom? In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom.* Helikon Kiadó, Budapest. 7–17.

Macintyre, A. (1999): *Az erény nyomában.* Osiris Kiadó, Budapest.

Lovász Andrea (2015): *Felnőtt gyermekirodalom.* Cerkabella Kiadó, Budapest.

Honlapok:

<https://www.bartoserika.hu/konyvek/segito-konyvek> A megtekintés időpontja 2018. május 02.

<https://unicef.hu/ezt-tesszük-itthon/aktualis-programjaink/szivunk-raja/> A megtekintés időpontja 2019. április 15.

www.segitokutyanet.hu A megtekintés időpontja 2018. szeptember 02.

Hivatkozott gyermekkönyvek:

Bánky László, Csató Gyula és Varga Livia Éva (2004): *Ne parázz! Ismerd meg a sérült emberek világát!* Beszélő Szem Produkciós Iroda, Budapest.

Bartos Erika (2014): *Őrangyal. Mesék az elfogadásról.* Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Budapest.

Bartos Erika, Vida Mária és Veres Erzsébet (2010): *Szívkatéterezésre várok.* Gottsegen György Kardiológiai Intézet, Budapest.

Bartos Erika, Borszéki Erika (2013): *Bátorságpróba.* Örök Alapítvány, Budapest.

Bartos Erika, Dr. Stefanik Krisztina (2016): *Csillagbusz.* AutiSpektrum Egyesület, Veszprém.

Bartos Erika, Adamasky Szilvia, Maléth Anikó, Kelen Kata és Böcskei Virág (2016): *Új élet, új mosoly.* Magyar Nephrológiai Alapítvány, Budapest.

Benyovszky Anita (2012): *Péterke hallani fog.* Palimpszeszt – PRAE.HU, Budapest.

Benyovszky Anita (2013): *Péterke beszélni fog.* Palimpszeszt – PRAE.HU, Budapest.

Finy Petra (2013): *Szárnyak és paták.* Kolibri Kiadó, Budapest.

Lacor, A., Szabó T. Anna (2011): *Lili.* Csimota Könyvkiadó.

Loványi Eszter (2015): *Kuku és barátai.* NEO Magyar Segítőkutya Közhasznú Egyesület, Budapest.

Takács Mari, Vincze Tamás (2004): *Beszél a kéz 1.* Csimota Kiadó, Budapest.

Takács Mari, Vincze Tamás (2005): *Beszél a kéz 2.* Csimota Kiadó, Budapest.

Takács Mari, Vincze Tamás (2007): *Beszél a kéz 3.* Vaker. Csimota Kiadó, Budapest.

Ungvári Bélyácz Betti (2012): *A Málna utca hangjai.* Magánkiadás, Pécs.

Pályaválasztási iránytű a biológia iránt érdeklődőknek

Az élő könyvtár módszerét eredetileg olyan programokban használják, amelyek az interkulturális párbeszéd, az empátia, a demokrácia, a szolidaritás, az emberi jogok fejlesztését célozzák meg. Az *Élő Könyvtár* hasonló a rendes könyvtárhoz, itt azonban a könyvek olyan élő személyek, akik a társadalmi kirekesztettség, előítéletek áldozatai, mégis készek nyitott könyvként átadni élettörténetüket, önmagukat egy olyan „olvasóközönség” hallgatóság számára, amelyik kész szembesülni a sztereotípiáival.

Az Élő Könyvtár módszerének sokrétű alkalmazása lehetséges, így alkalmas például különböző szakmák megismeréséhez, mankót nyújtva azoknak a diákoknak, akik pályaválasztás előtt állnak.

A különböző szakmák megismerésére mi más lenne hitelesebb forrás, mint az a személy, aki azon a bizonyos érdeklődési területen dolgozik. Kedvező esetben különböző iskolán kívüli programok által a diákok ellátogathatnak az érdekelt személyek munkahelyére, de amennyiben sok szakmát szeretnénk megismertetni velük, időigényesebbé válhat, akár egy tanév hosszúságára is nyúlhat a megszervezés és a tevékenység.

A jó döntés meghozatalához olyan témaköröket szükséges körbejárni, mint a tehetségitirányítás, önismeret, pályaismeret, munkaerő-piaci ismeretek stb. Mindez történhet egyéni, csoportos, számítógéppel támogatott konzultáció, modellt, példaképet állító tevékenységek segítségével. (Mező, 2015, 57–58.)

Az élő könyvtár módszerének leírása

A biológia iránt érdeklődő diákok előzetes igényfelmérése alapján a biológiatanár egy listát készít a biológia témaköréhez tartozó foglalkozásokról. Így a listában szerepelhet akár a *fogorvos, egészségügyi asszisztens, gyógyszerész, állatorvos, ápoló, laboráns, környezetvédelmi ügyintéző, mikrobiológus, vízminőség vizsgáló, szemész, ortopédorvos, dietetikus, nőgyógyász, belgyógyász, sebész, erdésztechnikus, élelmiszeri laboráns, fogtechnikus* stb. A lista alapján elsősorban az iskola szülői közösségében keresi a szakembereket az osztályfőnökök segítségével, majd tágítjuk a kört. Az a tapasztalatom, hogy ha a szülőket a megfelelő módon szólítjuk meg, akkor rendkívül segítőkészek.

Az eseménynek az iskola díszterme adhat otthont, ahol a maximum 20 szülő/szakember helyet foglal egy-egy asztalnál, ahová előzőleg 3–5 széket helyeztünk a résztvevő diákok számának függvényében. Minden diák érkezésekor kap egy A4-es színes papírt az eseményen résztvevő szakmák szimbólumaival, amelyek egyenként megtalálhatóak

az asztalokon kinagyítva is. A diákok helyet foglalnak egy-egy széken, majd elbeszélgetnek a szakemberrel 6–7 perc alatt a munkaköréről, a megfelelő lépések megtételéről, ami az iskolázottságot érinti, majd a játékmester/biológiatanár csenget, a jelzésre a tanulók aláírják a beszélgetés végeztével az A4-es papírt, majd magukkal viszik, és helyet foglalnak egy másik asztalnál. A tevékenység folytatódik újabb 6–7 perc erejéig, amíg meg nem szólal a játékmester jelzése. A tevékenység akkor ér véget, amikor minden tanuló összegyűjtötte az összes aláírást. A végén lehet még egy bónuszkört is beiktatni, ahol a diákok visszatérhetnek, és kérdezhetnek attól a szakembertől, aki a legjobban felkeltette az érdeklődésüket. Az esemény ne tartson másfél-két óránál többet.



Az ortopéd orvos szemléltetője a helyes testtartásról

Személyes tapasztalatok

Az esemény lezárta után rövid kérdőívek segítségével fel lehet mérni a diákok elégedettségi szintjét, igényét, specifikus érdeklődését egy bizonyos szakma iránt. A módszer nagy előnye az, hogy viszonylag rövid időn belül sok szakma megismeréséhez kerülnek közelebb az érdekeltek, illetve

ve építő párbeszédet generál két olyan ember között, akiknek egyébként erre nem lenne lehetőségük. A módszer hátránya, hogy nem enged mélyebb betekintést a szakember munkakörülményeibe. További lépésként javasolnám a kisebb csoportokban, a szakemberrel előző egyeztetés alapján történő munkahelyi látogatást csak oda, ahova a diák jelezte a kérdőívben. Az iskola pályaorientációs szakemberével történő szoros együttműködés is javallott, hiszen az ő munkája lényeges elem a pályaválasztás folyamatában.

Irodalom

Mező Katalin (2015): Pályaorientáció, pályatanácsadás tehetségeseknek. *Magiszter*. 13. 1. 57–69.

Sokszínűség Oktatási Munkacsoport: Élő Könyvtár – módszer, program és közösség. <http://sokszinusegoktatasi.hu/hirek/elo-konyvtar-modszer-program-es-kozosseg>



Jelentés a jelentés kooperatív előállításáról, avagy Petri és a dolgok polivalenciája

(Rövid összefoglaló egy szemináriumi beszélgetés margójára)

Petri György: **Pillanat**

Három eset lehetséges
(egyik lehetségesebb, mint a másik):

a pillanat

1. késik

2. épp pillan

3. lekéstük

(nem vettük észre).

Már, persze, föltéve, hogy

van pillanat.

De ez talán nem is olyan lényeges:

folyékonyan tudjuk

taglalni nem-létezők

tulajdonságait,

becsülni képzelt

lovak esélyeit.

Pillanat!

Valaki csenget.

Petri György *Pillanata*, ha csak azt nézzük, amit a szöveg hajlandó magából első ránézésre is megmutatni, nem tartalmaz egyetlen kérdő formában megfogalmazott mondatot sem. Ez mindazonáltal persze nem jelenti azt, hogy amikor beszél ahhoz, aki olvassa, vagy azokhoz, akik olvassák, nem képes olyat mondani, ami kérdés, vagy választ igényel. Ellenkezőleg: bár látszatra egészen egyszerű dologról beszél (olyannyira egyszerű dologról, hogy az embernek könnyen nehezebbé eshet elképzelni akár már csak azt is, hogy miként lehetne össze-tett olyasvalami, amit hajlamosak volnánk az oszthatatlan egy formájaként kezelni), sűrű, mozgalmas szövegről van szó. Játszik, de

nagy dolgokkal. A kellő óvatosság mellett – mert, mint az már rögtön a hermeneutikai alapozgatás során leszögezésre került, végérvényes értelmezés nem létezik, különösen olyan szöveg esetében, amely ennyire virtuóz módon forgatja fel, vagy még inkább fordítja a feje tetejéről a talpára önmagát (ez különben, amint arról, ha más megfogalmazásban is, de szó esett, tehát itt is szó fog esni, érzékletes leírása a helyzetnek, ami a szövegben előáll: az elmozdulásnak a *fejnehéztől* a két lábbal a földön állapotáig) – ezeket próbáltuk kibogozni 2019. április ötödikén.

Gadamer írja: „a vers megértési folyamata nem egyetlen szinten folyik. Bár először csak egyetlen szint az, amelyen jelen van: a szavak szintjén. Ezért legeslegelőször a szavakat kell megértenünk. Egyébként is mindenki ki van zárva [a megértésből], aki az adott nyelvben járatlan”, ahogy azt is: „egyáltalán nem csak az egyes szavak azok, amelyeknek jelentését meg kell érteni. Egy szó pontos jelentése sokkal inkább majd csak annak az értelemalak(zat)nak (Sinnfigur) az egysége révén állapítható meg, melyet a beszéd hoz létre. (...) [A] szavak többértékűsége a beszédértelemben valósul meg, amely az egyik jelentést hagyja megrezdülni, a másikat pedig csak azzal együtt zengeni. [...] [M]agától értetődőnek kell lennie, [...] hogy minden szót először is jelentésének pontos konkretizációjában, a beszédben kell megragadni, és hogy a megértésnek ezt az első szintjét nem szabad átugorni.” (Gadamer, 2002, 151). Mindez persze inkább arra világít rá, hogy hogyan működik (hoz létre hatást) a szöveg, mint arra, hogy konkrétan mit mond, de mindenesetre itt különösen igaz: okkal feltételezhetjük, és feltételeztük is: ami a *pillanat* a szöveg egyik vagy másik pontján artikulálódó jelentésével/jelentése által történik, kulcsfontosságú, s anélkül, hogy ezt megértenénk, nehéz a szövegértelmezéshez közelebb kerülni. Lényeges tehát, amint az – ugyancsak Gadamer nyomán – felmerült, hogy a (mindössze tizenhét sornyi) szöveget olvasva megtanuljunk újra meg újra megfelelően hallani: a mindig-ugyanazt mindig-másként, a színre egyforma betű szerinti mellett kihallani a szövegből a kimond(hat)atlant is. Ez a *pillanat* ugyanis eleve nem egy könnyű szó – aligha véletlen, hogy, mint kiderült, egészen friss, nyelvújításkorabeli szó, s Petri *pillan*jának szintén igei formájú őse előbb megvolt –, s a szöveg, amely maga sem egy könnyű szöveg, nem hagyja jelentésségének eredendő sokoldalúságát veszendőbe menni: amint arra fel is figyeltünk, p.o. és a címbeli *pillanat*, a (*van*) *pillanat* és a zárlat *pillanat!* – a között számottevő különbségeket fedezhetünk föl, különösen, ha tekintetbe veszünk valamit, amiről – bár jelentőségére maga Gadamer is komoly hangsúlyt fektet – megvallom őszintén, a magam részéről hajlamos vagyok olykor-olykor megfelelkezni (ezzel szerencsére, mint kiderült, máskülönben egyedül vagyok): az applikatív mozzanatról vagy legalábbis az alkalmazhatóság megfontolásáról, a belegondolásról abba, hogy a tapasztalat(i) – az olvasó-értelmező – milyen kölcsönhatásba lép(het) a szöveg által mondottakkal.

Ez már csak azért is fontos, mert számos alapvető kérdés megközelítéséhez nyújt hasznos lehetséges támpontokat. Ott van mindjárt az, ahogyan a szöveg első tizenöt sora kibomlik. Abban egyetértettünk, hogy bizonyos szögből nézve van ebben a tizenöt sorban valami nyugtalanító; mi több, egyenesen a *frusztráló* is előkerült mint jelző annak a folyamatnak a leírására, ahogy attól a várakozástól, melyet a három (naivnak ható) defi-



níció közül az első implikál, a szöveg belecsúszik a pillanat elvesztésének lehetőségén keresztül (harmadik eset) magába a nincsbe, illetve a nincsről szóló fejtegetésbe. Amennyiben az idő folytonosan adott (telik-múlik), tehát kontinuum, a pillanat pedig ennek a kontinuumnak a mindenkori jelenkor-pontja, vagyis elvben mindig *van*, mégis mit jelent itt az (implicit) *nincsen* (lehetősége)? Hogy lehet a pillanatot lekésni, és hogyan késik?

Ezek a kérdések megválaszolhatónak bizonyultak, ehhez azonban részben le kellett mondanunk a „szótári pillanat” fennkölt általánosságigényéről. Mindenekelőtt arra jutotunk, hogy ha el akarjuk gondolni a pillanat mindezen állapotait, nem absztraktumként kell elgondolnunk a pillanatot, hanem *megtapasztalt időként*, illetve annak módozataként, ahogy az időt felfogjuk és megtapasztaljuk. A pillanat, ahogy az az azt megélt ember számára adott, nem feltétlenül pusztá időegység: inkább az időegységgel asszociált-azonosított történés vagy lehetőség – erre márpedig lehet várni, és el is múlhat, el is tűnhet. Az *elidőzés a nincsnél* ugyancsak az idő megtapasztalásának rendes emberi módozatához tartozik. Elvégre, amikor azt próbálták taglalni, hogyan is beszélünk az időről, az arisztotelészeknek és dionüszioszthraxoknak is meggyűlt a baja azzal, hogy mi is volna ez az idő, amiről beszélünk: a jelen, amely *épp pillan*, vagy a múlt és a jövő, amelyek inkább hozzáférhetőek a dolgokat elgondoló elme számára, de voltaképpen vagy már, vagy még nincsenek – az ember számára van az idő inherens nincs-jellegében valami meglepően otthonos. Végül pedig az utolsó két sor is a megtapasztalhatóhoz-megtapasztalthoz való lehorgonyozottságot teszi egy csattanószerű csavarral még világosabban láthatóvá: itt fordul át a pillanat (vagyis a *pillanat!*) az elméletiből a valóságosba, a jelentés a szemantikaiból a pragmatikaiba. Még a beszélgetésünk elején előkerült, mint elméleti háttország, amelyre építhetünk, a kétféle idő, melyeket Gadamer leír és elkülönít egymástól: az üres idő, amelyet mérni lehet és tervezni lehet, mert nincs saját tartalma és saját ereje – amely fölött, végső soron, diszponálunk (ha éppen van), illetve, ezzel szemben, a betöltött idő, amely *eljön*, és önmagát előírva elidőzésre készlet (vö. Gadamer, 1994, 65–66.). Amint az leszögezésre került, az utolsó két sor *pillanatának* időtapasztalata az utóbbihoz áll közelebb: ez az az idő, amely a valóságba begyökerezik, és valódi tartalmat nyer: itt a pillanat ténylegesen *van*, mivel a megélés által értelmessé válik.

Mindez elsősorban a három eset rögzítését *követő* sorokhoz képest válik csattanószerűvé. Ezen szövegműködés-mozzanat teljesebb körű megértéséhez ugyanakkor itt érdemes kitérni egy másik dologra is, amelyet szintén körüljártunk, amennyire az idő engedte, és amely (a pillanat jelentésdinamikájának alakulása mellett) szintén a szöveget is szervezi: a hangnemre, a megszólalás hogyanjára. Petri nem hermetikusan elidegenített-elidegenedett nyelvet használ, hanem a természetes beszédet emeli a szövegbe, amelyet áthat egyfajta könnyed, finoman gunyoros, játékos-komolytalan (komolyságot vagy még inkább mindenféle komolykodást nélkülöző) tónus. Felmerült a kérdés, hogy milyen célt szolgál ez a megszólalásmód, ám a lehetséges választ, mely szerint esetleg arra szolgálna, hogy ezáltal lehessen kihúzni a méregfogát valaminek, ami *rettenetes* (hagyományosan az időt és a nincset szokás ugyanis ilyesféleképpen láttatni) már csak a fentiek tükrében sem tarthattuk kielégítőnek. Megfogalmazódott azonban egy másik, magya-

rázatként alkalmasabb felvetés is: erre a hangnemre azért van szükség, hogy a mondott célba érjen, mindenkihez szóljon,¹ és senkit ne idegenítsen el valamiféle giccsbe forduló pátoszos ömlengéssel vagy száraz, tudálékos szörszálhasogatással. A valódi emberi tapasztalatnak egyébként is adekvát formája a természetes nyelv. Természetes az is, hogy ez a kiterjesztett érvényességgel bíró beszéd ironikusan viszonyul a föltéve-pillanatról való beszédhez (amely a tapasztalattól még messzebb sodródik, mint a pillanatot – amely itt még ugyanakkor a megélt létezés közelében marad – definíciós törekvés tárgyává tévő háromeset-szakasz) rendelhető diskurzusformákhoz; így (amellett, hogy játékba hozza az aleatorikus bizonytalanságának élményét, amely a folyamatosan jövőbe forduló pillanat elgondolását szükségképpen kíséri, mert a lehetséges jövők egyikének realizálódásáig mindegyik potenciális kimenetel úgyszólván egyenértékű súllyal esik latba) az elmélkedés ezen formájának szerencsejáték-szerűként való ábrázolása olvasható ironikus reflexióként magára az időt megragadni próbáló filozófiai hagyományra, amely leszakad az életről, és nem biztosíthatja – szemben a zárlat ajtónyitás-ígéretével – a találkozást ember és ember, illetve ember és valóság között.

A fentiekben igyekeztem egy lekerekített formára hozva rekonstruálni, mire is jutotunk a szöveggel – végső soron tehát maguknak az elhangzottaknak a velejét, ahogy én láttam és lejegyeztem. A beszélgetés eredeti szerkezetének, a kérdések és válaszok eredeti rendjének rekonstruálására azonban nem vállalkozhatom: célszerűnek tűnt előzetesen rögzített struktúra nélkül, abban a sorrendben érinteni a tárgyhoz kapcsolódó kérdésköröket, ahogy azt a szöveg és maga a beszélgetés logikája megkívánta; hogy ez mennyiben sikerült, nem az én tisztem eldönteni. Akármint is legyen, írásban visszaadni úgy, ahogy volt, nem tudom. Mindazonáltal reménykedem abban, hogy az értelmezés munkájának menete felismerhető és követhető maradt jelen formában is, ezt a munkát ugyanis, amennyire meg tudom állapítani, becsülettel elvégeztük: vélekedéseinket a mondottakról közös mozgásba hozva és a szöveghez mérve úgy gondolom, ennek értelméhez is közelebb kerültünk.

Irodalom

Gadamer, H.-G. (1994): *A szép aktualitása*. Ford. Bonyhai Gábor, vál. Bacsó Béla. T-Twins Kiadó, Budapest.

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, Vilcsék Béla, Szamosi Gertrud és Sári László (szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mottók és reflexiók **Petri György: Pillanat** című költeményének értelmezéséhez

¹ Vö. az ünnep jellemzése, mint egy olyan kommunikáció visszaszerzése, amelyben mindenki részesedik (Gadamer, 1994, 23).



András Orsolya²

„Mármost szerintem az ünnepre is jellemző, hogy saját ünnepélyessége révén időt ír elő, s ezzel időt állít meg és elidőzésre készítet bennünket – ez az ünneplés.” (Gadamer, 1994, 66.)

A *szép aktualitása* című tanulmánynak ez a részlete szerintem segítséget nyújthat a Petri-vers értelmezéséhez, mivel ez a költemény az időről szól, és ünnep-műalkotásként meg is teremti a saját idejét. A szöveg címe a zárlat csattanójának fényében úgy értelmezhető, mintha a vers engedélyt kérne, hogy egy pillanatra félbeszakítsa a dolgok menetét, és mintegy a hétköznapi időbe beékelődve megszólalhasson. Ugyanezt teszik a műalkotások is: ahogy Gadamer írja, megállítják az időt, és elidőzésre, egy másfajta, a mindennapitól eltérő időbe való belépésre készítetnek. A Petri-vers maga nagyon jól párhuzamba hozható azzal is, amit Gadamer az „üres idő” fogalmával ír le: ez az idő vagy túl kevés (amikor elfoglaltak vagyunk), vagy túl sok (amikor unatkozunk), a versben: „Három eset lehetséges / (az egyik lehetségesebb, mint a másik): / a pillanat / 1. késik / 2. épp pillan / 3. lekéstük / (nem vettük észre).” A Petri-vers tehát reflektál az üres idő tapasztalatára, de ezt egy olyan keretben teszi meg, amikor műalkotásként megteremti a saját ünnepi, kitöltött idejét.

Kelemen Fruzsina

„[...] olyan olvasónak kell lennie, aki újra és újra megpróbál hallani.” (Gadamer, 1994, 246.)

Petri György versében ugyanaz az apró szócska – „pillanat” – újból és újból visszatér: elsőként címként is meghatározza a felé való fordulást, később pedig sorokat szervez, fel-felbukkan részleteiben, játékosan, hirtelen. Minden egyes előfordulása esetében látszólag ugyanazzal a szóval állunk szemben, valójában azonban ezek által a felbukkanások által alkalmunk adódik a jelentés mögöttes rétegeinek a felfejtésére, hiszen mindig változtat valamit magán. Hol komolykodva, hol (ál)filozofikusan, hol humorosan, hol pedig a maga hirtelenszerűségében van jelen, ezeket az előfordulásait kell át- meg átél-nünk, meghallanunk, ebben a folyamatosságban biztosít nekünk változatosságot.

Tóth Mária Orsolya

„Egyáltalán nem létezik egyetlen olyan értelmezés sem, mely végérvényes lenne.” (Gadamer, 1994, 261.)

– a versben egy ki nem mondott, de a hiányával mégis jelenlévő kérdésre felkínált válaszok elindítanak egyfajta értelmezési lehetőséget, viszont ezek megakasztják, illetve új utakra terelik a vers rövidre szabott sorait;

– amikor már kialakulna egy elképzelésünk a lehetséges jelentésekről, a vers utolsó két sora megtorpan egy pillanatra, és éppen ezzel a már sokat vitatott pillanattal „játsszik el”;

² A szerzők a Hungarológiai Tanulmányok Doktoriskola elsőéves hallgatói (2018–19-es tanév).

- az értelmezést saját korábbi tapasztalataink is befolyásolják, irányítják;
- az ismétlődések újraolvasásra készítetnek.

Péter Orsolya

„Az idő normális gyakorlati tapasztalata az »idő valamire«, tehát az az idő, amellyel rendelkezünk, amelyet beosztunk, amely van vagy nincs nekünk...” (Gadamer, 1994, 65.)

A „pillanat” is ez az idő, amely ha „késik”, akkor számunkra kitöltetlen, várnunk kell valamire, ha most „pillan”, akkor talán még rendelkezhetünk fölötte, még beoszthatjuk, kitölthetjük, ha „elillant”, akkor pedig már nincs nekünk.

Veress Ilka

„Az idő az a belső értelem, melyben az elképzelések egymásutániséga található.” (Gadamer, 1994, 249.)

A vers az itt és most megélt történet megragadásának nehézségére hívja fel a figyelmet, mely aztán később, visszatekintve szervesen illeszkedhet a megélt személyes „mikrotörténelem” eseményeibe, de csak akkor, ha sikerült éppen megragadni, betölteni, személyessé tenni.

Boér Máté

„[A] vers megértési folyamata nem egyetlen szinten folyik. Bár először csak egyetlen szint az, amelyen jelen van: a szavak szintjén. Ezért legeslegelőször a szavakat kell megértenünk. Egyébként is mindenki ki van zárva [a megértésből], aki az adott nyelvben járatlan [...] [E]gyáltalán nem csak az egyes szavak azok, amelyeknek jelentését meg kell érteni. Egy szó pontos jelentése sokkal inkább majd csak annak az értelemalak(zat)nak (Sinnfigur) az egysége révén állapítható meg, melyet a beszéd hoz létre. [...] [A] szavak többértékűsége a beszédértelemben valósul meg, amely az egyik jelentést hagyja megrezdültni, a másikat pedig csak azzal együtt zengeni. [...] [M]agától értetődőnek kell lennie, [...] hogy minden szót először is jelentésének pontos konkretizációjában a beszédben kell megragadni, és hogy a megértésnek ezt az első szintjét nem szabad átugorni.” (Gadamer, 1994, 251.)

A szöveg végig magával a nyelv anyagával játszik; megértésének kulcsát szerkezetileg mindenképp egyetlen szó jelentésének-jelentéseinek (bizonyos tekintetben maga a szerzőgazó polisztémia bomlik ki itt szöveggé) alakuló és kijátszott dinamikájában (amely túllép a pusztán szemantikai körén, és elmozdul a pragmatikai dimenzió irányába is) érdemes keresni, s ugyanez tágabb értelemben is termékeny szempontokat nyújthat, egyebek mellett olyasféléképpen, hogy a szöveg ennek a működésnek a megmutat(koz)ása mentén reflektál (végig lebegtetve és kockára téve saját reflexióit) explicit és implicit módon egyaránt az idő megtapasztalásának mint olyanak a nyelvi ábrázolhatóságára.

Bemutakozom, bemutatkozunk

Napok óta készülődöm

Nem szeretnék improvizálni, hiszen pontos, jól körvonalazott közlendőim vannak a bemutatkozás kapcsán. Leendő tanítványaimnak már vannak sejtései, hiszen olyan is akad köztük, akit már a középiskolában tanítottam, de a többiekkel is találkoztam tanévnyitón, gólyabálon, karácsonyi ünnepségen, ballagáson.

Azon már senki sem lepődik meg, hogy minden alkalommal, tehát ezúttal is van nálam fényképezőgép, és azt folyamatosan használom. Látják a katedrán sorakozó DVD-ket a szemléltetőimmal, és tudják, hogy rövidesen ismertetem és szétosztom ezeket, hiszen egy pedagógusnak akkor veszik komolyan a kéréseit, elvárásait, ha azt megelőzően ad.



Nem lepődnek meg azon, hogy időnként kihívom őket a félhomályos folyosóra, ahol a kis kézi vetítőmmel a szemközti falon mutatok be néhány olyan dolgot, amelyekről nincsenek nyomtatott képeim.

Arról is lehetnek felületes információik, hogy általában mit dolgozunk, az intézmény facebook oldalán, a honlapomon – akit ez érdekel – folyamatosan láthatja az eredményeket, fotókat, kisfilmeket a szemináriumokról, kurzusokról, gyakorló tanításokról, vizsgákról, szakfelügyeletekről, ünnepekről.

Sok dolgot tudnak tehát, és sok mindent nem. A bemutatkozás a kevésbé ismert szokásaimról, módszereimről próbál információkat nyújtani, kialakítani egy vázlatos képet a közös tevékenységünk jellegéről, menetéről, hangulatáról, hasznáról.



Az első meglepetés

Tíz perccel hamarabb érkezem a terembe degeszre tömött táskával, válltáskával, a kabátom oldalzsebében fényképezőgéppel. Ezúttal is kisméretű, félkézzel könnyen kezelhető készüléket hoztam magammal, ami állandó jelleggel nálam van, hiszen menet közben a Szamos hídján már fotóztam a folyón úszkáló vadkacsákat.

Nem titkolt szándékom, hogy rövid idő alatt megváltoztatom a terem hangulatát, hiszen az alkalmi kiállításoknak a táblán, a következő kurzusig tartó kis tárlatnak az ajtón nem csak tartalmi haszna van, nem csupán az ismétlést, memorizálást segíti elő, hanem színesebbé, szebbé, hangulatosabbá, szerethetőbbé teszi az amúgy csupasz, egyszerű, egyhangú termet.

Szokatlanul korai érkezésem enyhe megdöbbenés fogadja. Köszönök, és miután lepakolom a nálam lévő csomagokat, fogasra akasztom a kabátomat, közlöm, hogy ne törődjenek velem, hiszen a közös munkánk később kezdődik, amelyhez elő kell készítenem a terepet.

Ingujiban látok munkához – otthon se kösztümben, nyakkendősen dolgozom –, a táskámban gondosan előkészített dossziékból előkerülnek az első kurzus reprodukciói, amelyekkel rekordidő alatt, némi tapadós gyurma felhasználásával megtöltöm a terem ajtaját, valamint a táblát, a maradékot a bemutatás sorrendjében elrendezem a katedrán, a táskáimat a mellette lévő székre helyezem. Erre amúgy sincs szükség, hiszen nem üldögelni jöttem. Az alkalmi kiállításoknál fontos szempont az esztétikus, igényes elrendezés



és a rend, hiszen a leendő pedagógusoknál minden tárlatnak, táblavázlatnak, bemutatónak, szemléltetőnek példaértéke van.

Ekkor kerül a teremben álló szekrény oldalfalára az a néhány alapelv, amelyek az eltelt évtizedek folyamán kristályosodtak ki, nyerték el mai formájukat: Ne magyarázd, mutasd! Aki üres kézzel érkezik, arról joggal feltételezik, hogy kéregetni jött! Ahány tanuló, annyi megoldás! A tantárgyak, tevékenységek kapcsolódnak egymáshoz: „Akár egy halom hasított fa”. Minden vizsga a termés betakarításához hasonló közös ünnep!

A bemutatkozás

Természetesen a nevem, szakterületem is közölni kell, meg is teszem, hiszen illetlenség lenne, ha megfedkeznek erről, bár sok esetben felesleges, hiszen a legtöbben mindezt már tudják az előző évfolyamoktól, a kollégáktól, Gyuszi bácsitól, a portástól, és még sorolhatnám.

A bemutatkozás itt még nem ér véget. Mielőtt a hallgatók is mondanának néhány dolgot magukról, kicsit szétnézek a teremben. Ez nem egy sietős, felületes pillantás, futó áttekintés, hanem lassú, aprólékos szemle, személy szerinti megtekintése a teremben ülőknek. Ezzel jelzem, hogy számomra fontosak azok, akiknek beszélek, figyelem a hozzáállásukat, reakcióikat, még a munkakörülményeiket is.

Név szerint is illik megismernem őket, érdekel, hogy melyik iskolában érettségiztek, volt-e képesített rajztanárunk, mit tudnak a vizuális nevelés helyéről, szerepéről az óvo-

dai és elemi iskolai oktatásban, kik ingáznak, kinek van állása, családja, gyermeke, esetleg más szakmája. Mindehhez természetesen szükségem van egy névsorra, amelyet már az első találkozásra magammal hozok. Közben a jelenlétet is ellenőrzöm, hiszen az sem mellékes, elhanyagolható tényező.

Azt, hogy számomra miért fontosak a fentiek, nem szeretném bővebben, részletebben kifejteni, tapasztalatom szerint sokkal egészségesebb, ha mindenki maga vonja le a hasznosnak, használhatónak tűnő tanulságokat.

Az ismerkedés folytatódik

Folytatódik, hiszen az előadás módjának, ritmusának, változatosságának, figyelmet megtartó erejének különösen az első találkozás alkalmával alapvetően fontos szerep jut. Már az se csak ismerkedésről, tartalmi dolgokról szól, hanem a terem hangulatának megváltoztatásához hasonlóan jelez dolgokat, törekvéseket, nézőpontokat, munkatílust.

Természetesen fejezetekre bontva, pontokba szedve is elmondom, hogyan kell tanmenetet, lecketervet készíteni, értékelni, szemléltetni, tárlatokat, rajzversenyeket, ünnepvárókat rendezni, a gyakorlat azonban azt bizonyítja, hogy a jövő pedagógusainak nem csak elméleti ismeretekre, idézetekre, könyvésztetre, lábjegyzetekre, hanem követhető példákra, áttételek nélkül alkalmazható, hatékony módszerekre van szükségük. A mindennapi munkájukban elsősorban a különösebb erőfeszítések nélkül felidézhető, a gyakorlatban alkalmazható, másoknál, máskor már bevált megoldások jelentik az igazi kapaszkodókat.

Minden kollégát lebeszelnék a felolvasásról, a hosszú, folyamatos vetítésekről, az ismétlési lehetőségek, visszakapcsolások nélküli monoton magyarázatokról. Ezek kényelmes, pihentető megoldások ugyan az előadó számára, de a hatékonyságuk, hasznuk erősen megkérdőjelezhető. Közismert történet a köztisztelőben álló professzorról, aki miközben a harmincötödik alkalommal tartja ugyanazt a rendkívül tartalmas, jól felépített, amúgy dögunalmas, steril előadását, pár másodpercre kiesik a szerepéből, és őszinteségi rohamában, alig hallhatóan felsóhajt: „Úristen, de unom!” Az őszinte, spontán reakció késedelem nélkül érkezik a hallgatók részéről: „Mi is!”

Tévhit, hogy felnőtt korban az egyhangú, szerzetesi komorsággal előadott, embertelenül tudományos eszmefuttatások hatékonyak. Nincs az a kor, az a szint, ahol hasonló dolgokkal ne lehetne a hallgatóságot halálra untatni, ez pedig megbocsáthatatlan bűn még akkor is, ha a jelenlegi törvényeinkben nincs passzus, paragrafus a szigorú számonkérésre, büntetésre.

Furcsa bemutatkozások

Az egyik legfurább bemutatkozással egy továbbképző alkalmával a kolozsvári Mátyás házban találkoztam valamikor a nyolcvanas évek közepén. Az emeleti előadóteremben jó húsz perce vártuk a Tanár Urat (akkor még elvtárs), aki nagy késéssel, enyhén feldúlt állapotban érkezett a terembe. Még a felöltőjét se vette le, sietősen a katedra elé tette a széket, leült, és miközben ránk se nézett, jelentősége, pótolhatatlansága, megkérdője-



lezhetetlen tekintélye teljes tudatában megszólalt: „Nem tudom, kik maguk, és mit akarnak tőlem, kérdezzenek!” Kínos, percekig tartó csend telepedett a teremre, hiszen mi sem tudtuk ki ő, és mit akar tőlünk. A csendet a tanár úr törte meg: „Nincs kérdés?” „Nincs!” – jött az egyértelmű választ, és ebben maradtunk. Kint sütött a nap, tele volt a főtér és a környéke fiatalokkal, a sörözők zsúfoltak voltak, de azért kis szerencsével még árnyékos helyen is akadt pár üres szék.

Pályakezdő kolléganőm, mielőtt bemutatkozott volna az egyik líceumi osztálynak, megnézett egy megható, pedagógiai témájú amerikai filmet, ami önmagában nem volna gond, csak ő sajnálatos módon komolyan vette a látottakat. A sablonos, szászor, száz formában feldolgozott történet egy

rettenetes, kezelhetetlen, folyamatosan lázadó, minden pedagógust, szülőt, tekintélyt megkérdőjelező osztályközösségről szólt, akiket a szép, fiatal, empatikus, okos tanárnő a kedvességével, szeretetével, együttérzésével megszelídít, sikeres, eredményes, önmagában is bízó csoporttá formál. A kolléganő úgy gondolta, hogy nemcsak alkalmazza, hanem übereli a látottakat, és már az első találkozás alkalmával fulladásig elárasztotta szeretettel, megértéssel tanítványait, még azt is felajánlotta nekik, hogy tegeződjenek. Arról, hogy mi történt a következő napokban, hetekben csak felületes információim vannak, tény, hogy a tanárnő napról-napra komorabb, idegesebb lett, és rövidesen nemcsak az iskolát hagyta el, hanem a tanúgynek is végleg búcsút mondott.

A bemutatkozásnak figyelemfelkeltő szerepe is van

Osztálytalálkozók alkalmával emlékeztettek egykori tanítványaim arra, hogy évtizedekkel ezelőtt közvetlenül a belépés után a katedrára dobtam a katalógust. Akkoriban ugyanis azt tartottam fontosnak, hogy a soron következő tevékenységre hívjam fel a figyelmet. Ma már tudom, hogy nem az a fontos, hogyan lépünk a terembe, hanem az,

hogy ki lép be. Tapasztalataim szerint a pontos, fegyelmezett, felkészült pedagógust általában pontos, fegyelmezett, a tevékenységre felkészült csoport fogadja. Ez ilyen egyszerű.

Persze játszani mindig, minden körülmények között érdemes, hasznos. Játsszani kell! Tartottam én már előadást a világ kisajátíthatatlanságáról úgy, hogy telepakoltam a kabátom az ócskasoron vásárolt kommunista kitüntetésekkel.

Egy másik alkalommal azt ígértem a hallgatóimnak, hogy az előadás végén bemutatom az igazi Mona Lisát, amit a katedrára kitett táskámban hoztam magammal Párizsból. Be is mutattam a Mona Lisa pipereszappant, amely a maga nemében igazi volt.

A zongora hajtogatása közben azt állítottam, hogy működőképes lesz. Nem szólt, hiszen nem szólalhatott meg a papírból hajtogatott zongora, pianino, de ezt a hiányosságát a kivitelezés minőségére is lehet fogni.

Fontos szerepe lehet a meglepő, az érdeklődést felcsigázó mondatoknak. Gyakran kezdem az előadásomat városnéző sétáinkon hasonló rövid kijelentésekkel: Van egy örömhírem! Mutatok valami rendhagyót! Hoztam egy tárgyat, amelyből csak egyetlen példány létezik a világon. Azt persze csak később árultam el, hogy ilyen többek között egy levél, virág, fűszál vagy kavics.

Különösen kiskamaszoknál hatásos beígérni egy kizárólag 18 éven felülieknek való képet, tárgyat, ami természetesen lehet választási plakát, hajtási engedély vagy sörösüveg.

Nem tudom...

Nem tudom, van-e irodalma annak, hogyan, milyen módon, formában mutatkozik be egy pedagógus az első találkozás alkalmával az óvodásoknak, elemi, általános, vagy középiskolás tanulóknak, egyetemi hallgatóknak. Ha volna ilyen tanulmány, könyv, tudományos dolgozat, doktori disszertáció, akkor se sokat foglalkoznék vele, mert tapasztalatból tudom, hogy itt sincsenek receptek, követhető, tanulható megoldások, eljárások. Ahány ház, annyi szokás! Ahány település, iskola, osztály, korosztály, alkalom, pedagógus, annyi módja lehet a bemutatkozásnak.

Aki több éve tanít ugyanabban az intézményben, arról már a leendő tanítványai tudnak ezt-azt, ismerik a gyengéit, erőnyeit, és a tanárnak – ha kicsit is érdeklő ez a tevékenység – vannak információi az új osztály, csoport, évfolyam összetételéről, színvonaláról, fegyelmről, szellemi képességeiről, kreativitásáról.

Úgy gondolom, hogy a helyes bemutatkozás képességét mindenki maga szerzi meg, és egy életen át tökéletesíti. Ha képes felismerni, korrigálni ezen a területen a hibáit, kiküszöbölni a semmitmondó, unalomig koptatott formákat, beidegződéseket, kitartó munkával, gyakorlattal eljuthat oda, hogy ezt a mások számára talán jelentéktelennek, formálisnak tűnő epizódot is a közös munka hasznára fordítsa.

Szerintem nem csak vizuális nevelés alkalmával, és nem csupán az egyetemi oktatásban jó, ha foglalkozunk a fentiekkel. Ha a pedagógusnak igénye van arra, hogy rá figyeljenek, ez minden tevékenységen, minden szinten javasolt. Ne feledjük: alapvetően vizuálisak és társas lények vagyunk.



Devecseri Gábor verseinek helye és szerepe a magyar anyanyelvűek és a magyarul tanuló lengyelek nyelvi kompetenciájának a fejlesztésében

A vers első irodalmi alkotásnak mondható, amellyel a gyermek találkozik az életében, hiszen az első „versélményeket” – tudatosan vagy akaratlanul – az édesanya közvetíti a gyermekének, amikor „mondókázva” játszik vele (Komáromi, 1999, 32). A családi nevelésben, azaz a szülő vagy a nevelő által keltett versszeretetet az óvoda és a későbbiekben az iskola tudatosan tovább mélyíti.

E tanulmányban¹ Devecseri Gábor gyermekverseinek didaktikai, tantárgy-pedagógiai szerepét mutatom be. A munkám gerincét a versnek, mint az általános iskolai (alsó tagozatos) hatékony tanulás egyik eszközének a bemutatása képezi. A konkrét példákat az Apáczai Kiadó alsó tagozatos osztályoknak számára készített magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyvcsaládjából gyűjtöttem. Célom Devecseri Gábor verseinek módszertani elemzése, valamint ezek csoportosítása és rendszerezése az anyanyelvi kompetencia fejlesztési feladatainak megfelelően. Ezt követi a gyűjtött versek feldolgozása a magyar mint idegen nyelv oktatásában való felhasználhatóságának szempontjából, első sorban a varsói magyar szakos hallgatók számára.

Nyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia

Az anyanyelv elsajátítása vitathatatlanul alapvető fontosságú kompetencia, mivel csak az anyanyelv birtokában képes az egyén beilleszkedni az őt körülvevő környezetbe, illetve tudatosan tud részt venni a szélesebb társadalmi életben. Másrészt ez a kompetencia a tanítás-tanulás folyamatának az alapja, hiszen az alapkészségek, azaz az olvasás, az írás és a beszéd nélkül nem lehet tanulni. Párhuzamosan a mai globalizált világban az idegen nyelv tudása, illetve az azon folytatott kommunikáció is nélkülözhetetlen. A jelentősége abban is megmutatkozik, hogy csak a nyelv segítségével lehet kapcsolatokat teremteni a különböző országok népei között, a soknemzetiségű környezetekben, illetve a szakmai tevékenységet figyelembe véve munkát vállalni az anyaországon kívül is.

¹ Jelen tanulmányban a Magyar Tudományos Akadémia által támogatott Domus Hungarica 2018-os junior ösztöndíj keretében, dr. habil Kováts-Németh Mária CSc. egyetemi magántanár témavezetésével végzett kutatás eredményeinek egy részét mutatom be.

Mind az anyanyelven, mind az idegen nyelven folytatott kommunikáció az Európai Parlament és az Európai Tanács által nélkülözhetetlennek tartott kulcskompetenciák közé lett sorolva 2006-ban (2006/962/EK). Mind a kettő egyrészt konkrét képességet jelent, amelynek köszönhetően az egyén „gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt” (2006/962/EK, L 394/14), másrészt komplex képességet is, amelynek köszönhetően az egyén „nyelvileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe; az oktatásba és képzésbe, a munkába, a családi életbe és a szabadidős tevékenységekbe” (2006/962/EK, L 394/14). Továbbá mindkét nyelvi kommunikáció azonos készségekkel jellemezhető, ugyanis megkövetelik az egyéntől, hogy rendelkezzen a szókincs, a funkcionális nyelvtan és a nyelvi funkciók ismeretével, ami magában foglalja a verbális kapcsolattartás fő típusait, a társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelv kulturális vonzatának és változatosságának ismeretét (2006/962/EK, L 394/14). A nyelvhasználónak tehát rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy mind szóban, mind írásban kommunikálni tudjon különféle kommunikációs helyzetekben, hogy figyelemmel kísérje és a helyzet követelményeihez igazítsa kommunikációját (2006, 962/EK, L 394/14). Ezeken kívül mind az anyanyelven, mind az idegen nyelven folytatott kommunikáció felhasználása és művelése pozitív attitűdöt igényel, amely elsősorban a párbeszédre való hajlamot, az esztétikai minőség tisztelőt és az erre irányuló törekvést, valamint a másokkal fennálló kapcsolat iránti érdeklődést, az interkulturális kommunikáció iránti kíváncsiságot, illetve a kulturális sokféleség tisztelőt jelenti (2006, 962. EK, L 394. 14, L 394.15).

A magyarországi iskolai nevelés-oktatás pedagógiai tartalmát meghatározó Nemzeti alaptantervben olvashatjuk, hogy „az anyanyelvnek kulcsszerepe van a nemzeti és kulturális önazonosság, tudatosság és kifejezőkészség, az erkölcsi, az esztétikai, a történeti és a kritikai gondolkodás kialakításában is. Az anyanyelvnek mint rendszernek a biztos tudása, az anyanyelvi készségek birtoklása segíti az aktív részvételt a társadalom közösségeiben, valamint meghatározó szerepe van a társadalom értékeinek létrehozásában, megvitatásában, közösségtételében és alakító áthagyományozásában” (NAT 2012, 55). Az anyanyelvi kommunikációnak a magyar nyelv és irodalom tantárgy mint műveltségi terület felel meg. A magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz fűződő fejlesztési feladatok szerkezetében hét feladatot emel ki a NAT: 1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása, 2. Olvasás, az írott szöveg megértése, 3. Írás, szövegalkotás, 4. A tanulási képesség fejlesztése, 5. Anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek, 6. Irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése, 7. Az ítéletképeség, az erkölcsi, az esztétikai és a történeti érzék fejlesztése (NAT 2012, 57).

Az I–IV. osztály kerettantervét elemezve egyértelművé válik, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgynak alapfeladata az olvasás és a kézírás megtanítása, a helyesírás megalapozása, a szövegértés és a szövegalkotás elemi gondolkodási és nyelvi műveleteinek megismerése és gyakorlása. E célból szükséges megismertetni a tanulóval az alapismereteket a nyelv rendszeréről, a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat egyszerűbb szabályairól és gyakoroltatni vele ezeknek az alkalmazását.



A 2002-ben kiadott Közös európai referenciakeret (KER), azaz az Európai Tanács által kidolgozott útmutatóban a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására, az általános és részben speciális kommunikatív nyelvi kompetenciákra hívja fel a figyelmet, amelyek ugyanolyan fontosak az idegen nyelvi nevelésben. Az idegen nyelv tanulási-tanítási folyamatában fontos szerepet játszanak a tanuló tényszerű, világról szóló ismeretei, interkulturális tudatossága és jártassága, saját személyiségtényezői, valamint tanulási képessége. Ahhoz, hogy a tanuló tudjon cselekedni nyelvi eszközöket használva, szüksége van a nyelvi (elsősorban a kiejtés szabályainak, a szókincsnek, a nyelvtani szerkezeteknek, a helyesírási szabályoknak az ismerete és ezeknek az alkalmazásának képessége), a szociolingvisztikai (pl. az udvariassági szokások, megszólítási formák, népi bölcsességek, stílusrétegbeli különbségek ismerete) és a pragmatikai (elsősorban a helyes beszédalkotás, beszédprodukció) kompetenciákra (vö. KER 2002, 130–155. o.).

(Gyermek)vers mint a hatékony tanítás-tanulás folyamatának eszköze

3.1. A gyermekköltészet helye az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben

A magyar nyelv és irodalom tantárgy alapelveinek és céljainak leírásában olvashatjuk a NAT-ban, hogy „az irodalom mint nyelvi művészet a kultúra egyik fő hordozója, alakítója: a szövegértési és alkotási (alsó tagozatban fogalmazási) készségek, és az ezeket megalapozó képességek fejlesztésének, az esztétikai és érzelmi nevelésnek, a viselkedési szabályrendszer átadásának egyik legátfogóbb és leghatékonyabb eszköze” (NAT 2012, 55–56). Azonban a tantárgyra vonatkozó fejlesztési feladatok szerkezetének a leírásában csak két helyen említik a verseket: az olvasás, írott szöveg megértésének és az irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezésének a megfogalmazásában. A tanulóknak tudniuk kell azonosítani az olvasott szövegek műfaji jellemzőit, többek közt a mondóka jellemzőit (NAT 2012, 59), illetve ismerkedniük kell változatos ritmikai, zenei, klasszikus és kortárs magyar lírai művekkel, valamint népköltéssel (NAT 2012, 63–64).

A NAT-ban megfogalmazott közműveltségi tartalmak szerint a vers helye és szerepe az alsó tagozaton a beszédképességek, szóbeli szövegek megértésének, értelmezésének, alkotásának a fejlesztésének bizonyul a memoriterek szövegű tolmácsolásában (NAT 2012, 67). Továbbá jelentős a tanulási képesség fejlesztésében, azaz a szépirodalmi művek, részletek szövegű felidézésében, ezért a NAT kötelezővé teszi néhány alkotás kívülről való megtanulását². Ezeken kívül az irodalmi kultúra megismerésének terén a NAT-ban foglaltak szerint az alsó tagozatos diákoknak meg kell ismerniük és értelmezniük a népköltészet több műfaját (köztük a mondókákat, népdalokat, kiszámolókat, népi játékokat és találós kérdéseket), valamint klasszikus és kortárs európai és magyar szerzők gyermekverseit is. A felsorolt szerzők közt szerepel: Benedek Elek, Fekete István, Illyés Gyula, József Attila, Kormos István, Móra Ferenc, Móricz Zsigmond, Nagy László, Nemes Nagy Ágnes, Petőfi Sándor, Radnóti Miklós, Szabó Lőrinc, Tamkó Sira-

² „Teljes művek: - mondókák, népdalszövegek; József Attila *Altató*, *Betlehemi királyok*, *Mama*; Nemes Nagy Ágnes: *Nyári rajz*; Petőfi Sándor: *Anyám tyúkjá*, *Füstbe ment terv*; Tamkó Siraó Károly egy verse, Weöres Sándor három költeménye; - kortárs magyar lírikusok műveiből néhány alkotás. Részletek: - Kölcsey Ferenc: *Hymnus*, Petőfi Sándor: *Nemzeti dal*; Vörösmarty Mihály: *Szózat*” (NAT 2012: 68).

tó Károly és Weöres Sándor (NAT 2012, 68). A kerettanterv javasolja még Kányádi Sándor, Kovács András Ferenc, Szabó T. Anna, Tóth Krisztina, Lackfi János és Varró Dániel gyermekverseinek ismertetését is. (Kerettanterv, 16)

3.2. A gyermekköltészet helye és szerepe a hungarológiai képzésben³

A gyermekvers funkciója – mint más irodalmi szövegtípusok esetében – elsősorban a tanulónak a szöveggel való érintkezésében nyilvánul meg. A szókincs gazdagítása, a megismert nyelvtani szerkezetek gyakorlása, az elsajátítandó nyelv valóságának a megismerése, a célnyelv kultúrájához való közeledése, a világnak az adott nyelven történő megértése, egy más gondolkodásmód megértése, a tanuló nyelvi kompetenciájának fejlődése és az emberi korlátok megdöntése nemcsak a magyar mint anyanyelv esetében nagyon fontos, hanem a magyart mint idegen nyelvet tanulók esetében is. Ezért a gyermekvers felhasználási lehetőségeinek a száma igen nagy a magyar mint idegen nyelv oktatásában, vagyis pontosabban a kiejtés, ritmus, intonáció tanításában, a szókincs gazdagításában és elmélyítésében, a nyelvi (lexikai, nyelvtani, stilisztikai) szerkezetek prezentálásában és/vagy gyakorlásában, valamint az olvasás, illetve a hallás utáni szövegértés gyakorlásában és a szövegalkotási kompetencia fejlesztésében, továbbá a célnyelven írt irodalmi szövegek értelmezésének tanításában, valamint a tanulóknak a célnyelvben és a célkultúrában való elmerülésében (vö. Kovács, 2014, 71–72, 82).

Ennek ellenére a varsói magyar szak kurzuskínálatát elemezve megfigyelhető, hogy bár nagy szerepet játszik benne a magyar irodalomtörténet, a magyar gyermekirodalomról azonban nagyon ritkán esik szó. Így a hallgatók nagyon keveset tudnak erről, csak egy-egy költő vagy író irodalmi tevékenységével kapcsolatosan tudják megemlíteni a gyermekirodalmi alkotásokat, például Petőfi Sándor vagy Weöres Sándor kapcsán.

Párhuzamosan a varsói nyelvtanárok által felhasznált magyar mint idegen nyelv tankönyvcsaládok és segédtankönyvek elemzése ahhoz a következtetéshez vezetett, hogy a magyar gyermekversek felhasználása csak két tankönyv esetében tűnik fontos eszköznek a tanítás-tanulás folyamatában. A Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua Fonetika* című külön kiadványa, amely a kezdő magyar nyelvtanulók csoportját célozza, könynyítve a magyar nyelv helyes kiejtésének a fejlesztését, összesen tizenkét vers szövegét mutatja be. Ezek között a versek között kilenc gyermekvers szerepel⁴. A könyvvel együtt kiadott hanganyag ezeknek a verseknek a megzenésített verzióit is tartalmazza. Így a tanulók nemcsak énekelve tanulhatnak, érzékelhetik a magyar nyelv ritmusát, hanem

³ A magyar nyelvtanítás intézményesített keretek között nagy múltra tekint vissza Varsóban: az 1920-as években alakult meg az első magyar nyelvi lektorátus, melyet Divéky Adorján alapított (Gizińska 2014a: 25); a II. világháború után csak 1949 szeptemberében indították újra a magyar nyelvi lektorátust, majd 1952-ben megalapították a magyar szakot (Gizińska 2014a: 25). Jelenleg a varsói Magyar Tanszék fontos feladatot lát el a magyar-lengyel kapcsolatoknak a tudatos ápolásában, életben tartásában, valamint a magyarság iránt érdeklődők tájékoztatásában és képzésében, a magyar nyelv tanításában. A magyar szakra felvett hallgatók a magyar nyelv elsajátítása mellett a magyar történelem, irodalomtörténet, nyelvészet és kultúratudomány területein mélyíthetik el tudásukat, vagyis komplex hungarológiai képzésben vesznek részt (vö. Barátka 2017: 314–318, Gizińska 2014a: 27–29., Gizińska 2014b: 38).

⁴ József A., Altató, Kertész Leszek, Kányádi S., Faragott versike, Három székláb, Kiss D., Korong forog, Nemes Nagy Á., Az asztal, Radnóti M., Éjszaka, Vidor M., Nyelgyötrők, Weöres S., Kalapszalag.



megismerkedhetnek a magyar énekesekkel és együttesekkel is. Az Akadémiai Kiadó *Magyar mozaik 4.* című nyelvtankönyv-családjában viszont több vers⁵ is szerepel, és ami fontos, a többségéhez nyelvi, azaz főleg a lexikai és a stilisztikai feladatok társulnak. Ezek az olvasott, illetve hallott szövegek megértésének a fejlesztését, vagy az összehasonlító elemzését és értelmezését szolgálják a haladó tanulók esetében. Ezek alapján elmondható, hogy a gyermekversekkel vagy a minimum (A1) vagy a felsőfokú (C1) szinten ismerkedhetnek meg a magyar szakosok a magyarórán⁶.

4. Devecseri Gábor versei a didaktikai folyamatban

4.1. A költő verseinek helye és szerepe az anyanyelvi nevelésben az alsó tagozatos tankönyvek tükrében

Devecseri Gábor verseinek a helyét és szerepét az anyanyelvi kompetencia fejlesztési feladataiban az Apáczai Kiadó alsó tagozatos osztályoknak szánt magyar nyelv és irodalom tantárgy tankönyvcsaládja alapján mutatom be. A választásomat azzal indokolom, hogy a kiadó (bár 2014-től már nem működik) olvasó- és tankönyvei, a munka- és gyakorlófüzetei közismertebbek, hosszabb és nagyobb múltúak, mint más kiadványok. Az Apáczai Kiadót 1990-ben alapították meg, 2014 májusáig meghatározó szereplője volt a magyarországi tankönyvpiacnak (Fülöp, 2015, 106), és úgy tűnik, továbbra is a tankönyvei és a füzetek a legkedveltebbek közé tartoznak.

Az Apáczai Kiadó tankönyvcsaládjában Devecseri Gábor verseinek száma kicsi: összesen kilenc vers (*az Állatkerti útmutató* c. verseskötet részletei). Jellemző, hogy csak a második és a harmadik osztály tanulói ismerkedhetnek meg ezekkel a versekkel. A költő versei és a hozzájuk társuló feladatok alapján elkészítettem az alábbi összefoglaló táblázatot, amely a versek helyét mutatja be az anyanyelvi kompetencia fejlesztési feladatainak a szerkezetében:

1. táblázat: Devecseri Gábor verseinek a helye az anyanyelvi kompetencia fejlesztési feladataiban

1=BESZÉDKÉSZSÉG: 1A – beszéd érthetőségének fejlesztése (légző- vagy/és kiejtési gyakorlatok), **1B** – szóbeli szöveg alkotása (tartalommondás és az olvasmány szóbeli értelmezése, az olvasmány összefüggésében saját szóbeli szöveg alkotása, részvétel az osztályban folyó beszélgetésben), **1C** – a tanult és feldolgozott szöveg eljátszása; **2=OLVASÁSKÉSZSÉG: 2A** – az olvasás jelrendszerének elsajátítása, **2B** – olvasási készség ki-

⁵ Arany J., *A tudós macskája*, Csanádi I., Patak, Kányádi S., *Betemetett a nagy hó*, Nemes Nagy Á., *Nyári rajz*, Weöres S., *A birka-iskola*, *Galagonya*, *Pletykázó asszonyok*.

⁶ Az, hogy a varsói nyelvtanárok által felhasznált nyelvkönyv-családokban kevés gyermekvers található, nem jelenti, hogy a nyelvtanárok nem használják fel a magyar gyermekverseket a magyar mint idegen nyelv tanításának és tanulásának eszközeként. Egy kérdőíves felmérés eredményei alapján elmondható, hogy a Varsói Tudományegyetem Magyar Tanszék tanárainak (10 (nyelv)tanár vett részt a felmérésben) 90%-a egyetért azzal az állítással, hogy a magyar gyermekversek jól felhasználhatók a magyar mint idegen nyelv tanításban. Nyolcan rendszeresen nyúlnak a tanítási tevékenységük során mondókákhoz, illetve Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes és Kányádi Sándor gyermekverseihez.

alakítása és fejlesztése; 3=ÍRÁSKÉSZSÉG: 3A – az íráskészség fokozatos kialakítása, 3B – szövegalkotás (az olvasmány összefüggésében saját írásbeli szöveg alkotása); 4=A TANULÁSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSE: 4A – verstanulás, 4B – versírás-tanulás, 4C – önálló feladatvégzés gyakorlása, 4D – a tanulás elősegítése; 5=ANYANYELVI KULTÚRA, ANYANYELVI ISMERETEK: 5A – nyelvi tudatosság kialakításának elősegítése, 5B – a szókincs tudatos bővítése; 6=IRODALMI KULTÚRA, AZ IRODALMI MŰVEK ÉRTÉLMÉZÉSE: 6A – értő olvasás/hallgatás bizonyítása feladatmegoldással, 6B – az irodalmi-irodalomelméleti elemek felismerése, 6C – az irodalmi nyelv tudatosítása, 6D – az alkotások összehasonlító értelmezése; 7=AZ ÍTÉLŐKÉPESSÉG, AZ ERKÖLCSI ÉS AZ ESZTÉTIKAI ÉRZÉK FEJLESZTÉSE: 7A – a verses alkotás élvezése a ritmus, mozgás, rajz, zene, színjátás és játék révén, 7B – a vers összefüggésében az illemlről szóló beszélgetések; 8=MOTIVÁCIÓS VERS (nincs hozzá feladat)

VERS	évf	F E L J E S Z T É S I F E L A D A T O K																				
		1			2		3		4				5		6					7		8
		A	B	C	A	B	A	B	A	B	C	D	A	B	A	B	C	D	E	A	B	
Ez a cinke oly pincinke...	2					+	+						+									
Mért cikáznak a kis fecskék...	2	+				+							+		+							
Apám, így szólt a kis bálna...	2																					+
Mért tanulnak a kis vércsék...	2																					+
Csak fűvön élt a kis zebra...	2																					+
A hód arcán enyhe pírral...	2																					+
Nyílt tengeren jár a gálya...	2						+						+									
Megy a hajó nézd a nyulat...	3		+			+	+						+									
Derék állat a kobra...	3		+			+	+						+									

Devecseri Gábor kilenc közölt verse közül négy vers: az *Apám, így szólt a kis bálna...*, a *Mért tanulnak a kis vércsék...*, a *Csak fűvön élt a kis zebra...*, a *A hód arcán enyhe pírral...* kezdősorú versek helyet kapnak a második osztályos olvasókönyvnek a *Szülőföldünk, környezetünk* című fejezetében, de semmilyen feladat nem társul hozzájuk. A versek megjelentetése több lehetőséget is nyújt mind a tanár, mind a diák számára, de a feladatok hiányában nem lehet következtetéseket levonni a vers felhasználására vonatkozóan.



Az *Ez a cinke oly picinke...* kezdősorú vers a második osztályos *Nyelvtan és helyesírás* tankönyvben szerepel és az olvasási készség fejlesztését (*Olvasd el!*), az értő olvasás bizonyítását írásbeli feladat megoldásával (*Írd le, milyen ruhadarabok vannak a versbeli cinkén! Miből készültek? Írd le!*), ami egyidejűleg az íráskészség fokozatos kialakítását is elősegíti, valamint szöveges háttérrel ad az anyanyelvi ismeretek (toldalék fogalma) elsajátítására (*Keretezd be a „miből” kérdésre válaszoló szavak toldalékát!*), ami a nyelvi tudatosság kialakítását szolgálja.

A második osztályos olvasókönyvhez járó munkafüzetben található a *Mért cikáznak a kis fecskék...* kezdősorú vers egy másik olvasmány (Móra Ferenc: *A fecskék*) elemzését és értelmezését szolgáló feladatsor első feladatának a törzsanyagát képezi, így a megbeszélésre várt témára a ráhangolódást biztosítja. Egyidejűleg egy kiejtési gyakorlat végzésével (*Olvasd el! Ügyelj a susogó hangok tiszta ejtésére!*) a susogó hangok tiszta ejtésének a gyakorlását, és ezzel végeredményben a beszéd érthetőségének a fejlesztését célozza. Ezenkívül a vers feldolgozása a diák előzetes ismeretek felidézését, illetve a verssel szoros összefüggésében lévő állandósult szókapcsolat (*valaminek a hírnöke*) jelentésének az értelmezését követeli (*Miért mondjuk, hogy a fecske a tavasz egyik hírnöke?*), és ezzel a diák szókincsének a bővítését, elmélyedését.

A *Nyílt tengeren jár a gálya...* kezdősorú vers a második osztályos *Írás munkáltatófüzetben* szerepel. A vers feldolgozása elsősorban az íráskészség fejlesztését, vagyis ennek fokozatos kialakítását és párhuzamosan a helyesírási jelenségek (*j* és *ly* megkülönböztetésének a) megfigyelését szolgálja (*Devecseri Gábor Állatkerti útmutató című versrészletéből írd ki azokat a szavakat, amelyekben j vagy ly található!*).

A harmadik osztályos *Nyelvtan és helyesírás* munkafüzetben a *Megy a hajó nézd a nyulat...* és a *Derék állat a kobra...* kezdősorú versek szerepelnek, mint az *Állatkerti útmutató*nak egységes részlete. A feldolgozásukban a hangsúly elsősorban a nyelvtani ismeretek (*főnév – tulajdonnév fogalma*) elsajátítására és gyakorlására esik (*Húzd alá a szövegben a főneveket! Másold le a főnevek közül a tulajdonneveket! Mondd el, melyik tulajdonnév, mit nevez meg!*), bár a feladatvégzés az olvasás-, az írás- és a beszéd-készség felhasználását követeli.

4.2. Devecseri Gábor verseinek helye a magyar mint idegen nyelv oktatásában

Cs. Nagy István szerint Devecseri *Állatkerti útmutatója* „elegáns bájú és metsző szigorú emberi természetrajz”, amely „több mint gyermekköltészet. Az, ami az igaz gyermekköltészet, életkori jelzők nélkül: költészet. Finomrajzú, éles vonalú satírákötényv a látás és nyelv korhatár nélküli humorával, időtálló igazságával” (1972, 383). Mindez igazán felhasználhatóvá teszi a kötetet a lengyel magyar szakosok nyelvi kompetenciájának a fejlesztésében.

Az *Állatkerti útmutató* kiejtési gyakorlatként akár a magyar nyelv tanítási-tanulási folyamata elején is elővehető az első évfolyamon, hogy minél hamarabb részesülhessenek a lengyel magyar szakos hallgatók a versolvasás élményében a magyar nyelven. Tudniillik, a lengyel magyar nyelv-tanulók számára első tanulandó kiejtési „szabály” a magyar nyelvre jellemző időtartam, így különösen nehéznek bizonyul a rövid és hossz-

szű hangok, főleg hosszú mássalhangzók helyes ejtése. Bár Janusz Bańcerowski a lengyel-magyar kontrasztív fonetikát és fonológiát leíró könyvében állítja, hogy a magyarul tanuló lengyelek nem szembesülnek különös nehézségekkel a magyar mássalhangzók időtartamának elsajátításában (2001, 89), a tanítási gyakorlat bizonyítja, hogy ennek helyes és mielőbbi gyakorlása és elsajátítása nagyon fontos. Devecseri kilenc vizsgált gyermekversében is több példát találunk a hosszú mássalhangzó megjelenésére a magyarban, például bizonyos igék múlt idejű vagy felszólító módú alakjaiban, illetve a *-val/vel* végződésnek a mássalhangzóra végződő szavak előtti teljes hasonulását igénylő szavak formáiban, vagy bizonyos szavakban. Lássunk konkrét példákat:

A hód arcán enyhe <u>pírral</u>	Mért cikáznak a kis fecskék?	Csak fűvön élt a kis zebra,
Csókolódzik a tapírral.	Hogy az eget kékre fessék.	De most rákopott a zabra,
Rosszallja a jegesmedve:	S ha mindenütt van már festék	Végül is elvitték Szobra,
Nem vagytok még megesketve.	„Kész a tavasz” – jelenthessék.	Ott oktatják szebbre-jobbra.

Ezen kívül ezekben a versekben sok olyan szó „rejlik”, amelyek segítségével gyakoroltathatók azok a hangok, amelyek nincsenek a lengyel nyelvben, és ezért kiejtési nehézségeket okoznak a lengyeleknek. A magyar magánhangzók tekintetében többségük képzése meglehetősen nehézségeket okoz a lengyel hallgatóknak: *a, á, o, ó, é, ő, ü, ű*. Érdemes megjegyezni, hogy tipikus lengyel hibának számít egyrészt az *i* előtt lévő *n, s, sz, z* lágyítása (pl. *nincs* [nyincs] szóban), másrészt helytelen *o* és *a* ejtése a magyarban, ezért is rendkívül fontos ezek közti differenciálásának megfigyelése és gyakorlása mind a hallás, mind az ejtés szintjén. Ezek a problémás hangok gyakorlására is példás verset találunk Devecseri vizsgált versei között (vö. *Csak fűvön élt a kis zebra...* kezdősorú vers):

Nyílt tengeren jár a gálya,	Derék állat a kobra,
épp felette száll a gólya,	nem ugrik rá Jakabra;
szárny a karja, csőr a szája,	mivel Jakab Kenesén él,
csőre hegyén csüng a pólya.	Indiában a kobra.

A vizsgált versek közül a *Derék állat a kobra...* kezdősorú verset érdemes bővebben elemezni, hiszen nemcsak az *a*, az *o* és az *é* hang gyakoroltatására alkalmas, hanem jó bizonyíték arra is, hogy a versek olvasása/hallgatása és egyben egyszerű feldolgozása már a minimum (A1) szinttől lehetséges. Összesen három olyan szó található a versben (*derék, mivel, ráugrik*), melyek megértése tanári segítséget, magyarázatot igényel – ezeket a szavakat nem tanulják az A1 szintű kurzuson, viszont a hallgatóknak már ismert szinonimákkal könnyen helyettesíthetők (*erős, mert*), az *ugrik/ ráugrik* ige is könnyen magyarázható akár mozdulattal, akár az interneten megkeresett képpel, ami ezt mutatja be. Így a vers érthetővé válik a hallgatóknak: a vers többi szava vagy ismert, az órákon már tanult szavak közé tartozik, vagy érthető, mert a lengyel nyelvben hasonlóan hangzik (*kobra, India, Jakab*). A vers megértését biztosító nyelvtani ismeretek is az A1 szinten tanul-



tak közé tartoznak (-*ra/-re* és *hol?*: -*ban/-ben*, -*n/-on/-en/-ön*). Ennek tudatában lehetőségessé válik a versikének feldolgozását szolgáló hallgatók beszélgetése (pl. *hol él a kobra?* - *hol él Jakab?* - *kire nem ugrik rá a kobra?* - *milyen állat a kobra?* - *miért nem ugrik Jakabra a kobra?*), ami a kérdések megértését és a válaszok megfogalmazását követeli a tanulótól.

A *Mért tanulnak a kis vércsék?* kezdősorú versének első két verssora (*Mért tanulnak a kis vércsék?// Azért, hogy a leckét értsék.*) jó példája, vagyis az órán bemutatott szöveges illusztrációja lehet a *kiejtés és a helyesírás kapcsolatára*, mivel az összeolvadás esetei is ($t + s = cs$) kiejtési nehézségeket okoznak a lengyel tanulóknak. Devecseri versében a *vércsék* és az *értsék* szó rímel, így segítségül szolgál a hallgatónak a szabály előhívásában. Egyidejűleg ez a kétsoros remek példa a felszólító mód használatára a magyar nyelvben. Tudniillik, a lengyelben főnévi igenévvel megnevezik a cselekvés célját. Így a magyarul tanuló lengyel hallgatók esetében több időt kell szánni a célhatározói mellékmondatok gyakorlására. Ennek bemutatására alkalmas még a *Miért cikáznak a kis fecskék?* kezdősorú vers is.

A nem kezdő hallgatók esetében, inkább már haladó csoport számára a vers órai felhasználhatósága elsősorban a vers szókincsében rejlik. A *Csak a fűvön élt a kis zebra...* kezdősorú vers az ikerszavak felhasználását tárgyaló feladat szöveges anyagát képezheti a *szebbre-jobbra* ikerszó példás használatára.

A kilenc vizsgált vers olvastatásával elsősorban az állatok elnevezéseivel bővíthető a hallgatóság szókincsé: *nyúl, orangután, bálna, hód, tapír, jegesmedve, fecske, vércse, sas, gólya, zebra, cinke, kobra*. Ezek csoportosítása is (pl. házi, vadon élő, ragadozó, hal, madár, emlős, Magyarországon (nem) élő stb.) egy jó feladat, hiszen nemcsak az állatneveket ismételgeti a hallgatókkal, hanem az állatrendszertan alapszókincsét is ismerteti velük. Emellett olyan szavak is megjelennek Devecseri vizsgált verseiben, amelyek az állatvilágra jellemzők (pl. *szárny, csőr*), bár a versek elsősorban „képtelen természetrajz”, amelyben az állat „csak ürügy az emberi szituáció-teremtéshez, a csattanó előkészítéséhez” (Cs. Nagy, 1972, 382). Így a versek tele vannak az emberi életre jellemző helyzetekkel, ami a szókincsükben is tükröződik (pl. *mulat*).

Érdeemes még hangsúlyozni, hogy a *Mért cikáznak a kis fecskék...* kezdősorú versének értő olvasása révén a hallgató a verssel szoros összefüggésében lévő állandósult szókapcsolat (*valaminek a hírnöke*) jelentésének az értelmezését gyakorolhatja, és ezzel elmélyítheti szókincsét.

Devecseri verseiben hiába kereshetnénk logikát, nehéz komolyan venni: vö. az esküvő nélküli szerelmen felháborodó jegesmedve rosszsallása *A hód arcán enyhe pírral...* kezdősorú versben. Devecseri versei az emberi helyzetek és az emberi tulajdonságokat ábrázolják, erős társadalmi célzással íródtak: rövid, szellemes történetek állatokról, melyek valóban történetek az emberi életéről, illetve az emberi élet karikatúrái (vö. Cs. Nagy, 1972, Bognár, 2001). Ebből a szempontból javasolt az egész verseskötet felhasználása (vö. Barátka, 2018, 187–196), illetve megfelelően csoportosított versei olvastatása a hallgatókkal, ami jó kiindulópontját képezheti az *önismeretről* szóló tantermi beszélgetésnek, vagyis az *emberi tulajdonságokról* (pl. könnyelműségről, ravaszságról, lustaságról, szor-

galomról, lelkiismeretről, céltudatosságról, nagyravágyásról, magabiztosságról), a családrol, a szülői szerepekről (pl. fegyelmezettségről, szülő-gyerek viszonyáról, a szülő és a gyerek „kötelezettségeiről”), a nevelés és az iskola funkciójáról, illetve a tanulás természetéről (pl. a tanulás céljáról, következetességről). Továbbá az *Állatkerti útmutató* versei lehetőséget nyújtanak az *embert körülvevő természetről* (pl. az állatokról, ezeknek az élet-tani természetéről), valamint a „népi hiedelmekről” (pl. a gyereket hozó gólyáról, a fecskéről mint a tavasz hírnökeiről) beszélgetni a magyarórán. Mindez természetesen a haladó hallgatók esetén végezhető, hiszen az olvasott szöveg kritikai értelmezése, saját vélemény megfogalmazása a közép- és a felső szintű nyelvórán gyakorolandó készségek.

5. Összegzés

Az alsó tagozat 1-4. osztályában Devecseri Gábor verseihez társuló feladatok pontos elemzése bizonyítja, hogy ezek a versek szerepet kapnak a beszéd-készség és a szóbeli szövegek megértésének, értelmezésének és alkotásának, illetve az olvasáskészségnek, az írott szöveg megértésének, az íráskészségnek és az írott szövegalkotásnak, továbbá az irodalmi művek értelmezésének és az esztétikai érzék fejlesztésében, valamint az anyanyelvi kultúra és az anyanyelvi ismeretek és – egyértelműen – az irodalmi kultúra elmélyítésében is. A vizsgált versek felhasználása több fejlesztési feladat tanítását-tanulását biztosítja, így az anyanyelvi kompetencia fejlesztési feladatainak a fejlesztése nem külön-külön, hanem komplex módon történik. Hasonlóan a magyarul tanuló lengyelek esetében is – megfelelő feladatokkal – a magyar idegen nyelvi kompetenciájuk komplex fejlesztésére ad lehetőséget Devecseri verseinek felhasználása. Ezeknek a verseknek rövidsége, nyelvi és zenei játékosága igen alkalmassá teszi őket felhasználásra a magyar mint idegen nyelv tanításában, minden szintű nyelvtanfolyamon és egyben nyelvi kreativitás tréninget biztosít a tanulóknak (Lazar 1993: 100).

Cs. Nagy Imre „kétnyelvű” kötetnek tekinti az *Állatkerti útmutatót*, vagyis olyan kötetnek, amelyik „mást mond gyermeknyelven, és mást felnőtt-szemantikával [...], több jelentés-szintje van” (1972, 382). Mindez igaz az anyanyelvi nevelés szempontjából, de hasonlóan leírhatnánk ezt a magyarul tanuló hallgató szemszögéből, hiszen mást mondanak és más tanítási célok elérésére felhasználhatók Devecseri versei kezdő hallgatók esetében, és mást mondanak nekik (vagy mást igényelhetik tőlük), ha magasabb szinten beszélnek a magyar nyelvet. Kétséget kizáróan minden nyelvi szinten elősegítik a tanítandó-tanulandó tartalmi elemek vagy készségek fejlesztését, és egyidejűleg sajátos nyelvi beavatást biztosítanak a magyar szakos hallgatóknak a magyar (irodalmi) nyelvbe és a magyar irodalmi alkotások hallgatásába, olvasásába, értelmezésébe.

Irodalom

2006/962/EK: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. In: Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2006.12.30, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (2018.02.22.).



Bañcerowski, J. (2001): *Podstawy polsko-węgierskiej fonetyki i fonologii kontrastywnej*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Barátka Agnieszka (2017): *A Varsói Egyetem Magyar Tanszékének tevékenysége a magyarságtudat kialakításáért és erősítéséért*. In: Bodáné Kendrovics Rita (szerk.): *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban. Nemzetközi tudományos konferencia. 2017. május 23. Óbudai Egyetem, Budapest*, 314–328.

Barátka Agnieszka (2018): »Kopogtatnak: - Nyitni tessék!...« *A gyermekversek felhasználási lehetőségei a varsói magyar szakosok nyelvi kompetenciájának fejlesztésében*. In: Kovács-Németh Mária és Lévai Attila és Szabó Péter (szerk.): *A magyarság megtartó ereje a Kárpát-medencében*. Kodolányi János Egyetem - Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Bizottsága, Győr, 187–196.

Bognár Tas (2001): *Devecseri Gábor: Állatkerti útmutató*. In: Bognár Tas: *A magyar gyermekvers*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 86-88.

Cs. Nagy Imre (1972): *Devecseri Gábor: Állatkerti útmutató*. In: *Életünk*, 4. sz., 380-383.

Gizińska Csilla (2014a): *Magyar sziget Varsóban – a Varsói Egyetem Magyar Tanszéke*. In: Takács-Majzer Mónika (szerk.): *Vendégoktatói Hálózat 30*. Balassi Intézet, Budapest, 24-29.

Gizińska Csilla (2014b): *Wielkie możliwości małych języków. Nauczanie języka węgierskiego oraz innych języków ugrofińskich w Polsce na różnych poziomach kształcenia*. In: *Języki obce w szkole*, 4. sz., Warszawa, 37-42.

Fülop Orsolya (2015): *In memoriam Apáczai Kiadó*. In: *Képzés és Gyakorlat*, 13. évf., 3-4. sz., 101-118.

KER (2002): *Közös európai referenciakeret*, https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2018.03.17.).

Kerettanterv: 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet melléklete = Magyar nyelv és irodalom – Kerettanterv, http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (2018.02. 13.).

Komáromi Gabriella (1999): *Gyermekirodalom*. Helikon Könyvkiadó, Budapest.

Kovács Renáta (2014): *Magas kultúra a magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei*. In: *Hungarológiai Évkönyv* 15, 70-83.

Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press, Cambridge.

NAT 2012: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2012, 1–3.

A 440 éves Alma Mater

Történeti visszatekintő a 440 éves kolozsvári jezsuita és piarista hagyományú Scholára

„Ha a gyökér szent, az ágak is azok.”
(Róm 11, 17)

A kolozsvári Báthory István Elméleti Líceum az idén ünnepelte fennállásának 440 éves jubileumát. Jelen tanulmányunkkal a nagy elődök jelleme és munkája előtt szeretnénk tisztelni és fejet hajtani, akik a ma pedagógusai és diákjai számára tanintézetünk „gyökereit” jelentik. Utódokként csak remélni tudjuk, hogy egy napon felnövünk példaképeinkhez, és maradandót alkotunk mind pedagógusként, mind diákként.

Az intézményesített kolozsvári katolikus oktatás kezdetei Báthory István erdélyi fejedelem és lengyel király nevéhez fűződnek, aki eredeti szándékához híven, szülőföldjén folytatta a Lengyelországban elkezdett iskolaalapítási tevékenységét. Báthory István erdélyi fejedelem és lengyel király a Kolozsváron található tanintézményt a katolikus oktatás fellegvárának alapította, hogy „a jövőre örök időkre és minden korra fennmaradjon” (Báthory István alapítólevele: Emlékalbum, 1930; Veress, 1911, 25. levél). A Schola történetét két szerzetesrend áldozatos tevékenysége határozta meg: az 1579-es alapítástól az egészen 1776-ig tanító jezsuiták, valamint a Mária Terézia felkérésére érkező kegyesrendi atyák (piaristák), akik a rájuk bízott fiatalok nevelését és tanítását 1948-ig folytatták, amikor a kommunista hatalom a szerzetesrendeket feloszlatta, és a felekezeti iskolákat államosította. Az 1948-as államosítás után új fejezet kezdődött a tanintézmény történetében, a „világi” korszak, amikor állami iskolaként, sokszor más tanintézmények befogadott diákjaival és tanerőivel kellett helyálljon és megmaradjon.

A jezsuita korszak (1579–1773/1776)

A Schola története szorosan összefonódott az Erdélyi Fejedelemség történetével, amely a 16–17. századokban az osztrák és oszmán politika, valamint a felekezeti világlángok sodrásában próbált megmaradni.

A jezsuita korszak a tanintézmény megalapozásának az időszaka volt. A humanista szellemiségű Báthory, a Brassóban, Gyulafehérváron, Kolozsváron, Marosvásárhelyen és Nagyszebenben már létező protestáns tanintézmények mellett jezsuiták által veze-

tett iskolát alapított azzal a szándékkal, hogy az erdélyi katolikus szellemiséget megerősítse egy olyan időszakban, amelyben a hitviták és a felekezeti közötti villongások mindennaposak voltak. Nem véletlen tehát, hogy a protestáns többségű Diéta az 1579. október 21–24-i tordai országgyűlésen kizárólag tanításra engedélyezte a jezsuiták letelepedését (Szilágyi, 1877, 31). Ezen események az iskola egyik legviszontagságosabb időszakává is tették ezt, elég, ha a jezsuiták többszöri kiűzésére, visszatérésére és új székházakba való költözéseire gondolunk. Az alapító komoly szándékát mutatja, hogy a jezsuiták működésének anyagi feltételeit is biztosította, hiszen fenntartásukra Kolozsmonostor, Bács, Jegenye, majd Kajántó, Tiburcz és Bogártelke falvakat adományozta nekik, valamint az, hogy azt kérte tőlük, hogy grammatikán és retorikán kívül filozófiát és teológiát, tehát felsőbb fokú tantárgyakat is oktassanak (*Monumenta antiqua Hungariae*, 1969, 341. levél).¹

Báthory István a Diéta jóváhagyása után a Kolozsmonostoron található hajdani bencés apátság elhagyatott épületeit adományozta a jezsuitáknak, akiknek tanintézménye 1579–1581 között Collegium Societatis Jesu Claudiopolis (Jezsuita Kollégium) megnevezés alatt működött. Az 1581. május 12-én Vilnában keltezett oklevéllel (Veress, 49. levél; Varga, 2007, 12), amit XIII. Gergely pápa 1582-ben erősített meg, akadémiai rangra emelte az iskolát, majd 1583-ban szemináriumot alapított, amelynek fenntartását az erdélyi szász papok dézsmájából kellett megoldjanak a jezsuiták (Veress, 85. levél).

A rendszeres oktatás 1580 januárjában kezdődött el, és a két osztályban körülbelül 50 diák tanult (Jakó Zs., 1979, 546). A jezsuiták áldozatos munkája hamarosan meghozta gyümölcsét, hiszen 1581-ben már a városfalak tövében, a Farkas utcában körülbelül 150–200 diákot tanítanak, akik között több protestáns fiataalt is (Veress, 1906, 9. levél). Az 1584-es híradások szerint a tanintézményben a katolikus ifjak mellett már 16 protestáns lelképásztor fia tanult, és a görög-keleti püspök is személyesen kérte unokájának a szemináriumba való felvételét (Jakab, 1888, 325; Biró, 1935, 20). A Rómába felterjesztett dokumentumokból ismert, hogy a diákok Alvares, Ovidius, Vergilius, valamint Horatius műveit tanulmányozták. A főiskolában 1585-ben kezdték meg az oktatói-nevelői munkát, filozófiát és teológiát tanítva; itt a cél a teológiai tanuláshoz szükséges ismeretek megszerzése volt. A feljegyzések szerint a szemináriumi diákok létszáma ebben az évben meghaladta a nyolcvanát, míg a tanulók összlétszáma 450 volt. Az akadémiai rangra emelt iskola első rektora a lengyel Jacobus Vangrovitius, első tanárai: Francesco Sunieri, Thomány Mátyás és Ladó Bálint, a német Schreck Farkas és Pusch János, az olasz Sfondrato, Szántó (Arator) István, és a krakkói Justus Rabbus voltak.

A jezsuiták félelmetes munkabírással és alapos műveltséggel a humán tantárgyakra összpontosítottak, kezdetben az 1583-ban Antonio Possevino által kidolgozott *Ratio seminarii pontificii et regii administrandi* (Veress, 1906, 15. levél) szerint tanítottak latin nyelven, amely a retorika, logika, latin nyelv tanulmányozására helyezte a hangsúlyt, majd a *Ratio Studiorum*² szerint, amely egységesé tette a jezsuiták tanítási rendszerét.

¹ Báthory 20 fiatal neveltetésének költségeit vállalta; ígéretet tett a kollégium és iskola jövedelmeinek későbbi növelésére.

² *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* a jezsuita iskolák 1599–1773 között érvényes tanügyi szabályzata volt, amely egységes tananyagot, tantervet, osztályszerkezetet és oktatási módszereket tartalma-

Az oktatás megalapozására és a nevelés elősegítésére minden jezsuita iskola könyvtárral rendelkezett, amelyben az alpművek és tankönyvek mellett helyet kaptak a korban megjelent más művek is. A Francesco Sunieri vezetésével Kolozsmonostorra érkező jezsuiták, miután megnyitották iskolájukat, megszervezték könyvtárukat is. Egy 1579-ben Vilnában keltezett okirat szerint a jezsuiták az alapító fejedelem költségére könyveket vásároltak, valamint adományként megkapták azokat a könyveket, amelyeket eddig ládákban őriztek a fejedelmi tárházakban (Jakó K., 1991, 13). A könyvtár a következő években egyrészt Szántó (Arator) István jezsuita rendelkezéseivel, másrészt a reformáció ideje alatt elraktározott nagyváradi és gyulafehérvári püspökségek könyvtárainak még fellelhető kötetivel és templomi kegytárgyakkal gazdagodott (Jakó K., 14–15).

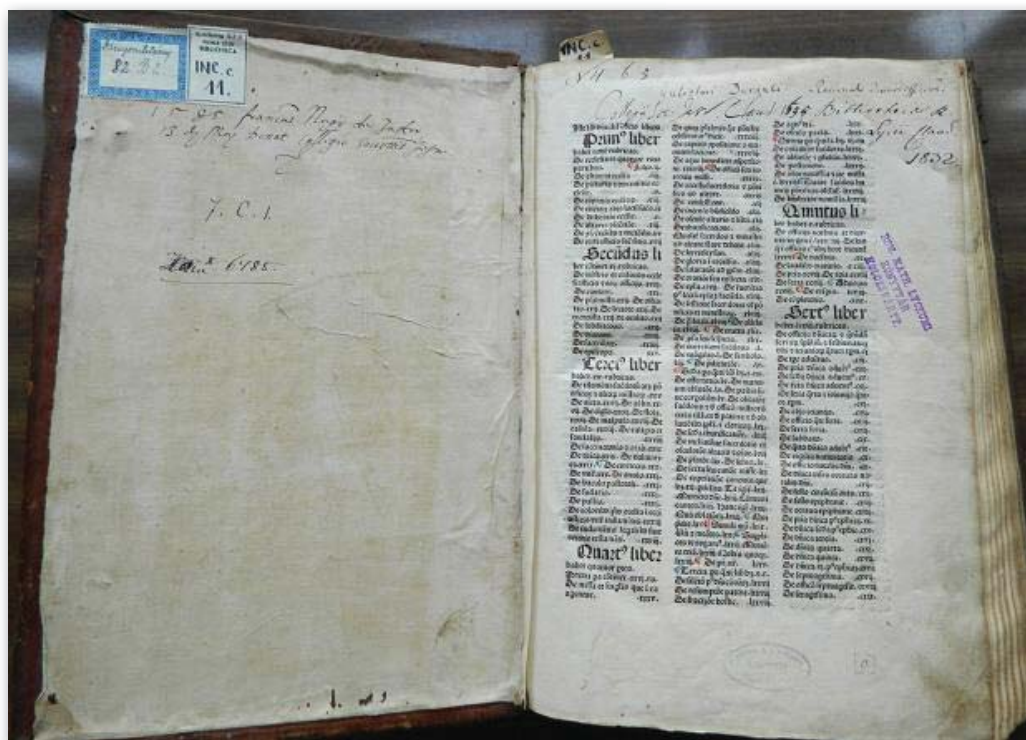
A következő időszakot az erdélyi országgyűlések jezsuitákat érintő döntései határozták meg. Így például az 1588. év decemberében megtartott medgyesi országgyűlés, amely Erdélyből kitiltotta a jezsuitákat (Szilágyi, 1877, 236–248), akik kénytelenek voltak könyvtáruk kötetének egy részét külföldre menekíteni (György, 1994, 19).³ A gyulafehérvári országgyűlés 1595 májusában megengedte a jezsuiták iskoláinak újbóli megnyitását, és elrendelte a jezsuita vagyon visszaszolgáltatását: „A négy bevett vallásnak (kath., ref., luth. és ariana) biztosították a szabad gyakorlatot, de eltörölték az 1588-ban a jezsuiták ellen hozott törvényt, felszabadítván a fejedelmet esküje alól s megengedvén, hogy a jezsuiták Kolosvárra, Monostorra, Fehérvárra beköltözhesenek, úgy azonban, hogy máshová ne telepedhesenek s a más vallásuakat ne háborgassák.” (Szilágyi, 1877, 348). A jezsuiták erdélyi visszatérésében nagy szerepet játszott Alfonzo Carillo spanyol jezsuita. Az iskolában a tanítást 1595 májusában kezdhették meg. Pár év nyugalom után, 1601 februárjában a felekezetek közötti konfliktusok újra fellángoltak, a kolozsvári polgárság a jezsuiták városból való kiűzését követelte (Periş, 1998, 32), majd 1603 nyarán a felbőszült tömeg megrohanta és lerombolta a Farkas utcai rendházat, a templomot és az iskolát: „De a nép a városban másképp értelmezé a szabad vallásgyakorlatot, s a mint a németek eltávoztak, megtámadták a jezsuiták collegiumát, klastromát s templomát, kipredálta, feldúlta azokat, kiűzte a jezsuitákat, kiket Toldy Görgénybe szállított.” (Szilágyi, 1879, 51). Ebben az időben a könyvtár körülbelül 500–1000 kötetet számlált, amely a kor viszonyai között Erdély egyik legnagyobb könyvtárának számított. Bár a romboláskor több kötet megsemmisült, a fejedelem és a város küldötteinek bizottsága szerint a „könyveknek is nagyobb része meg vagyon” (Jakó K., 1991, 27). Ennek esett áldozatul Szamosközy István történetíró Mátyás király budai könyvtárából származó felbecsülhetetlen értékű és gyönyörű Corvinája, Justinus *Epitomen*-je, melyet néhány hónappal azelőtt Marfetti Antal jezsuita páternek kölcsönzött olvasásra (György, 1994, 21–22).⁴ A bejegyzések alapján a könyvek könyvtári kora a legtöbb esetben pontosan megállá-

zott. A Báthory-egyetemen a Ratio Studiorum-ot még nem alkalmazták, hanem a jezsuiták hasonló szellemű korábbi, 1561-es és 1566-os központi utasításait.

³ György Lajos véleménye szerint a könyvek nagy részét valószínűleg Kolozsmonostorra menekítették, ahol Báthory Zsigmond törvénytelen jóváhagyásával egy jezsuita továbbra is tanított és prédikált.

⁴ A menekülő jezsuiták rektora a megmenekített könyveket egy Ötvös nevű kolozsvári polgárra bízta; idővel a katolikus hívek sok kötetet szereztek vissza.

pítható. A könyvtár tulajdonába került legelső kimutatható könyv Skarga Péter (Piotra Skarge) lengyel jezsuitának, Báthory István udvari prédikátorának, *De vitis Sanctorum* (Wilnie, 1579) című lengyel nyelvű könyve, melyet a címlap szerint a kolozsvári kollégium már 1580-ban katalogizált: „Inscriptus Catal. Collegii Claudiopol. Societatis Jesu. Anno 1580” (Jakó K., 1991, 406, 122).⁵



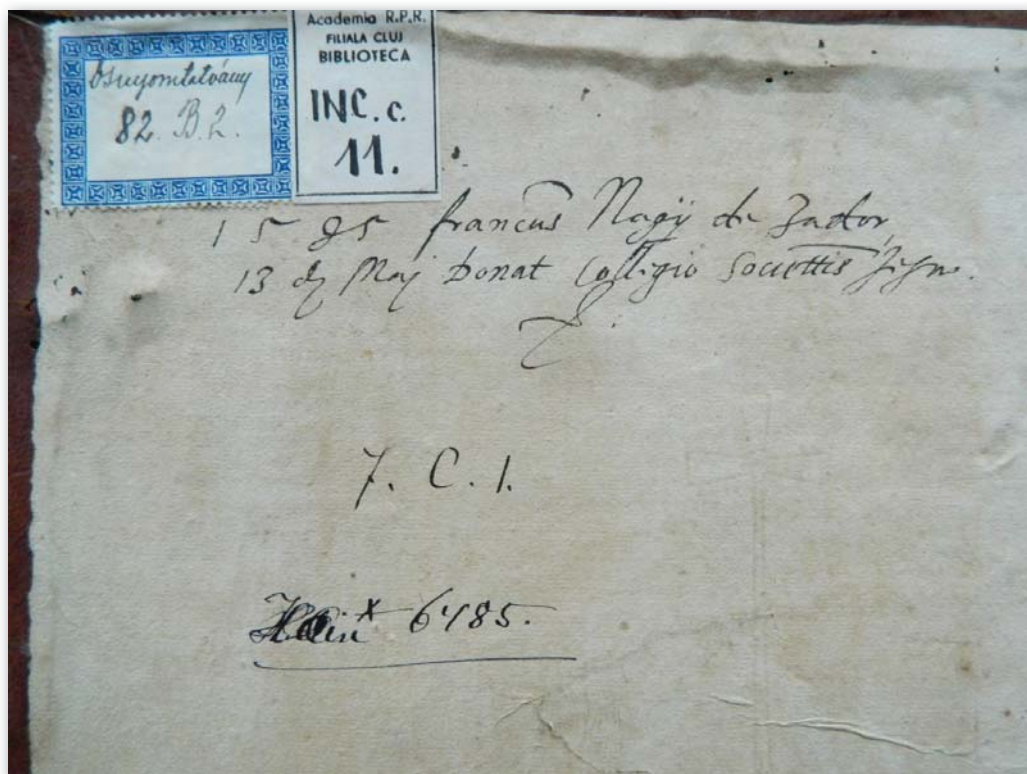
Guilhelmus Duranti, *Rationale divinatorum officiorum*, Norinbergae, 1481

Zádori Nagy Ferenc 1595-ben a jezsuita kollégiumnak ajándékozta Duranti (Guilhelmus Duranti), *Rationale divinatorum officiorum* (Norinbergae, 1481) című munkáját; címlapján nemcsak az ajándékozás ténye, hanem katalogizálással a tulajdonba vétel is fel van jegyezve: „1595 Franciscus Nagii de Zador 13 die Maii donat Collegio Societatis Jesu. Collegii Soc. Jesu Claud. 1595” (Jakó K., 1991, 161, 88).⁶ A Nizolaus sive Thesaurus Ciceronianus (Basileae, 1583) bejegyzése arra utal, hogy a szemináriumnak

⁵ Megtalálható a Kolozsvári Akadémiai Könyvtárban, C. 55297 jelzet alatt.

⁶ Megtalálható a Kolozsvári Akadémiai Könyvtárban, Inc. C. 11 jelzet alatt.

már akkor külön könyvtára volt: „In usum Seminarii Claudipolitani S. J. 1596.” Ezek a könyvek kétségtelenül a könyvtár legrégebb kötetek közé tartoztak.



„1595 Franciscus Nagii de Zador 13 die Maii donat Collegio Societatis Jesu. Collegii Soc. Jesu Claud. 1595.”

A jezsuiták 1603 szeptemberében tértek vissza Kolozsvárra. Új székhelyük az addig unitárius kézben lévő főtéri templom, plébánia és iskola lett, amelyet a már itt tartózkodó Giorgio Basta tábornoktól kaptak meg (Szilágyi, 1879, 236).⁷ A jezsuiták kétévi tartózkodás után, 1605 nyarán a városi tanács felszólítására, három nap alatt kellett Kolozsmonostorra költözzenek; ezen intézkedések hatására a rektor az értékesebb köteteket megtartotta, a többi katolikus híveknek és székelyföldi papoknak osztotta szét. Az erdélyi rendek 1607 júniusában feliratban közölték Mátyás főherceggel a jezsuiták kiutasításáról hozott határozatukat (Szilágyi, 1879, 522–523). A 17. századot a könyvtár Kolozsmonostoron vészelte át, amit a könyvek címlapján megtalálható katalogizálás, a tulajdonjog jelzései és az évszámok tanúsítanak. Ezek a jelzések – „Domus RP Patrum Monostoriensium 1671”; „Domus PP Monost. Soc. Jesu 1614”; „Catalogo

⁷ Basta rendelete a jezsuiták kárpótoltatása ügyébe, 1603. okt. 2., XLVIII. b.)

PP Monostoriensium inscriptus Anno 1670.” „Domus Patrum Colos-Monost. 1682.” „Domus Monostoriensis in Transylvanie” etc. – mutatják a könyvtár kolozsmonostori életét és azt a gyarapodást, amivel a jezsuita atyák a lehetőségekhez képest könyvtárukat fejlesztették (György, 1994, 33).

A Collegium [Academicum] Societatis Jesu Claudiopolis (Jezsuita Akadémia) életében nagy változást a fejedelemség megszűnése és a Habsburgok 17. századi erdélyi be rendezkedése hozott, akik felkarolták a katolikus oktatást és a katolikus szerzetesrendek által fenntartott tanintézményeket. III. Károly magyar király 1732. október 15-én megerősítette a kolozsvári jezsuita akadémia részére a Báthory István által tett birtokadományokat (Jakab, 1888, 549–550; Szögi, 1995, 173–175, 37).

Kolozsvár katolikus hívei 1693-ban visszakapták az óvári domonkos (mai ferencesrendi) zárdát, ahol a jezsuiták 1712-ig tanítottak. Kétemeletes kollégiumuk építését 1703-ban a Farkas utca elején kezdték meg, amely a Király utcáig húzódott, és az 1730-as években készült el (Varga, 2007, 27). Az építkezéshez a már romokban heverő kolozsmonostori apátság köveit is felhasználták. Ezzel párhuzamosan 1724 óta folyt a Szentháromságról nevezett templom építése, így az egymás szomszédságában levő iskola és a templom csaknem egy tömböt alkotott; a jezsuiták akadémiaja itt működött a rend feloszlásáig. A jezsuiták az új épületegyüttesben gyógyszertert (Erdélyi, 1897–1898, 56–57),⁸ csillagvizsgálót, valamint az épület földszintjén, a Király utca felé néző szárnyban modern könyvtárt is működtettek. A könyvtár itt állt mozdíthatatlanul 1777-ig (György, 1994, 55). A jezsuita korszak kutatói az akadémiai időszak kezdetén a könyvtár állományát kb. 1000–1500 kötetre becsülték, mely a 16. századból megmaradt kötetekből állt, és amelyet az 1727-től ismét működő nyomdájukból napvilágot látott könyvekkel gazdagítottak. A diákok az 1734-ben felépült és Szent József védnöksége alá helyezett Báthory–Apor szemináriumban és 1735-től a Nemesi konviktusban (Convictus nobilium) laktak.

A 18. században a Habsburg központosítási törekvések mellett a diákok létszámának növekedését és a tantárgyakban bekövetkezett változásokat figyelhetjük meg. A korszerű oktatást a folyamatosan gazdagodó könyvtár mellett a nyomda és a csillagvizsgáló is segítette. A nyomda már 1581-ben, az iskolaalapító fejedelem idejében is létezett, amint az Roth Pál 1785. március 16-án Benkő Józsefnek elküldött leveléből ismert (Vass, 1857, 15; Ferenczi, 1896, 13), aki szerint a jezsuiták kolozsmonostori letelepedésükkor könyvsajtót is hoztak, ahol aztán az évek folyamán vallásos tartalmú könyveket és tankönyveket nyomtattak. A nyomda sorsa szorosan kapcsolódott az iskola, illetve a jezsuiták sorsához, így nem véletlen, hogy a többszöri száműzések a nyomda működésére is kihatottak. A Habsburg-korszak pozitívan hatott mind az iskola, mind a nyomda alakulására. Antalffy János erdélyi püspök 1727. márciusában (Salzbauer, 1876–77, 46) a jezsuitáknak betűkészetet és könyvnyomdát ajándékozott, amelyet a jezsuiták a rendházukban működtettek.

⁸ Csernovics Ferenc rektor a „közjóért és övéi vigasztalására” 1731–1732 között gyógyszertert létesített; a szegényeknek ingyen adtak gyógyszert.

A csillagda létrejötte több tudós jezsuita nevéhez fűződik, mint például a felállítást kezdeményező és 1734-től Kolozsváron tanító Jánossi Miklós jezsuita matematikushoz, akinek munkáját Hell Miksa (Hadobás, 2008, 7)⁹ és Hartmann Nándor (Döbrentei, 1815, 5)¹⁰ folytatták. Ezt a nagyon értékes kezdeményezést Mártonfi József, a későbbi erdélyi püspök karolta fel, aki maga is az iskola diákja, később tanára volt, ugyanakkor szenvedélyes csillagász volt.

A jezsuita korszak híres tanárai és tudósai között megemlíthetjük Antonio Possevino, a bibliafordító Káldi György, a csillagász Hell Miksa, a matematikus Hartmann Nándor, vagy Baróti Szabó Dávid magyar költő és nyelvújító és Bzenszky Rudolf nevét. A híressé vált tanítványok között ott találjuk Pázmány Péter bíborost, Haller János író, Apor Pétert, Mikes Kelemt, Apor Istvánt, Erdély kincstartóját és az iskola nemes szívű támogatóját (Biró, 1925, 120),¹¹ akiről a Szent József konviktus a Báthory–Apor nevet kapta.

Báró Apor Péter *Metamorphosis Transylvaniae* című művéből a 17. századvégi jezsuita kollégium mindennapjait, a diákéletet és Kolozsvárt is megismerjük: „Mert mind addig az míg én Kolozsváratt tanoltam, még templomunk sem volt ben Kolosvár városában; az hol most az convictus temploma vagyon, ott vala egy ház, az is csak köz rend ház vala, abban volt az szent mise. Harang sem vala egy is, hanem két jókora csengettyű, az kikkel iskolákban csengettenek, misére, vecsernyére is azokkal harangoztanak. (...) Az kapu az templom mellett az piacz felé vala kétfelé nyíló; azon az mint bėjőttek, bal kéz felől volt egy kis bolt, abban tanították az syntaxist és grammaticát, az szép kis világos bolt vala; az mellett volt egy más bolt, az kiben tanították az principistákat és kis gyermekeket, de az olyan sötét vala, hogy télben, ha csak négy gyertya nem égett felvonó gyertyatartókban az boltnak majd közepin felfüggesztve, ketteje elébb s ketteje hátrébb: sem az mester könyvből tanítani, sem az gyermekek tanolni nem láttának, hanem az gyermekek megvonták egymást, gyertyára pénzt adtanak.” (Apor, 1736, 72)

A jezsuita rend és az iskola életét alapjaiban rázta meg az 1773. július 21-én keltezett pápai bulla (*Dominus ac Redemptor Noster*), amely alapján Mária Terézia 1773 szeptemberében megszüntette a jezsuita rendet a Habsburg Birodalom területén (György, 2009, 43; Fináczy, 1927, 325).

⁹ Hell Miksa a kolozsvári jezsuita egyetem mennyiségtudományi tanszékén 1752–1755 között tartózkodott, az új jezsuita rendház és obszervatórium építésében is részt vett. A hagyományok szerint itt is folytatott csillagászati megfigyeléseket, de ekkoriban főleg az elektromos és mágneses jelenségekkel foglalkozott.

¹⁰ Hartmann Nándor (vagy Ferdinánd) jezsuita, majd világi pap és matematikus. 1759-ben Bécsben matematikát tanult, 1771–1776 között a kolozsvári egyetem csillagvizsgálójának berendezője és első vezetője volt; egy mozgatható kvadránst, egy asztronómiai órát és több teleszkópot szerzett be.

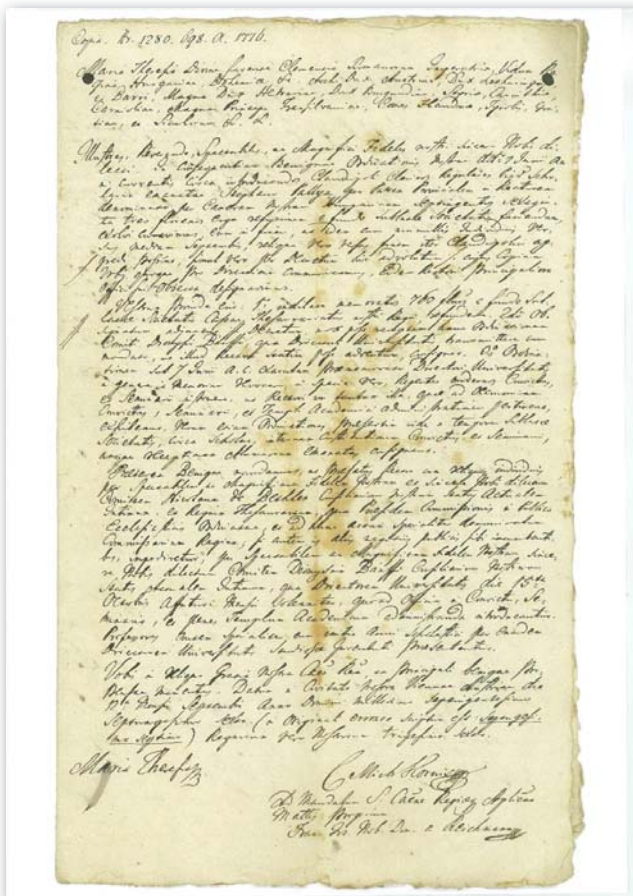
¹¹ Apor István kincstárnok, hatalmas összeggel járult hozzá a jezsuita vagyon megváltásához, amikor a szemináriumot 30.000, majd 5000 forinttal támogatta.

A piarista korszak (1776–1948)

A piarista rend Erdélyben már a 18. század eleje óta¹² igyekezett megvalósítani a Kalazanci Szent József által hirdetett életszempléletet, pedagógiai és vallásos célkitűzéseket, a *Scholae Piae*-t, vallásos és ingyenes oktatásban részesítve társadalmi és nemzeti hovatartozástól függetlenül az ifjú nemzedékeket. Mária Terézia a piarista szerzetesrendet azért hívta be Kolozsvárra, mert feladatuknak és hivatásuknak a nevelést és az oktatást választották. Tagjai a 20. század közepéig a sokszor kilátástalannak tűnő világpolitikai döntések közepette áldozatos munkával nevelték és tanították a rájuk bízott fiatalokat.

Mária Terézia a feloszlatott jezsuita rend vagyonából alapozta meg a katolikus tanulmányi alapot, mely a katolikus iskoláztatás céljait szolgáltatta, és az 1767-ben a Királyi Főkormánysház keretei között létrehozott Katolikus Bizottság (*Commissio Catholica*) kezelésébe került (Holló, 2009, 89). A könyvtár felügyeletét is ez az új intézmény látta el. A jezsuiták helyét Kolozsváron az 1776 nyarán Pálly István vezetésével megérkezett piaristák vették át.

Mária Terézia a jezsuita rend feloszlatását követően, 1775. február 16-án kelt 2626. E. 30. számú, 45 pontból álló rendeletével meghatározta a jezsuita vagyont, iskolák, intézetek, templomok új birtokbavételét és átrendezését. A rendelet 43. pontja értelmében az erdélyi jezsuita székhelyeken maradt jogi, teológiai, filozófiai és más magasabb tudományok-



hoz tartozó könyveket Kolozsvárra kellett szállítani az egyetemi könyvtár gyarapítására (György, 2009, 81). A kegyesrend a nemesi konviktust (*Convictus nobilium*), a Szent Józsefről elnevezett szemináriumot (*Seminarium Bathorianum*, *Aporianum*, *Seminarium*

¹² Besztercén 1717-ben, Nagykárolyban 1725-ben, Máramarosszigeten 1730-ban, Medgyesen 1741-ben, Szentannán 1750-ben, Kolozsváron 1776-ban telepedtek le.

Sancti Josephi Pauperum) (Balanyi, Biró, Biró, Tomek, 1943, 77), a rendházat és a jezsuiták templomát vehette birtokba.

A Habsburg Birodalomban a tanügy birodalmi szinten történő megreformálása, egy központosított, az állam által ellenőrzött és vezetett tanügyi rendszert eredményezett. Az iskolákban folyó oktatói-nevelői munka a felvilágosult abszolutizmus két képviselőjének, Mária Terézia, majd fia, II. József döntései szerint történt.¹³ A királynő a bécsi egyetem mintájára akarta megszervezni a kolozsvári tanintézményt (N. Dávid, 1978, 304) azért, hogy az erdélyi fiatalok saját országukban képezzék magukat a külföldi egyetemek helyett. Ezt a szerepet a kolozsvári tanintézménynek, az *Universitas*-nak kellett volna betölteni 1774-gyel kezdődően, amikor Mária Terézia jogi kart, egy évvel később pedig orvosi kart (*Institutum Medico-Chirurgicum*) (Maizner, 1889, 2) hozott létre a bölcsészet és teológia mellett.

II. József, a kalapos király 1786-ban megszüntette a teológiát, ezzel a 12 éven át működő egyetemet visszaminősítette akadémiai líceummá. A humán tárgyak, a latin nyelv és irodalom mellett bevezették a matematika, természettudományok, történelem, földrajz, zene és bölcsészet, műszaki rajz tanulmányozását. A jezsuita tanrendhez képest a piarista rugalmasabb volt, a természettudományokat előtérbe helyező, gyakorlatiasabb és modernebb, lépést tartott a humán és reál tudományokban bekövetkezett változásokkal.

A 18–19. századok fordulóján jelentős beruházások történtek, mint például az Erdélyi Római Katolikus Státus tulajdonát képező díszes csillagdaépület, amelyet Mártonfi József püspök (Temesváry, 1931, 25)¹⁴ alapított, és amelynek építését 1798-ban, a nagy tűzvész után kezdtek el, és 1805-ben fejezték be. A csillagda felügyeletét az alapító Gegő Adolf mennyiségtanárra és a tanszéken tanító utódaira bízta. A csillagda felügyelői 1805–1886-ig: Gegő Adolf, Letavay Sándor, Buzna Lázár, Hornyai Ambró, Korecz Lőrincz, Pallyó Endre, Magyarász Incze, Perlaky László, Ovsiák Alajos, Berecz Antal, Géczy Benedek, Jusztai Károly és Tóth Jenő tanárok voltak.

A nyomda a jezsuiták feloszlata után a katolikus tanulmányi alap birtokába került eladásáig; a megjelentett könyvek címlapján ez volt olvasható: „Kolozsv. az egyetem

¹³ Mária Terézia 1777-ben kiadta a Ratio Educationis-t, amit az erdélyi oktatás számára 1781-ben II. József Norma Regia-ja egészített ki. II. József 1784-ben megszüntette az ingyenes oktatást, 1785-ben pedig az iskolák mellett működő bentlakásokat. Ezek az intézkedések negatívan hatottak az iskolákra, hiszen a piarista iskolákat egyik jellemvonásuktól, az ingyenes oktatástól fosztotta meg. A számok magukért beszélnek: a tandíj bevezetése miatt sok fiatal hagyta abba a tanulást; míg az 1782–1783. tanévben 225 fiatal tanult a piaristák kolozsvári iskolájában, ez a szám az 1789–1790-es tanévben 106-ra csökkent. A bentlakások megszüntetése miatt a tanulók jó része, akik vidékről származtak, és a két bentlakás egyikében éltek, fokozatosan elmaradoztak. A nemesi konviktus és a Szent József fiúnevelő bezárása 212-ről 157-re csökkentette a diáklétszámot.

¹⁴ Mártonfi József püspök még végrendeletében is megemlékezett a Kolozsváron alapított csillagdáról, és hagyatékának tizedrészét „A hetedik részt egyenlő arányban a kolozsvári csillagdának és vezetőjének (aki különben mennyiségtan tanár is), a kolozsvári alsófokú nemzeti iskola fejének s az ugyanottani elemi iskola silányan fizetett igazgatójának s végül csillagászati felszerelések beszerzésére hagyom. Ennek a résznek kezelésére az erdélyi főkormányshoz kérem fel”, valamint „Még megmaradt könyveim közül a mennyiségtani műveket a kolozsvári csillagdának” hagyta.

betűivel.” (Salzbauer, 1876–77, 46) 1809-ben Hochmeister Márton¹⁵ a tanintézet egykori joghallgatója, kolozsvári könyvnyomdáját a tanügy támogatására a kolozsvári tanintézetnek ajándékozta. I. Ferenc király 1815. július 28-án elrendelte, hogy az erdélyi római katolikus tanintézetek könyveiket kizárólag itt nyomtassák. A nyomda az 1820–1821-ben megvásárolt Kül-Torda utcában kapott helyet, igazgatásával a piarista rend bölcsészeti tagjai voltak megbízva, akik „nyomdaigazgató” címet kaptak, mint például Gegő Adolf, Koros Imre, Buzna Lázár, Bonda Benedek, Lezó Ferencz, Szentpéteri Imre k. fő-kormányshéki írnok, majd Finály Henrik, az Erdélyi Múzeum Egyesület titkára s a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja. 1872-ben a könyvnyomdát haszonbérbe adták ki (Salzbauer, 1876–77, 47).

A piarista korszak híres tanárai mások mellett a történetíró Koppi Károly, a költő Bolla Márton, a polihisztor Katona Dénes, az új csillagda vezetője Gegő Adolf (*Magyarországi csillagászok életrajzi lexikona*)¹⁶ és a matematikus Hornyai Ambrus voltak.

A piarista korszak híressé vált tanulói: Martonfi József és Lönhart Ferenc római katolikus püspökök, Káján (Caian) Demeter és Leményi (Lemeni) János görög-katolikus püspökök, Moga Vazul ortodox püspök, Szász Károly politikus és jogász, Bölöni Farkas Sándor író és utazó, Br. Jósika Miklós regényíró, Br. Jósika Sámuel a király személye körüli miniszter, belső titkos tanácsos, Torma Károly régész, Gr. Teleki Sándor politikus, Gr. Wass Sámuel utazó, Gr. Kemény József történész, az Erdélyi Múzeum Egyesület egyik alapítója, Ötvös Ágoston orvos, Groisz Gusztáv politikus, Kolozsvár főjegyzője 1837-ben, Gheorghe Șincai és Petru Maior, az Erdélyi Iskola (*Școala Ardeleană*) tagjai és Ioan Molnar Piuariu orvos, valamint Puskás Tivadar a telefonhírmondó feltalálója.

Br. Jósika Miklós, a regényíró így emlékezett vissza az iskolában eltöltött évekre: „Mondtam már, hogy tanulásom ellen nem lehetett kifogás, habár az egész konviktusban senkit sem büntettek annyit, mint engemet; páter Gul ezt capacitatióknak nevezte. Igaza volt, nagyon capióltam a dolgot.” (Jósika, 1977, 40)

A 19. század nagy változásokat hozott a tanintézmény életében, amikor a jogi kar 1849-ben, a bölcsészeti kar pedig 1850-ben szűnt meg, ahol az 1794–95 és 1849–50 között összesen 7.424 diák tanult. Az orvosi kar önálló intézménnyé alakult. Az akadémiai líceum a bekövetkezett változások miatt 1850-től főgimnáziumként folytatta a fiatalok oktatását és nevelését. A tanítás folytonosságát bizonyítják a következő számadatok: 1777–1778 és 1794–1795 között 3.053 diák, az 1794–1795 és 1850–1851 közötti időszakban pedig 13.507 diák tanult itt.

Miután az 1820-as évek elejére felépült a Farkas utcában az új épület, az iskola könyvtárát a második emeletre költöztették, a mai díszterembe, ahonnan aztán tűzvész-

¹⁵ Hochmeister Márton nagyszebeni és kolozsvári nyomdatulajdonos volt, aki 1790-ben Kolozsváron nyomdát és könyvkereskedést létesített. Ő alapította és indította az első erdélyi magyar újságot, az Erdélyi Magyar Hírvivőt, mely 1790-ben hetenként kétszer jelent meg Nagyszebenben.

¹⁶ Gegő József 1803-tól (más adat szerint 1805-től) a kolozsvári csillagda vezetője volt, aki az 1798-as tűzvészben elpusztult intézményt újjászervezte. Hallgatóival szférikus mérési gyakorlatokat végeztetett, lakásán meridián távcsövet szerelt fel.

delmi okokból az 1890-es években Zachár János piarista tanár irányítása alatt leköltöztették a földszintre.



Piarista főgimnázium

Mégis talán a legnagyobb változást az hozta, hogy az iskola, a templom és a könyvtár az 1873-ban újjászerveződő Erdélyi Római Katolikus Státus (Holló, 2009, 120–127) ellenőrzése és felügyelete alá került. A levéltári források alapján állíthatjuk, hogy ezután az oktatási intézményt érintő összes döntést a Státus igazgatótanácsának tagjai hozták.

A piarista rend tagjai áldozatos munkával nevelték és oktatták az egész Erdély területéről érkező fiatalokat, akik tanulmányaik elvégzése után akár hivatalnokokként is elhelyezkedhettek. Tanulmányaik folytatására több lehetőség adódott: a kolozsvári egyetemen vagy az 1894-ben alapított Kalazantinumban azon fiatalok számára, akik szerzetesként szerettek volna tanúságot tenni. A piaristák tevékenységének elismerése megmutatkozik a volt diákok, valamint Kolozsvár és Erdély azon polgárainak adományaiban, akik ezekkel a kegyesrendi szerzetesek munkáját és a diákokat szerették volna támogatni. A már említett I. Lipót (1694), Apor István (1698, 1700), Mártonfi József és Hochmeister Márton mellett megemlíti Bulbuk Manót (Emánuel), akire a Bátho-

ry-Apor szeminárium bejárati folyosóján kökeretbe foglalt fekete márványlap emlékeztet: „Bulbuk Emánuel kolozsvári polgár emlékére, aki a kolozsvári két fiúnevelő intézetnek 60.000 korona alapítványt hagyott. 1821–1897.” Az 1903–1904. tanévben a tanintézmény új pecsétet kapott, amelynek közepén Szent Imre, a fiatalok védőszentje és a következő felirat volt látható: „AZ ERDÉLYI RÓM. KATH. STÁTUS FÖGYMNASIUMA. KOLOZSVÁROTT.”

A tanintézmény népszerűségét leginkább a 300–500 körüli diáklétszám mutatja, amely időnként a 600–700 főt is elérte. Az érettségi vizsgákra jelentkező diákok pályatervezésének tanulmányozása a filozófia egyértelmű hanyatlását mutatja az orvostudomány, a jog, a teológia vagy a műszaki szakok javára. A műszaki szakok megnövekvő válsztása a mérnökök és a köztisztviselők iránti magas kereslettel magyarázható.

Dr. Szentkirályi Gyula, későbbi kúriai bíró a következőképpen emlékezett vissza szeretett iskolájára: „Ötven évi kolozsvári életemből az első nyolcat (1864–1872) a Farakas-utcai piarista gimnáziumban töltöttem. (...) Emlékszem, az I. és II. gimnáziumban 100-nál többen zsúfolódtunk egy osztályban. (...) Akkor a német világban ugyanis bármelyik, leghátulsó padban ülő, ha felelésre hivatott, jogosítva volt bármelyik az első sorban ülő eminens tanulót versenyre kihívni. Ha jobban felelt, helyet cseréltek, a hátulsó került az eminens helyére. Ez azonban csak nagy ritkán fordult elő.” (Szentkirályi, 1926, 93)

Dr. Jancsó Benedek, a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem tanára a következő gondolatokkal emlékezett iskolájára: „Az iskola szelleme kifogástalanul katolikus és vallásos volt. Vallásos kötelességeink teljesítését megkövetelték, de minden túlzás nélkül. Soha egy gyűlölködő vagy ellenségeskedő érzést eláruló szót a más vallásúak ellen tanáraink ajakáról nem hallottunk.” (Jancsó, 1926, 97)

A 19. század végének – 20. század első felének híressé vált piarista diákjai között megemlíthetjük még Kuncz Aladár és Passuth László regényírókat, Bochkor Mihály jogtörténészt, valamint Révai Károly műfordítót is.

A „boldog békeidők” vége és az I. világháború kitörése alapjaiban rázta meg a tanintézményt. A háború első évében a tanév később kezdődött, több diákot (*Értesítő* 1917–1918, 4)¹⁷ és tanárt¹⁸ besoroztak, a tanintézményben laktanyát alakítottak ki (*Értesítő* 1914–1915, 10).¹⁹ Az 1915–16. tanévben az I. hadosztály parancsnoksága a földszinten, az I. emeleten, a tornateremben, valamint a belső udvarban rendezkedett be, ahol tábori konyhát alakítottak ki. Januárban a tornatermet 80 sebesült katona számára lábadozó kórházzá alakították. A következő tanévben a rendkívüli helyzetre való tekintettel több intézményt helyeztek el, például a 170. tábori postát, a hadművelési főpénztárt és a tábori lelkeszi hivatalt. A háború sújtotta vidékekről a Státus-főgimnáziumok²⁰ 69 diákot hoz-

¹⁷ Az 1891, 1895 és 1896-ban született 22 diák közül 1914-ben 17-et soroztak be és küldtek a frontokra, 1917-ben az 1900-ban születettek kerültek sorra, a 42 tanulóból 19-et soroztak be.

¹⁸ Holló Károly rajztanárt és Mócsy Antal tornatanárt is hadba szólították, akiknek hiányában ezek a tanórák szüneteltek.

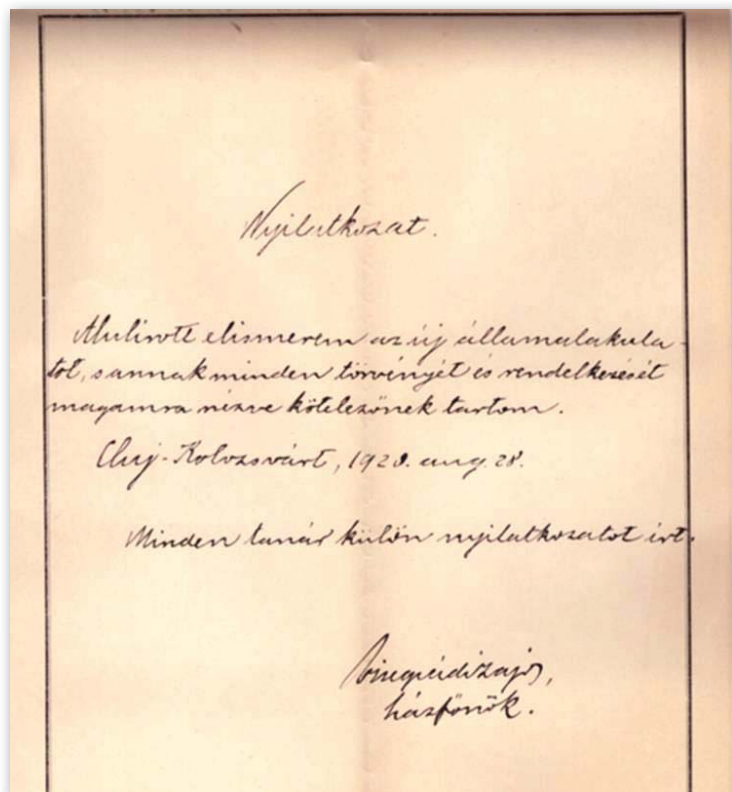
¹⁹ Itt nyert elhelyezést a m. kir. 21. honvéd népfelkelő gyalogezred 12. tábori század körlete.

²⁰ A csikszeredai, kézdívasárhelyi és székelyudvarhelyi főgimnáziumokat értve alattuk.

tak a tanintézménybe. 1917-ben a német katonai hivatal telepedett rá az épületre. Ezek a háborús körülmények kihatottak az iskolai életre és a tanításra is: több szülő kénytelen volt tandíjmentesítést kérni, időről időre járványok törtek ki, a tanévek később kezdődtek, és korábban értek véget, a fegyelem fellazult, a tanulóknak katonai tanfolyamokon kellett részt venniük. A Mária Kongregáció és a Pázmány Önképzőkör tagjai gyűjtéseket szerveztek a Vöröskereszt támogatására.

Az I. világháborút, majd a Trianont követő időszakot minden erdélyi magyar tanintézmény megszenvedte, így az Erdélyi Római Katolikus Státus kolozsvári Főgimnáziuma is. A többi olyan iskolával összehasonlítva, ahol piaristák tanítottak, Kolozsváron a diákok abban a szerencsés helyzetben voltak, hogy az oktatás nyelve továbbra is a magyar nyelv maradt (bár kötelező módon kellett román nyelvet, valamint román nyelven Románia történelmét, alkotmánytanát és földrajzát tanulniuk), de – mivel az iskola fenntartója a Státus volt – ők határozták meg az oktatás nyelvét (Biró, 2011, 20). A román állam kötelezővé tett hűségnyilatkozatot követelt a szerzetestanároktól, akik annak hiányában nem taníthattak. Ilyen döntések meghozatala komoly próbatétel elé állította a piarista atyákat, akik hivatástudatuknak köszönhetően tudtak felülemelkedni ezeken az akadályokon.

Az impériumváltást követő első éveket a politikai bizonytalanság pánikhangulata, a mindennapok fennmaradásáért folytatott harc, a román nyelvből bukott érettségi vizsgák helyét átvette a 20-as évek aktív munkahangulata, amikor a tanárok a Státus anyagi támogatásával nyelvkurzusokat, felkészítőket, tanulmányi ki-rándulásokat szerveztek, hogy tanítványaik jó eredményekkel álljanak helyt a szakasz-záró vizsgákon. A diákok szabadidejükben

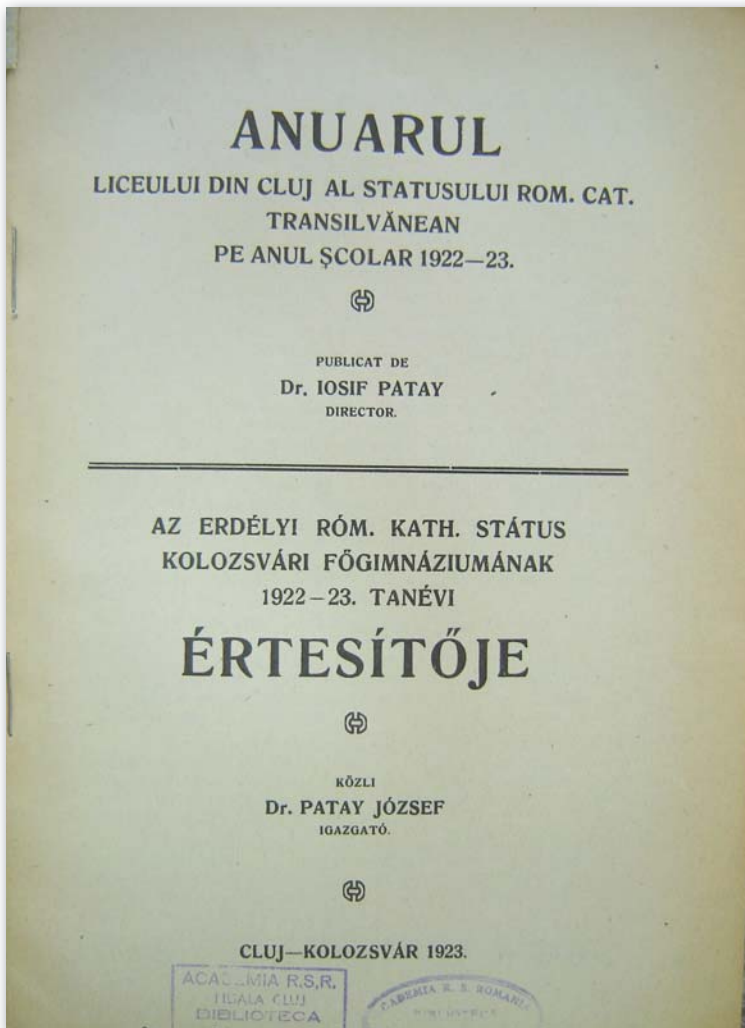


Hűségnyilatkozat

a Mária Kongregációban, a Pázmány-körben, a Daliskolában és a különböző szakkörökön képezték magukat.

A két világháború közötti időszak első éveiben a Státus tanügyi bizottsága több javaslatlall állt elő, amelyekkel iskoláik felekezeti és nemzeti jellegének megőrzését segítték volna elő, így például az 1920. szeptember 29-én megtartott közgyűlésen a javaslatok között megtalálható a tanterv korszerűsítésének, új tankönyvek megírásának és azok kiadásának fontossága, valamint olyan bizottság kialakítása, amely az összes iskolának dolgozzon ki tantervet (*Erdélyi Római Katolikus Státus Jegyzőkönyve*, 1921, 18). Bár a Státus iskolafenntartóként magának követelte az érettségi vizsgák elnökletét, az 1922-es érettségien minden igyekezet ellenére csak bizottsági tagként vehetett részt, mert az el-

nöklés jogát az állam kiküldöttje, Aurel Ciortea, a kolozsvári Kereskedelmi Akadémia igazgatója kapta meg. Ez volt az utolsó év, amikor az érettségi oklevelek kétnyelvűek voltak (*Historia domus*, 1921–1922). Ezt az állapotot tükrözik az iskola kétnyelvű évkönyvei és az új pecsét felirata is: „Az erdélyi róm. kath. státus főgimnáziuma Kolozsvár. Liceul statusului rom. cat. Transilvania Cluj. 1579.” (*Értesítő 1921–1922*, 15) Ebben az időszakban Majláth püspök látogatásai erősítették az erkölcsi tartást a tanári karban, a diákságban és a szülőkhöz, akik ebben az új helyzetben a megmaradásért küzdöttek.



Az évkönyv első oldala

A Státus tiltakozása ellenére az 1923–24. tanévben miniszteri rendelettel bevezették Románia alkotmányának, történelmének és földrajzának a román nyelven való tanítását. A kolozsvári iskolában csak 1924 januárjától tértek át erre a rendszerre, a tanfelügyelőség többszöri szóbeli és írásbeli figyelmeztetése után. Ebben az évben vált kötelezővé a karszalag használata, amelyen az intézmény neve, a diák anyakönyvi száma és a piarista címerrel ellátott fejfedő volt, valamint a diák fényképével ellátott ellenőrző könyvecske. Az 100.085/1923. számú rendelet megszüntette a magántanulói státust, azzal a megkorítással, hogy a felekezeti iskolák csak azonos felekezeti tanulót fogadhatnak be (*Historia domus*, 1923–1924). A más felekezeti és más nemzetiségű tanulóknak el kellett hagyniuk az intézményt, ezért a következő tanévtől a diákok nagyrészt magyar nemzetiségűek és római katolikus felekezetiiek voltak. A Státus kolozsvári iskolája nyilvánossági joggal rendelkezett, és nyolcosztályos magániskolaként működött, bár ennek elismerése hosszadalmas volt (*Liceul rom. cat. din Cluj. Registrul de inspecțiuni. Dela 30 Noiembrie 1923*, I. lap). Az iskola nyilvánossági jogát 1928 tavaszán erősítették meg (Autorizația No. 80), és ebben meghatározó szereppel bírt Dr. Gyárfás Elemér jogász is.

Az érettségi vizsgák gyenge eredményei miatt 1926-ban az iskola igazgatója a tanári karral és az iskolafenntartóval folytatott tanácskozás után úgy döntött, hogy délutánonként két-két órában a tanulóknak román nyelvből, Románia földrajzából és történelméből felkészítő órákat tartanak az intézmény (és az iskolafenntartó) költségére. A két világháború közötti időszaknak egyik jellegzetessége az állandó tanerőhiány volt, a szerzetes-tanárok létszámának csökkenése, ami az iskola jellegét veszélyeztette, amelynek problémáját a Kalazantinum felállításával próbálták megoldani. A vizsgatárgyakat (román nyelv, Románia földrajza, történelme) csak képesítővizsgával (ún. Capacitatevizsgával) rendelkező tanárok taníthatták. Ezeket a tantárgyakat felaprózott óraszámokban osztották el a román vidékekről érkező tanárok között, akiket gyakran cseréltek, így a folytonosság hiánya is hozzájárult az amúgy is nehéz tananyag elsajátításához. Másik sajátossága ennek az időszaknak az állandósított hivatalos látogatások és ellenőrzések voltak, amelyeket az iskolafenntartó és az államot képviselő tanfelügyelők végeztek. A két világháború közötti időszakban az iskolán belüli szervezeti élet fellendülésének lehetünk tanúi. A piarista iskolákban mindig fontos helyet foglalt el a diákok készségeinek és tudásának fejlesztése, amelyet azonban nemcsak az iskola padjaiban, hanem az iskolán kívüli tevékenységeken is gazdagítottak. A Mária Kongregáció, a színjátszás, a különböző szervezetek és a sajtó kiváló teret biztosítottak a tehetséges tanulók számára. Az 1925–1926-os tanévben Rózsa János, Uitz Mátyás és a jezsuita Olasz Péter kezdeményezése hozta létre a *Jóbarát* című, katolikus szellemiségű, keresztény értékeket felkaroló ifjúsági folyóiratot, amely megnyilvánulási lehetőséget biztosított diákoknak és tanároknak egyaránt (*Értesítő 1926–1927*, 7). A *Jóbarát* kapcsolatteremtő szereppel bírt, hiszen az erdélyi iskolák diákjainak Mária Kongregációs és cserkészeti tevékenységéről is beszámolt (Bodó, 2005, 76). Itt bontakozott ki Venczel József, a későbbi társadalomkutató és egyetemi tanár, Erőss Alfréd, a temesvári piarista gimnázium diákja, a kolozsvári Hittudományi Főiskola későbbi dogmatika tanára és Aubermann Péter, későbbi piaris-

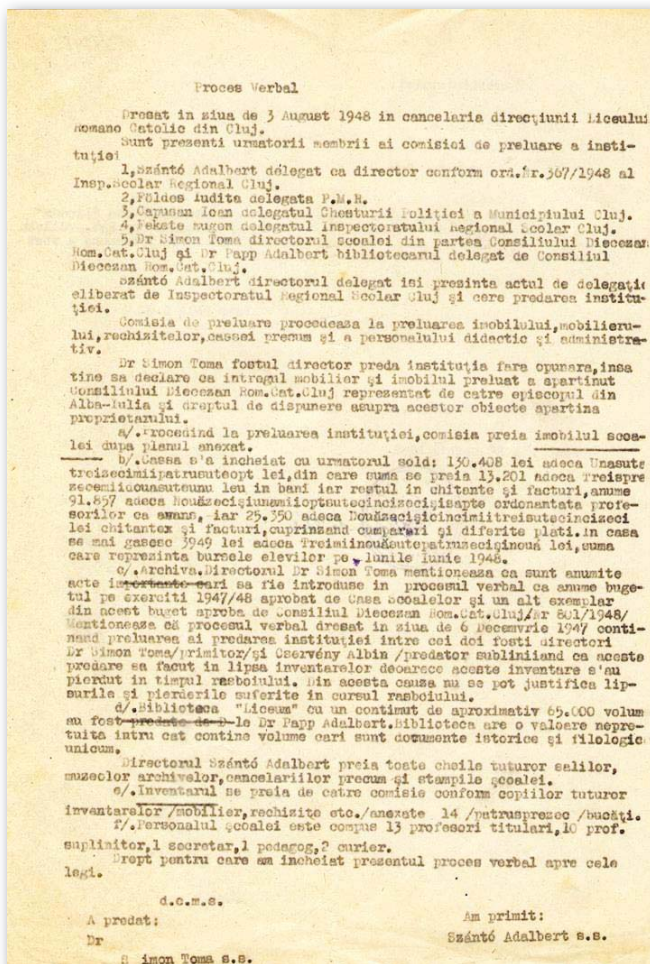
ta szerzetes. Az iskola kórusa és zenekara, illetve színjátszó csoportja több alkalommal örvendeztette meg a kolozsvári közönséget előadásával. 1926 nyarán az új igazgatónak, Bíró Vencelnek a kezdeményezésére a piarista rend 150. éves Kolozsvárra való telepedésének évfordulóján öregdiákok találkozóját szervezték meg, amely hagyománnyá vált a kolozsvári iskolában (*Historia domus*, 1925–1926). Az öregdiákok adakozásából nyílt meg az 1926–1927. tanévben az új díszterem, amelyben Mikes Kelemen, Jósika Miklós és Majláth Gusztáv Károly szobra kapott helyet (*Évkönyv 1940–41*, 31).

Az 1940-ben bekövetkezett II. bécsi döntés mélyreható változásokat eredményezett. A Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 24.024/1940. számú rendelete értelmében az Észak-Erdélyben található vallásos intézmények vezetése alatt álló iskolák, ezeknek alárendelve folytatják tevékenységüket, így a kolozsvári főgimnázium is (323. dosszié, 1939–1943, 291–1940/41). Az újabb történelmi fordulat megélénkítette az isko-

la és a könyvtár életét, hiszen az oktatás új lendületet kapott, a sátoraljaújhelyi és budapesti piarista iskolák több száz kötetes támogatásban részesítették a most már Zágoni Mikes Kelemen nevét viselő tanintézményt (*Évkönyv 1940–41*, 71). A következő években a tantervek, tankönyvek és óraszámok a magyarországi tantervekhez igazodtak.

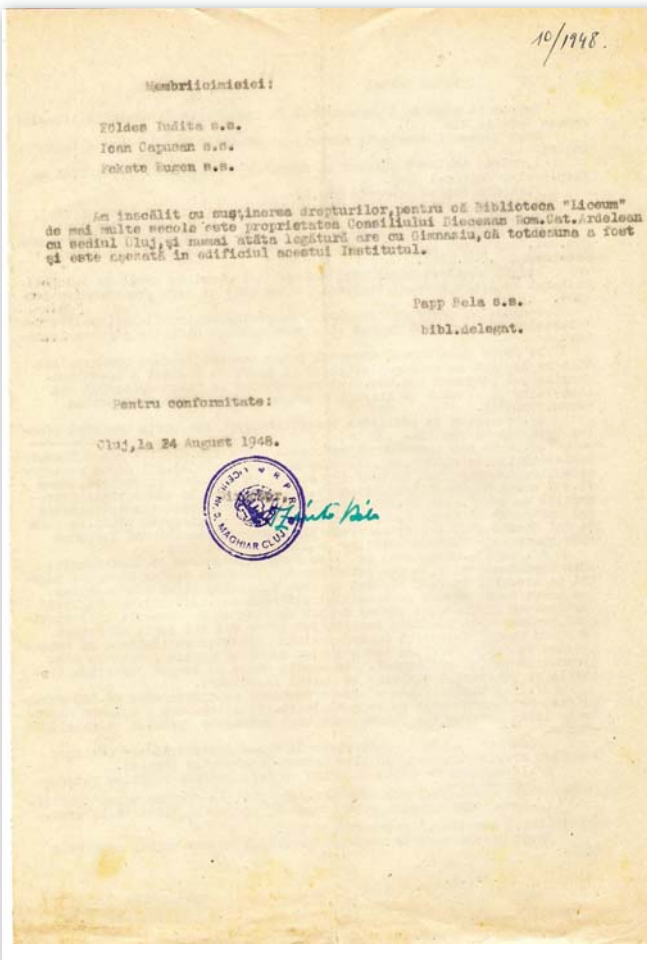
Az 1942–1943-as tanévben a könyvtárosok felmérései szerint az iskola diákjai Arany János, Petőfi Sándor, Gárdonyi Géza, Jókai Mór, Mikszáth Kámán és Móricz Zsigmond műveit olvasták a legszívesebben, a világirodalom nagyjai közül pedig Cooper, Mark Twain és Jules Verne regényei voltak a legkeresettebbek (*Évkönyv 1942–43*, 48). Ezekben a választásokban kétségkívül nagy szerepe volt a tanárok által javasolt háziolvasmányoknak is.

A 20. század híresebb világi tanárai között megemlít-



hetjük Finály Henrik szótáríró, Vass József történészt, Czirbusz Géza földrajztudóst, Szopos Sándor festőművészt, a piarista paptanárok közül pedig Biró Vencelt, aki a romániai piarista rendtartomány utolsó rendfőnöke is volt, Cservény Albint, Mikó Gábert, Uitz Mátyást, valamint Denderle József tankönyvíró, történészt.

A II. világháború vége Észak-Erdély Romániához való visszacsatolását is jelentette, valamint a királyság megszüntetését, a kommunista rendszer kiépítését és a szovjet minta teljes átvételét. Az új rendszer azonban az egyházak iskolai életben vállalt szerepét nem tűrte meg, így került sor a szerzetesrendek megszüntetésére, valamint az egyházi ingatlanok államosítására.



Jegyzőkönyv

A kolozsvári iskola, a rendház, a két bentlakás és könyvtár államosítására 1948. augusztus 3-án került sor. A könyvtár az államosításkor kb. 65.000 kötetet számlált. A valamikori Lyceum-könyvtár köteteinek nagy része napjainkban is az 1970-es években felépített Akadémiai Könyvtár állományát gazdagítják.

A piarista szellemiséget az iskola diákjai és családjaik, a helyben maradt világi tanárok és a Kolozsváron egyházi szolgálatba került volt paptanárok vitték tovább.

A „világi” korszak (1948 –)

Az iskolában – bár a tanintézmény neve többször változott – humán és reáltárgyakat egyaránt magas színvonalon tanító, elkötelezett tanári kar folytatta az oktatói-nevelői tevékenységet.

Az iskola épületében az államosítás után koedukált módon zajlott az oktatás. Az Állami Magyar Pedagógiai iskola több párhuzamos osztályát helyezték át, és tanítók és tanítónők új generációit képezték. A tanintézmény igazgatója a későbbi egyetemi tanár, Felszeghy Ödön volt. A tanügy új szellemiségben való megreformálását követően az épület berendezését és szemléltető eszközeit a Tanítóképző vette birtokba, és az új helyzetben a tanítók mellett, pionírokat, testnevelő tanárokat és 1954-től óvodai személyzetet is képeztek.

Az első líceumi osztály az 1955–1956-ös tanévben indult útjára, így az iskola 1956 őszétől 11. Számú Középiskolává alakult. Az utolsó tanítóképzős osztály 1960-ban, az első líceumi osztály pedig 1959-ben érettségizett. Az 1965–1966-os tanévben a román tannyelvű tanítóképzőt a Szent Jóskába helyezték. Az 1960–70-es években a tanintézményben a diáklétszám gyors ütemben növekedett. Az új elképzeléseknek megfelelően az elemi osztályokba bevezették az angol nyelv tanítását. Az 1969-es tanévben érettségiztek le először nappali tagozatos tanulók, akik új tanrenddel, 12 éven át folytatták tanulmányaikat (*Tiltott évkönyv*, 1990, 83). A líceumi tanulók számára 1971-től kötelező szakmai gyakorlatot vezettek be 5+1 napos tanítási héttel (Gaal, 1990, 22), így a tanulók a hét egy bizonyos napján az Armătura gyárban dolgoztak.

1971 után a tanintézménybe áthelyezték a Nicolae Bălcescu Líceum magyar sportosztályát. Az itt végzett diákok között kiemelkedő eredményeket ért el gerelyhajításban Ráduly-Zörgő Éva, aki Romániát három olimpián képviselte (München: 1972, Montreal: 1976, Moszkva: 1980), és országos csúcst állított fel (68,80 méter). Pap János vívásban képviselte Romániát három olimpián.

A kötelező tízosztályos oktatás bevezetésével 1975-től a diákok már felvételi vizsga nélkül jutottak be a kilencedik osztályba, viszont a tizenegyedik osztályba felvételizniük kellett. Az iskola 1977-től a 3-as Számú Matematika-Fizika Líceum nevet kapta, és megnevezéséhez híven a reál tantárgyakat helyezték előtérbe. Az iskolában az 1984–1985-ös tanévtől párhuzamosan működtek magyar és román tannyelvű líceumi osztályok, és mivel a felvételi vizsga után is a diákok többsége magyar anyanyelvű volt, ezért az Emil Racoviță líceumból egy román osztályt helyeztek át azért, hogy javítsanak az „összetételén” (Lázár, 1990, 31).

Az 1979–80-as tanév októberében az iskola vezetősége ellenőrzött, többször cenzúrázott, majd jóváhagyott programmal tudta megszervezni az iskola 400 éves fennállásának emlékünnepségét. Következő évben Zsoldos Álmos rajztanár létrehozta a Klubgaleriát, ahol az iskola tanulói képzőművészeti alkotásaikkal mutatkozhattak be. A Klubgaleria megszületésével a történelmi múltat idézték meg, és annak állítottak emléket, ugyanis a piarista gimnáziumban működő Kolozsvári Normál Rajzodában, 1883-ban rendezték meg az első erdélyi hivatalos képzőművészeti tárlatot.

Az 1989-ben bekövetkezett politikai változások kihatottak a tanintézmény életére is. Az iskola 1990 és 1999 között 2-es Számú Elméleti Líceumként működött, és vezetősége hosszas tárgyalások után érte el, hogy a román osztályok az oktatásügyi minisztérium 1990. február 5-én kelt 7178. számú rendelete alapján február közepén az újonnan létrehozott Avram Iancu líceumba költözzenek (Lázár, 1990, 27).

Az iskola 1999-től hivatalosan is felvehette alapítójának, Báthory István erdélyi fejedelem és lengyel királynak a nevét.

Ad multos annos!

Felhasznált irodalom

1. Levéltári források

Erdélyi Római Katolikus Státus (a atovábbiakban: ERKS) Levéltár, VII/1. a., 3 doboz, Piarista rendtart. Kolozsvári Historia Domus 1845-1921 [Historia Domus Claudiopolitanae et Acta Visitationis Canonicae ab anno 1845]

ERKS Levéltár, 249. doboz, Kolozsvári gimnázium nyilvánossági jogára vonatkozó iratok 256–1904–2007.

Kolozs Megyei Állami Levéltár – Kolozsvár, Liceul rom. cat. din Cluj. Registrul de inspecțiuni. Dela 30 Noiembrie 1923, I. lap.

Kolozs Megyei Állami Levéltár – Kolozsvár, Liceul Romano-Catolic Cluj Alap, 323. dosszié, 1939–1943, 291–1940/41.

2. Gimnáziumi értesítők

Az Erdélyi Róm. Kat. Egyházmegyei Tanács vezetése alatt álló kolozsvári Zágoni Mikses Kelemen róm. kat. gimnázium Évkönyve az 1940–41. tanévről.

Az Erdélyi Róm. Kath. Egyházmegyei Tanács vezetése alatt álló kolozsvári Zágoni Mikses Kelemen róm. kat. gimnázium évkönyve az 1942–43. tanévről, Kolozsvár, 1943.

Az Erdélyi Róm. Kath. Státus Kegyesrendiek vezetése alatt álló kolozsvári főgimnáziumának Értesítője az 1917–1918. tanévről.

Az Erdélyi Róm. Kath. Státus Kegyesrendiek vezetése alatt álló kolozsvári főgimnáziumának Értesítője az 1914–1915. tanévről.

Az Erdélyi Róm. Kath. Státus Kegyesrendiek vezetése alatt álló kolozsvári főgimnáziumának Értesítője az 1921–1922. tanévről.

Az Erdélyi Római Katolikus Státus kolozsvári főgimnáziumának 1926–1927. tanévi Értesítője.

3. Szakirodalom

A kolozsvári róm. kath. főgimnázium Emlékalbuma 1579–1929 (1930), Cluj-Kolozsvár, Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet Rt.

Apor Péter (1736): *Metamorphosis Transylvaniae*, Rózsavölgyi és Társa kiadása, Budapest.

Az Erdélyi Római Katolikus Státus 1920. szeptember hó 29-ikén tartott évi rendes közgyűlésének Jegyzőkönyve (1921), Kolozsvár.



Balanyi György, Biró Imre, Biró Vencel, Tomek Vince (1943): *A magyar piarista rendtartomány története*. Budapest.

Biró Vencel (1925): Az impériumváltozás kora. In: *Az erdélyi katholicizmus múltja és jelene*, Dicsőszentmárton, Erzsébet Könyvnyomda Részvénytársaság.

Biró Vencel (1935): *Báthory István fejedelem*, „Gloria”-könyvnyomda Cluj-Kolozsvár.

Biró Vencel (2011): *A kolozsvári római katolikus gimnázium története 1918–1940. A Báthory-Apor szeminárium története 1579–1933*. Művelődés, Kolozsvár.

Bodó Márta (2005): Iskolai színpad, színpadi kultúra a két világháború közötti Erdélyben egy ifjúsági lap tükrében. In: *Erdélyi Múzeum*, 67, 1–2.

Döbrentei Gábor (1815): Gróf Batthyáni Ignácz. In: *Erdélyi Múzeum*, Második füzet, Pest.

Erdélyi Károly (1898): A kolozsvári róm. kath. főgymnasium története. In: *A kegyes tanítórendiek vezetése alatt álló kolozsvári róm. kath. főgymnasium értesítője az 1897–1898. iskolai évről*.

Szilágyi Sándor (szerk., 1877): *Erdélyi Országgyűlési Emlékek 3. 1576–1596*. Budapest.

Szilágyi Sándor (szerk., 1879): *Erdélyi országgyűlési emlékek 5. 1601–1607*. Budapest.

Ferenczi Zoltán (1896): *A kolozsvári nyomdászat története*. Kolozsvári Keresk. és Iparkamara, Kolozsvár, Ajtai K. Albert könyvnyomdája.

Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Budapest.

Gaal György (1990): Iskolánk története In: *Tiltott évkönyv*. Kolozsvár.

György Lajos (1994): *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948)*. Argumentum, Budapest.

György Lajos (2009): *Fejezetek Mártonfi József erdélyi püspök (1746–1815) életrajzából*. METEM Könyvek, Budapest.

Hadobás Sándor (2008): *Hell Miksa és Sajnovics János bibliográfiája*. Érc- és Ásványbányászati Múzeum Alapítvány, Rudabánya.

Holló László (2009): *A világiak által „vezetett” egyházmegye*. I. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.

Jakab Elek (1888): *Kolozsvár története*. II. Buda.

Jakab Elek (1888): *Oklevéltár Kolozsvár története második és harmadik kötetéhez*, II. Budapest.

Jakó Klára (1991): *Az első kolozsvári egyetemi könyvtár története és állományának rekonstrukciója 1579–1604*. Scriptum, Szeged.

Jakó Zsigmond (1991): Négy évszázad a művelődés szolgálatában In: *A talpraállás évkönyve*. Kolozsvár.

Jancsó Benedek (1926): Visszaemlékezés a kolozsvári róm. katolikus főgimnáziumra. In: *Öreg diák visszanéz...* Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet, Cluj-Kolozsvár.

Jósika Miklós (1977): *Emlékirat*, Magyar Helikon, Budapest.

Kovács András (2009): A kolozsvári Farkas utcai templom és kolostor jezsuita korszaka. In: Gábor Csilla, Luffy Katalin, Sipos Gábor (szerk., 2009): *Erdélyi reneszánsz*, I., Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár.

Lázár Irén (1990): Kiegészítések az iskola történetéhez (1978–90). In: *Tiltott évkönyv*. Kolozsvár.

Bartha Lajos, Könnyű József, Pischne Könnyű Edina (szerk., 2004): *Magyarországi csillagászok életrajzi lexikona* (2004). Ponticulus Hungaricus, VIII. 7–8.

Maizner János (1889): A kolozsvári orvos-sebész tanintézet történeti vázlata 1775–1872 In: *Orvos-természettudományi Értesítő*. Erdélyi Múzeum Egyesület, 14. évf., XI., 1.

Monumenta antiqua Hungariae (1969). (Ed. Ladislaus Lukács), Roma, I. 1550–1579.

N. Dávid Ildikó (1978): A kolozsvári egyetem építészeti oktatása a XVIII. század végén. In: *Művészet és felvilágosodás*, Budapest.

Palkó Attila (1992): Iskolánk építkezéseinek története. In: *A megmaradás évkönyve*, Kolozsvár.

Periş, Lucian (1998): *Le Missioni Gesuite in Transilvania e Moldavia nel Seicento*. Editura Fundația Pentru Studii Europene, Cluj-Napoca.

Salzbauer János: A kolozsvári kegyes tanítórendi társház és rom. kath. főiskola évszázados történeti vázlata. In: *A kegyes tanítórendiek vezetése alatt álló kolozsvári rom. kath. főgymnasium 1876/7-ik tanévi Értesítője*.

Szentkirályi Gyula (1926): Diákélet a piaristáknál a német világban. In: *Öreg diák visszanéz...* (szerk. György Lajos) Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet, Cluj-Kolozsvár.

Szögi László (1995): *Régi magyar egyetemek emlékezete 1367–1777*. (Memoria universitatum et scholarum maiorum Regni Hungariae), Budapest.

Temesváry János (1931): Hét erdélyi püspök végrendelete. In: *Erdélyi tudományos füzetek*, Erdélyi Múzeum Egyesület, 34.

Varga Júlia (2007): *Katolikus közép- és felsőoktatás Erdélyben a 17. századtól a 19. század közepéig* (doktori disszertáció). Budapest.

Vass József (1857): Az erdélyi rom. katolikusok fő-tanintézete Kolosváratt. In: *A kolosvári rom. kath. nyilvános teljes gymnasium évkönyvei*. VI. füzet, Kolosváratt.

Veress Endre (1906): Oklevéltár a kolozsvári Báthory-egyetem történetéhez. (1579–1603). In: *Erdélyi Múzeum*, 1906. Új folyam 1. (23.) évf. 5.

Veress Endre (1911): *Epistolae Et Acta Jesuitarum Transylvaniae Temporibus Principum Bathory (1571–1613)*. [Erdélyi jezsuiták levelezése és iratai a Báthoryak korából], I, Budapest.

Magyar Örökség Díj a marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceumnak

A Magyar Örökség és Európa Egyesület idén júniusban Magyar Örökség Díjban részesítette a marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceumot. Ebből az alkalomból készített összeállításunk alább olvasható.

Tamási Zsolt József

A marosvásárhelyi római katolikus líceum 1989 utáni története dátumokban



A marosvásárhelyi Római Katolikus Főgimnázium az államosítás előtt

1948. augusztus 2. Az összes hitvallásos iskola államosítása Romániában. Az államosítás visszavonása 1998. január 8-án történt meg az 1998. évi 7 sz. számú törvénnyel.

2004. szeptember 20-án keltezett visszaszolgáltatási határozat értelmében az egykori katolikus

főgimnázium épületegyüttese visszakérül a Gyulafehérvári Római Katolikus Érsekség tulajdonába.

2004. szeptember. Az öregdiákok korábbi kezdeményezésének eredményeként elindult a katolikus teológiai osztály, az osztályt a Bolyai Farkas Elméleti Líceum fogadta be. Az egyház részére visszaszolgáltatott ingatlanban működő Egyesülés Főgimnázium elzárkózott ettől a kéréstől.

2008. Hosszas tárgyalások után az Erdélyi Római Katolikus Státus Alapítvány és a polgármesteri hivatal szerződést köt 20 évre az Egyesülés Főgimnázium javára az A. épületre, a B. épületszárnyra csak 3 évre.

2012. A szerződés szerinti házbér kifizetésének elmaradásáért előzetes felszólítás után a Státus szerződést bont.

2014. január 9. Az Erdélyi Római Katolikus Státus Alapítvány átirata a polgármesteri hivatalhoz, amelyben kéri a Római Katolikus Teológiai Líceum megalapítását a Bolyai Farkas Elméleti Líceumban működő római katolikus osztályokból, kiegészítve ciklusindító (I., V., IX.) osztályokkal, a 2014/15-ös tanévtől kezdődően.



A katolikus egyház tulajdonát képező épület ma felújítva fogadja a diákokat

2014. július 29. A marosvásárhelyi önkormányzat határozatot fogad el (241. sz.): létrehozzák a katolikus iskolát, ha a Státussal kialakított szerződést aláírják.

2014. szeptember 12. A Maros Megyei Tanfelügyelőség 1145. számú döntésével rendelkezik a Római Ka-

tolikus Teológiai Líceum létrehozataláról, elrendelve a katolikus osztályok áthelyezését a Bolyai Farkas Líceumból.

2014. szeptember 16. Az önkormányzat a 271. számú határozatával az új iskolát beiktatja a létező iskolahálózatba. A határozat tanévkezdés után született, így rövidesen kiderült, hogy az iskola önálló működésének megkezdése egy évet késni fog.

2014. december 15. Sor kerül az önkormányzat és a Státus Alapítvány közti szerződéskötésre.

2015. január 29. Az önkormányzat 33. számú határozata a 2015–2016-os tanévre az iskolahálózatba emeli a Római Katolikus Teológiai Líceumot.

2015. február – augusztus: az új tanév előkészítéseként elkezdődik a tanárok átvétele, a cikluskezdő osztályokba a felvételi, az iratkozás, az átíratkozások sorozata.

2015. augusztus 31. A Maros Megyei Tanfelügyelőség 1385. számú határozata összegzi az iskola létrehozását, pontosítva, hogy milyen osztályok kerültek átvételre a Bolyai Líceumtól (katolikus teológiai osztály) és az Egyesülés Főgimnáziumtól (elemi és gimnáziumi magyar osztályok). *Ezzel a határozattal szemben utólag az önkormányzat és az Egyesülés Főgimnázium szülői közössége pert indít a Maros Megyei Tanfelügyelőség ellen. A Római Katolikus Teológiai Líceum szülői közössége kéri, hogy pertárs lehessen a tan-*



Tamási Zsolt igazgató és az iskola diákjai a 2016-os március 15-i templomi ünnepségen

felügyelőség oldalán. A bíróság utólag behívja pertársnak magát a katolikus líceumot is. A marosvásárhelyi Táblabíróság 2018 februárjában véglegesen jóváhagyta (256/R sz. határozat) a Törvényszék korábbi, 2017. áprilisi (479. sz.) ítéletét, amely érvényteleníti a tanfelügyelőség 1385. számú határozatát.

2015–16-os tanév során az átvett osztályok és a Katolikus Líceum által indított természettudomány osztály mellé a 2016–17-es tanévtől minisztériumi rendelet engedélyezi a társadalomtudomány osztály és az esti tagozatos közigazgatási technikus osztály indítását.

2016. november 4. A román Korrupcióellenes Ügyészség (DNA) Nyilatkozatban közli, hogy eljárást indított Ștefan Someșan főtanfelügyelő és Tamási Zsolt-József, a Római Katolikus Teológiai Líceum kinevezett igazgatója ellen a katolikus iskola szerintük törvénytelen működésének engedélyezése miatt. Ennek következtében a 2016–17-es tanévben az igazgató nem léphet be az iskolába, csak 2017 szeptemberében, amikor – a nyomozási szakasz lejártával – a Korrupcióellenes Ügyészség hivatalosan is vádat emelt. A vádemelést követő bírósági eljárások 2019. március 14-én zárultak le, amikor a törvényszék a vádirat szabálytalanságát megállapítva visszaküldte a vádiratot a nyomozási szakaszba.

2016. november 12. Marosvásárhelyen több ezer ember – a szervezők kérésére könyvvel a kezében – *Ne hagyjuk az iskolát!* jelmonddal tüntet a Vársétányon a magyar felekezeti oktatásért, és tiltakozik a katolikus iskola ellehetetlenítése, az igazgató, Tamási Zsolt meghurcolása ellen. Ezt követően sorozatban jelennek meg memorandumok, támogató nyilatkozatok az iskolaigazgató és az iskola mellett. Erdély több településén, de a világ számos pontján is megmozdulásokat szerveznek.

2017. március 2. A Maros Megyei Tanfelügyelőség megtiltja a következő tanévre szóló beiratkozást a ciklust indító (I., V., IX.) osztályokba. Ez ellen a katolikus iskola pert indított, amit alapfokon megnyert ugyan, de mivel kiközlése csak augusztus végén történt meg, a cikluskezdő osztályok beiskolázására már nem volt lehetőség. Pedig a szülők összegyűjtik a cikluskezdő osztályok elindulásához szükséges igénykéréseket, a tanügyminisztérium ennek ellenére sem járul hozzá ahhoz, hogy ezek a diákok a katolikus iskolában kezdhesék a tanulmányaikat.

2017 tavasza az egyeztetések sorozatát hozza: Maros megyei prefektus, polgármestéri hivatal, Maros megyei tanfelügyelőség, Tanügyminisztérium. Az egyeztetéseken első sorban a szülők vesznek részt. Párhuzamosan a marosvásárhelyi önkormányzat RMDSZ frakciója nem szavazza meg azt az iskolahálózatot, amelyben a katolikus iskola nem szerepel. Az RMDSZ és a POL (Szabad Emberek Pártja) is kidolgoz helyi, önkormányza-

ti határozattervezeteket az iskola helyzetének a rendezésére, de ezek nem vezetnek eredményre.

2017. május 31. Miguel Maury Buendía érsek, a Szentszék romániai apostoli nunciusa érkezik Marosvásárhelyre, tárgyalást kezdeményez a felelős intézményekkel az iskola helyzetének rendezésére, amit minden fél meg is ígér.

2017. június 14. A marosvásárhelyi közigazgatósági bíróság első fokon érvényteleníti a Megyei Tanfelügyelőség 1385/2015-ös határozatát, majd a marosvásárhelyi Táblabíróság augusztusban jogerősen felfüggeszti ezt a tanfelügyelőségi határozatot. Ennek hatására a tanfelügyelőség úgy dönt, hogy a katolikus iskola átmenetileg átkerül a Bolyai Farkas Elméleti Líceum kereteibe, amíg végleges bírósági döntés nem születik. Így a diákok, akik a saját osztálytermeikben tanulnak tovább, jogilag a Bolyai diákjaivá válnak, ugyanígy a tanárok is ideiglenesen átkerülnek ehhez az iskolához.

2017. szeptember. A marosvásárhelyi katolikus iskolaügy miatt Budapesten berendelik a Külgazdasági és Külügyminisztériumba Románia magyarországi nagykövetét. A magyar kormány a marosvásárhelyi iskola ügyét összeköti olyan témákkal, mint Románia OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) tagságának támogatása.



Tamási Zsolt igazgató és a diákok az iskola névadója szobrának koszorúzási ünnepségén 2016-ban

2017. szeptember 7. Több ezren tüntetnek Marosvásárhelyen a megszüntetés határára jutott katolikus iskola védelmében. A Római Katolikus Státus Alapítvány által szervezett tüntetésre egész Erdélyből érkeztek résztvevők.

2017. szeptember 10. Az Erdélyi Római Katolikus Státus Alapítvány kilátásba helyezi a marosvásárhelyi önkormányzattal kötött bérleti szerződést felbontását arra az ingatlanra, amely a jogi személyiséget elvesztő katolikus gimnázium diákjainak és az Egyesülés Főgimnáziumnak ad otthont, ha a hatóságok nem teszik lehetővé, hogy az épületben továbbra is működhessen a katolikus iskola. Az egyház nem tekinti megoldottnak a helyzetet, s nem mond le arról, hogy Marosvásárhelyen iskolája legyen a katolikus egyháznak. A szerződésbontás bejelentésére szeptember 16-án került sor, párhuzamosan azzal, hogy a Státus mindkét iskola jövőjének biztosítása érdekében tárgyalásra szólítja fel a helyi hatóságokat.

2017. december 21. A Képviselőházban elfogadják a katolikus iskolát újra létrehozó RMDSZ által előterjesztett törvénytervezetet. Klaus Iohannis román államfő visszaküldi megfontolásra a parlamentnek az oktatási kerettörvény módosítását. A törvénytervezetről szóló szavazásra 2018. február 7-én került sor a Szenátusban. A Szenátus döntő házként elfogadta a marosvásárhelyi katolikus iskola újraalapításáról rendelkező törvényt. Rövidesen a Nemzeti Liberális Párt (PNL) és a Népi Mozgalom Pártja (PMP) alkotmánybírószágon támadja meg a törvényt, amelyet így nem hirdethet ki az államfő, tehát nem léphet érvénybe.

2018. március 19. A Román Alkotmánybíróság – szavazattöbbséggel – Alaptörvénybe ütközőnek minősíti a marosvásárhelyi katolikus iskola újraalapításáról rendelkező törvényt. Az Alkotmánybíróság négy tagja különvéleményt fogalmaz meg a döntés kapcsán, és úgy ítéli meg, hogy a felekezeti gimnázium újraalapításáról született jogszabály megfelel az Alkotmánynak.

2018. július. A kormányrendelettel elfogadott módszertani változtatás eredményeként a Bolyai Líceum mint gyámintézet kérte és levezette a minőségbiztosítási hatósági (ARACIP) ellenőrzést a II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceum megalakítása érdekében. Az ARACIP-jelentés eredményeként augusztus 9-én kiadták a katolikus iskola létrehozását tartalmazó minisztériumi rendeletet. Ez teszi lehetővé az újabb újraindulást a 2018–19-es tanévtől.

2018. augusztus vége. Tamási Zsolt igazgató és az iskolaszék megkapja a minisztériumi kinevezést.



2018. szeptember első hete: több mint 300 diák és a teljes tanári kar visszavétele a katolikus iskolába.

2019. április 17. Marius Pașcan, a Népi Mozgalom Pártja (PMP) ügyvezető elnöke, a Dan Tanasă vezette civil szervezettel (a Méltóságért Európában Polgári Egyesülettel), valamint az Unirea Főgimnáziummal és annak szülői bizottságával közösen pert indított a román Oktatásügyi Minisztérium, a tanügyminiszter és a marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceum ellen a felekezeti iskola törvénytelennek vélt újjáalakítása miatt. A per folyamatban van.

„Meggyőződése, hogy az Úr valóban építi ezt a házat”

**Beszélgetés dr. Tamási Zsolt Józseffel, a marosvásárhelyi
II. Rákóczi Ferenc
Római Katolikus Teológiai Líceum igazgatójával**

A marosvásárhelyi katolikus iskola a közelmúltban kemény megpróbáltatásokon ment át. A hatósági támadások miatti pokoljárás éppen szünetel, az évszázados falak között most élet van. Mégpedig nem is akármilyen élet. A szenvedés, bár sok kint hozott, senkit sem tört meg, de mindenkit megerősített. Tamási Zsolt József igazgatóval beszélgetünk.



– Ha egy tájékozatlan idegen kopogna be hozzád azzal a kéréssel, hogy mutasd be az általad igazgatott iskolát, miket mondanál neki?

– Ez az iskola teljesen egyedi. Egy olyan hely, amely formál, nevel, közösséget épít, meghatároz, s ahol a mosoly a legfontosabb. Bármilyen iskolát érdemes választani, de aki nem ide jár/járt, az nem tudja, mit hagy(ott) ki....

– *Összegezd, kérlek, a katolikus oktatás múltját a városban, egészen a 2014-es iskola-alapításig!*

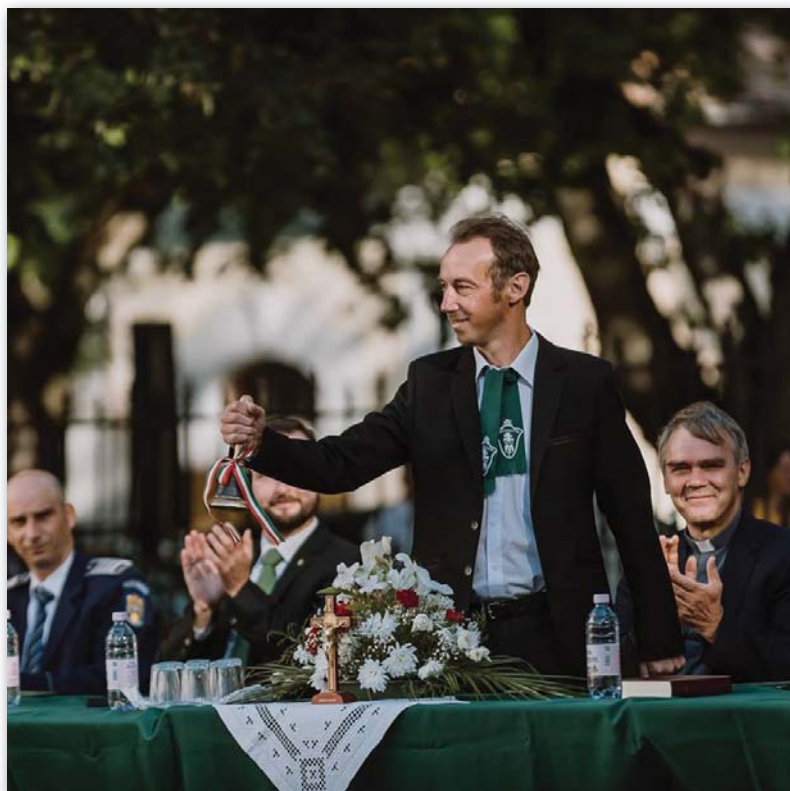
– A marosvásárhelyi katolikus oktatás kezdetei a városba betelepülő szerzetesrendeknek, főleg a ferenceseknek köszönhetően már a 14. századtól kimutathatóak, nyilván a korabeli szerzetesi oktatási formáknak megfelelően. Mivel a reformáció során a város lakosainak többsége protestánsná vált, az erdélyi fejedelemség korában Marosvásárhelyen szünetelt a katolikus egyházi élet és oktatás is. A jezsuiták 1702-ben érkeztek, és tudjuk, hogy már a következő évtől elindult az oktatás is, az első tanár alkalmazására 1707-ben került sor. Ekkor a kuruc-labanc harcok miatt a város előkelőségei nem tudták biztonságosan Kolozsvárra küldeni tanulni gyerekeiket, ezért ebben az évben a jezsuiták tanárt alkalmaztak. Ezt követően folyamatos bővülés figyelhető meg, és az iskolaként használt épületeket is egymás után „nőtték ki”. A 20. század elején az Erdélyi Római Katolikus Státus új iskolaingatlant, illetve egy hozzá tartozó kollégiumot is épített, ahol már a főgimnáziumi rangra emelkedett iskola működhetett. Ez kifejezetten jól felszerelt iskola volt. Az iskolai régiséggyűjtemény például az államosítás után a Maros Megyei Múzeum tárlatának alapjául szolgált, nagyon gazdag köztárral rendelkezett, s ezek mellett a legkorszerűbb szemléltető eszközökkel, felszerelésekkel is. A két világháború között az Anghelescu-törvények következtében az iskola ugyan elveszítette a nyilvánossági jogát, de a római katolikus egyház önkormányzati szervének, a Státusnak köszönhetően tovább tudott működni. Az 1948-as államosítás nem csak az ingatlant érintette, hiszen az iskola is felszámolódott, lányiskolává alakult, amelyen a hatvanas évek elején román tagozatot is létrehoztak. Az 1989-es rendszerváltás után az ingatlant ugyan visszaszolgáltatták (2004-ben), de ez nem jelentette az iskola újraindítását is. Az egyház hiába kérte, hogy a visszakapott ingatlanban katolikus – teológiai – osztályok indulhassanak, ettől az ingatlanban működő Egyesülés Főgimnázium elzárkózott. Így a Bolyai Farkas Elméleti Líceum beiskolázási tervébe sikerült bevenni a katolikus osztályokat, amelyek ebben a keretben működtek az önálló katolikus iskola újraalapításáig.

– *Nyilván komoly észérvek szóltak a külön iskola indítása mellett, hiszen egy elitintézményből való kiválás nem kevés „vakmerőséget” kért. Milyen érvek mentén indult el az iskolaalapítás?*

– Ez egy nagyon összetett kérdéskör. Egyrészt megvolt az igény arra, hogy a régi helyén újrainduljon az önálló katolikus iskola, úgy, ahogy ez több településen is megtörtént az egykori, más felekezeti intézményekkel is. Ezek az iskolák be tudták bizonyítani az életképességüket, de többségük történetéből tudjuk, hogy az újraindulásuknak voltak ellenzői is. Ugyanakkor az is tény, hogy a Bolyai Líceum keretében a katolikus osztályok sajátos helyzetben voltak. Az iskola szellemiségét nem befolyásolhatták, úgy, ahogyan

egykor a református osztályok sem tehették meg. Saját prioritásaikat csak azután tudták meghatározni, miután református kollégiumként önállósultak.

A helyi közösségen belül meglévő igényre a Római Katolikus Státus tudott pozitív választ adni, hiszen a visszaszolgáltatott ingatlan egykori kollégiumi épületének bérleti szerződése már le volt járva, így megvolt a tér, ahova el lehetett képzelni az újrainduló katolikus iskolát. Ilyen újraindulásoknak egész sora ismert volt. Tudtuk, hogy ez nem egy zökkenőmentes folyamat, de láttuk, hogy máshol is sikerült. Az egyház és a városi magyar érdekképviselő is jónak látta a folyamat elindítását, így megtettük az első lépéseket. Az érintett diákokkal, szülőkkel történt találkozások is azt jelezték, hogy ezt az iskolaalapítást el kell kezdeni.



Tamási Zsolt igazgató a 2019–2020-as tanévnyitón

– Egyetemen is oktattál (és oktatsz), és arra felé is mutatkoztak lehetőségek. Mégsem abba az irányba mentél, hanem kitartóan elkezdted kitaposni a katolikus iskola megalapításának ösvényét. Beszélj saját belső útjaidról ezzel kapcsolatosan!

– Hiszek abban, hogy előbb-utóbb mindenki megtalálja a saját útját, ha kellő figyelemmel keresi. Miután le diplomáztam, folyamatosan tanítok egyetemen is (a Sapientia EMTE

marosvásárhelyi karán, de voltam rövid ideig a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete vásárhelyi kihelyezett tagozatának is az oktatója), illetve tudományos kutatásokat végzek. Ezeket 2005-ig doktoranduszként, főállásban végeztem, azóta vakációs programként van jelen az életemben a levéltári kutatás, s az eredmények feldolgozá-

sa előadásokba, tanulmányokba, kötetekbe építve. Párhuzamosan a római katolikus hitoktatás módszertani felelőse voltam 2008-tól. Ennek során a kollégák szakmai előmenetele mellett a diákok aktív szerepeltetése, motiválása volt fontos számomra. Ehhez kapcsolódott szervesen a következő lépés, a marosvásárhelyi katolikus oktatás intézményes szervezése, újraindítása. Azok a korábbi tapasztalatok, amelyekkel rendelkeztem, s a számomra kihívásként megélt lehetőség, hogy visszaadható a városnak és az erdélyi katolikusoknak az egykori önálló katolikus iskola, mind-mind erősítették bennem a döntést, hogy a különböző tevékenységeim közül ez kerüljön előtérbe. Miután ezt a döntést meghoztam, sok érdekes lehetőség nyílt számomra mind főállású egyetemi oktatóként, mind főállású kutatóként való elhelyezkedésre, váltásra, viszont ezeket már nem vállaltam fel. Úgy éreztem s érzem, hogy ennek az iskolának az újraindítása, stabilitásának biztosítása, vonzóvá tétele és megfelelő működtetése mind-mind olyan feladat, amelyet „személyre szabtak”, nekem.

– *Az iskolaalapítás és a teljes átköltözés az Egyesülés Főgimnáziumba többfázisos folyamat volt. Ezek a fázisok is megpróbálók voltak. Mesélj ezekről az időkről!*

– Az átköltözés 2015 nyarán kezdődött el. Valójában a cikluskezdő osztályaink már a régi kollégiumi épületszárnyban indulhattak, a katolikus osztályokból a korábban beiskolázott diákok „kimenő” osztályonként a Bolyaiban maradtak. Úgy terveztük, hogy négy osztály indul ebben a épületszárnyban (előkészítő, ötödik és 2 kilencedik), viszont közben kiderült, hogy átkérte magát a katolikus iskolába az Egyesülés Főgimnázium elemi és gimnáziumi magyar tagozata, ami további 6 osztályt jelentett. Ezek mind a kollé-



A lelakva visszakapott épületszárny teljes felújításra szorult

giumi épületben voltak eddig is. Azon a nyáron egy nagyon lelakott épületet kellett előkészíteni a tanévkezdésre.

A munkálatok egész nyáron folytak, éppen hogy elkészültünk a tanévkezdésig. Párhuzamosan a teljes felszerelést is be kellett szerezni, hiszen az egyház csak az ingatlant kapta vissza, az abban egykor volt leltári tárgyak közül semmit. Így gyakorlatilag a nulláról kellett felszerelni az iskolát padokkal, székekkel, bútorzattal, számítógépekkel, fénymásolókkal s minden, az oktatáshoz szükséges eszközzel. Itt tapasztaltam meg nagyon erőteljesen, hogy az újraindulás mennyire erős közösségi akarat. Azon túl, hogy folyamatosan voltak önkéntesek, akik ha kellett cipeltek, a cipelnivaló is összejött. Alapítványok, felajánlások, pályázatok segítségével sikerült teljesen felszerelni az iskolát, s ez a felszerelés azóta is folyamatosan bővül. Sokaknak fel sem tűnik talán, de a semmiből 2015 őszére egy részben felújított és szinte teljesen felszerelt iskola nyithatta meg a kapuit ott, ahol 11 évvel korábban még csak egy teológiai osztályt sem voltak hajlandóak befogadni.



A 2015–2016-os tanévet már a részben felújított iskolában járták a diákok

– Az első évnyitón azt mondtad, hogy az újraindulás nemcsak ünnep, hanem örösi feladat és kihívás is. Miért?

– Az újraindulás egy megtett szakasz megünneplése volt, és nem egy kisebb erőfeszítés utáni hátradőlés. Ünnepeztünk, hogy nagyon sok jóakaró ember és intézmény összehangolt támogatásának köszönhetően van katolikus iskolánk. Ez az iskola még a saját útjának kezdetén állt, de már lehetett tervezni a növekedéshez szükséges feladatokat. Megvolt a minta, az egykori, megbecsült katolikus főgimnázium, amelyik meghatározó intézménye volt a városnak, hírnévvel, sajátos arculattal, kiemelkedő eredményekkel, nagyszerű diákokkal stb. Ehhez kellett elkezdeni felnőni. Mert ez az iskola már az indulástól kezdve nem egy átlagos iskola akart lenni, hanem egy olyan karakteres intézmény, amely vonzani tudja a diákokat, ahol jó a hangulat, ahol minőségi eredmények születnek, és mindezek mellett keresztény értékrendben tanulnak, formálódnak a diákok. Éreztem, hogy ennek az egésznek a víziója még csak a kezdetnél van. Feladatnak tartottam és tartom, hogy az iskola azzá váljon, ami az elődje volt az államosítás előtt. Kihívást jelentett mindennek a mihamarábbi meg-

valósítása. Ábrándokat nem kergettem, tudtam, hogy ez hosszú folyamat lesz, így az a tanévkezdés valóban nem a célbaérés pillanata volt, hanem csak – a hazaérkezés után – új kezdet.

– Szép létszámmal indultatok a régi/új épületben is, mintha csak vonzottátok volna a gyerekeket. Mi volt/van emögött?

– Úgy gondolom, sokan várták már, hogy legyen újra katolikus iskola. Én is meglepődtem, amikor azt láttam, hogy az előkészítő osztály úgy telt fel, hogy a szülők még azt sem tudták, hogy hol lesz az osztályterem, s ki lesz a tanítónő. Az ötödik osztályba akkora volt a túljelentkezés, hogy felvételi vizsgát kellett szervezni. A líceumi osztályok is maximális létszámmal teltek fel. S ezek csak a cikluskezdő osztályok. Érezhető volt az érkező diákokon, a szüleiken, hogy kell nekik ez az iskola, s részt akarnak vállalni a működtetésében. S ez a későbbiekben tapasztalt kiállást is magyarázza. Mindenki, aki ide érkezett, a sajátjának érezte ezt a közösségi teret, ezt az iskolát.



A 2015–2016-os első tanév záróünnepsége

– Milyen kritériumok mentén válogatjátok diákjaitokat és tanáraitokat?

– Az iskola alapvetően keresztény értékrendet képvisel. Ezért is az előkészítő osztályba jelentkezők esetében, túljelentkezés esetén (ez a jellemző) azt vesszük figyelembe,

hogy ilyen értékrend mentén elkötelezett családokból érkezzenek a gyerekek. Ezért kérünk egyházi ajánlást (plébánosit vagy lelkészt – hiszen az iskola nem zárkózik el más felekezetektől), motivációs levelet és különböző iratokat, amelyek egyértelműsítik az iskola értékrendjének családban való követését. A líceumi osztályoknál a világi (természettudományi és társadalomtudományi) osztályokba az országosan egységes elosztással jutnak be a diákok, a teológiai osztálynál természetesen az egyházi ajánlás kizáró jellegű. Ugyanez az egyházi ajánlás szükséges a tanárok számára is. Tanári karunk legnagyobb része az egykor a Bolyai Líceumban, a katolikus osztályokban tanító, illetve az Egyesülés Főgimnázium magyar tagozatán tanító tanárokból tevődik össze, s külön kegyelemnek tartom, hogy egy nagyon összeszokott, együttműködő, igazi közösségként vagyunk együtt.

– „Szeretnénk, hogy ez az iskola egyedi legyen” – olvastam a 2015-ös évnyitón mondott beszédedben. Mitől legyen egyedi?

– Egyedi kell legyen abban, hogy aki ide belép, érezze, valami egészen jó helyen jár. Ahová a gyerek mosolyogva jön, és a mosoly az arcán van akkor is, amikor hazaindul. Olyannak szeretném ezt az iskolát, ahol tudunk annyira bízni egymásban, hogy megbeszéljük mindazt, ami bánt bennünket, és egymásra figyelve építhetünk egy olyan, minőségi oktatásra lehetőséget adó környezetet, amelyben senki sem azt érzi, hogy „kihajtják belőle a lelket”. Olyannak szeretném ezt az iskolát, ahol nem kell leosztani a feladatokat, hanem magunktól vesszük észre, hol tudunk egymásnak segíteni. Úgy érzem, ezen az úton haladunk.



Jól felszerelt osztályokban tanulnak a gyerekek

– Beszédes számomra az, hogy a régi/új helyeteken tartott első gólyabálon Noé bárkáját építettétek, Noé szerepét pedig éppen te vállaltad. Mit mentettetek át az új kezdéshez?

– Noé története utólag lett számomra egészen sajátosan értelmezhető sztori. A gólyabálikor úgy láttam, hogy nagyon színes a bárka „lakossága”. Hiszen voltak velünk egykori bolyaisok, egykori „unireások” és teljesen új diákok, tanárok is. Ez a színes társaság együtt indult el az új úton. Amikor már ballagtak a Noé bárkájába beszállt gólyák, s túl voltunk az „özönvizen”, akkor értettem meg azt, hogy amikor beszálltunk a bárkába, tulajdonképpen nem tudtuk, hogy „özönvíz” előtt állunk. De a bárka is, az utasai is kibírták, s meggyőződésem, hogy elsősorban nem átmentettek, hanem létrehoztak egy olyan közösséget, amely a viharban, a bárkában formálódott, s éppen emiatt biztosan egyedi, de főleg igazán összetartó lett.

– „Versenyképes iskola” – ezt is emlegetted. A léc tehát már indulásból magasra volt állítva. Mit, miket jelentett ez?

– A versenyképességhez elsősorban versenyképes diákok és magas szintű képzést nyújtó kollégák kellene. És természetesen kell az az önként vállalt plusz munka, amely lehetővé teszi a felkészülést. A tanári karunk erre nyitott, és folyamatosan voltak és vannak olyan diákjaink, akikkel lehet jelentős eredményeket elérni. Ebben a folyamatban én csak azt kell(ett) kövessem, hogy milyen háttér szükséges a versenyképes felkészüléshez.



A 2016–2017-es tanévnyitó prezídiuma

Még az első tanévben a PADOC alapítvány segítségével így kezdtük el ezeknek az eszközöknek a beszerzését, amit azóta is folytatunk, főleg a Bethlen Gábor Alap támogatásával. Így nem csak a fizikai laboreszközöket, a kémiai és biológiai kísérletekhez szükséges felszereléseket, hanem az idegen nyelv oktatáshoz szükséges szakkönyveket is sikerült biztosítani. Minden osztálytermet fel tudtunk szerelni vetítővel, a teljes ingatlant fix és wifi internetes hálózatba kötöttük. A beinduló szakkörök működéséhez is tudtunk támogatást biztosítani. A fotózáshoz szükséges eszközöktől a robotikáig jó eszközeink vannak. S az eredmények nem is maradtak el. Már az első tanévben nemzetközi versenyeken vehettünk részt, s ez tartott akkor is, amikor iskolánkat „mértéken felül” próbára tették. Jó volt olvasni egy interjúban, amikor a diákokat kérdezték, hogy szerintük mi változott „akkor”, s az egyik diák azt válaszolta, hogy nagyot nőttek a szemében a tanárok, akik fizetés nélkül is ugyanolyan elkötelezetten végezték a munkájukat. Szerintem ez a hozzáállás magyarázza a folyamatosan jó versenyeredményeinket – igen, a diákság és a tanárok is nagyon elkötelezettek. A diákoknál pedig egyre jobban érződik a tenni akarás. Olyan diákszövetség alakult ki, amelynek tevékenysége közelíti az egyetemi hallgatói önkormányzatokét. Összerázók, vezetőképzők, közösségi tevékenységek szervezésén kiemelkedően sokat dolgoznak, s nekem szerencsére csak az a dolgom, hogy ahol lehet, támogassam őket, s amikor lehetséges, anyagi erőforrásokat is biztosítsak tevékenységükhöz. Remélem, hogy a kollégák és a diákok értékteremtő tevékenysége folyamatosan bővül, és abban is bizom, hogy ezek megvalósításához kellő támogatást tudunk nyújtani.

– A „hazaköltözés” örömteli pillanatait, kezdeti szép időszaka után jöttek a fájdalomok. Meséld a kezdeti, békésebb időkről, majd részletezd a pokoljárásod is!

– A hazaköltözés utáni év a folyamatosan megélt csoda éve volt. Mert egy olyan közösségben dolgozhattam, taníthattam, ahol nagyon érezhető volt az összetartozás. Hogy ugyanazt akarjuk, ugyanazon értékek mentén. S még ha sokszor késő este is ért véget a napi program, sőt hétvégén is fény volt az irodában és a tantermekben is, senki sem érezte, hogy „lejár a munkaidő”. Nem csak a felszerelést kellett nullából kiépíteni, hanem a teljes iskolát, mindennel együtt, ami ezzel jár. És ebben a munkában a személyzet, a tanárok, a diákok és a szülők igazi csapatként vettünk részt. Örültünk minden apró sikernek, egy időben feltöltött statisztikának ugyanúgy, mint egy nemzetközi diákvetélkedő díjának. Pörgött az élet, gólyabállal, szalagavatóval, a magyar kultúra napjának megünneplésével, márciusi ünnepséggel, Rákóczi-koszorúzással. Mindannyian büszkén viseltük iskolánk szimbólumait, az örgédiákok látogattak minket, s láttuk rajtuk, hogy régi ál-muk beteljesítőiként tekintenek ránk. Szakkörök indultak, a kicsik öntözték iskolánk fáját, s a sor hosszan folytatható lenne. A tanévzárás után viszont elkezdődtek a támadások. Előbb egy mesterségen felfújt teremvita gerjesztett médiabotránnyt, s az új tanév kezdetére érezhető volt, hogy itt egy komolyabb, összehangolt támadás készülődik. Szinte mindenféle ellenőrzésen átestünk, míg végül bekopogott a DNA. Volt helyszínelés, iratellenőrzés, iratok elvitele, kihallgatás. De arra nem gondoltam volna, hogy bárki is addig elmenjen, hogy az iskola törvényes működését vonja kétségbe. Bekövetkezett.



Március 15-i ünnepség 2016-ban a Keresztelő Szent János templomban

– *Az emberpróbáló meghurcoltatás idején mi adott erőt?*

– Mindig a fülemben csengett két fontos bibliai üzenet. Az egyik: „ha az Úr nem építi a házat, hiába fáradoznak az építők”... De ha építi, akkor gondját is viseli. A másik: „ne féljete, ha vádlóitok előtt álltok”. Ezért én egy percig sem féltem, s ugyanakkor egy percig sem kételkedtem benne, hogy az Úr építi ezt a házat. Az a közösségi összefogás, ami azonnal elkezdődött, az imaláncok, mind-mind erősítést tudtak nyújtani. Talán soha sem tudjuk felmérni, hogy mennyien tettek és imádkoztak értünk. Nekem most egy apró részlet jut az eszembe: útban egy székelőföldi tudományos konferenciára, beléptem egy üzletbe pékáruért, és ott egy ismeretlen néni könnyes szemmel kérdezte: „magát kiengedték?” Akkor döbbsentem rá, hogy a mi történetünk sokkal több, mint a médiából ismert kiállások, helyi, egyházi, erdélyi és nemzetközi állásfoglalások. Csak azt sajnálom, hogy sose lesz lehetőségünk mindenkinek megköszönni azt a hitet és bizalmat, amellyel értünk összekulcsolta a kezeit, gyertyát gyújtott, tüntetett, petíciót írt alá. Ez nem csak nekem, hanem a teljes közösségünknek erőt adott.

– *Milyen következményei voltak a történeteknek a gyerekek, tanárok, szülők életére nézve? Hogyan viselték a megpróbáltatásokat?*

– Nem volt könnyű a helyzetük, s nem is láthatom teljesen át, hogy kit hogyan érintettek a történetek. A kollégák helytállása példaértékű volt. Nem véletlenül nyilatkozta az egyik diák, hogy nagyot nőttek a szemükben a tanárok, hiszen ugyanúgy végezték a

munkájukat, fizetés nélkül is. A diákok ugyanúgy tanultak, vettek részt versenyeken, és ugyanúgy hozták a díjakat. Láthatóan, nem verte el a vihar a termést. Persze mindenki tudta, hogy valami történik. Nemrég, az Egymillió gyermek imádkozza a rózsafűzért tevékenységen mondta az egyik kisdíák: ő imádkozik azért, hogy ne vegyék el az iskolát. És ez sokatmondó. Ahogyan sokatmondó ez a diákgondolat is: amíg mások azért aggódnak, mert nincs meg a házi feladat, ők azért aggódnak, mert nincs meg az iskola... A szülők érdemeit nem lehet kellően méltatni. A csendben imádkozó szülőktől a hangosan kiállókig, minden esetben jól látható volt, hogy nem csak a gyerekeik számára választották ezt az iskolát, hanem a sajátjuknak is érzik, és meg is tettek érte mindent, amit csak tenni lehetett. Biztosan nem kis kihívás volt a tömeges kihallgatás, a megfélemlítés, de kiálólóan vették ezt a próbát. Újra csak egy személyes élményt osztanék itt meg. Az egyik bírósági tárgyalásra behívták a sértett félnek tekintett szülőket is. A hosszas névsorolvasás után az egyik szülő megkérdezte, hogy ő miért kell itt legyen. Közölték vele, hogy én sértettem a jogait. A szülő jelezte, hogy neki nincs velem szemben panasz, és kérte, hogy vegyék ki a perből, majd ezt követően, távozás közben bátorító kézfogásával biztattott, hogy tartsak ki. Utána több száz szülő hasonlóan hagyta el a tárgyalótermet... Azt hiszem, ez mindent elmond...



Az iskola citerakörének tagjai a Szijjártó Péternek átadott Rákóczi-díj átadási ünnepségén

– A megpróbáltatások ellenére közösségetek csak erősödött...

– Erről nagyon sokat lehetne mesélni. Amikor azon, a számomra emlékezetes novemberi estén közölték, hogy másnapról nem mehetek be az iskolába (másnap reggel éppen az iskola Szent Imre búcsús miséje volt, s a következő héten a gólyabál), nem hittem el, hogy jól értem a közleményt. Aztán rájöttem, hogy jól értem. Az első napokban ott-honi magányomban nem tudtam elképzelni, hogyan éli ezt meg a közösség. A közösségi oldalakon láttam, hogy egy hihetetlen összefogás vette kezdetét. De a média nem tudta pótolni a személyes találkozást. Amikor végül decemberben megengedték, hogy négy órára bemehessek az iskolába a fizetések utalását aláírni, személyesen láttam, hogyan reagált a közösség. Szinte egy órán át csak a kollégák köszönését, ölelését viszonztam. (Amikor elindultunk az iskolából, az engem kísérő hatósági személy – átvéve a hangulatot – szintén megölelte a személyzetet...). És a kisdíákok az igazgatói iroda előtt előre hozott karácsonyi kántálással kívántak boldog ünnepet. Majd a karácsonyfa alá megérkezett a cipősdoboznyi, kis cetlikre írt jókívánság. Közben a kollégák megtanulták, hogyan hívható össze igazgató nélkül az iskolaszék, ilyen helyzetben hogyan lehet továbblépni és tervezni. S a közösség formálódott, erősödött, hihetetlen, csodás módon. És nem csak az iskolában. Ez „ügy” lett. Nem felszínesen, hanem valóban. Mindig beleborzongok, amikor visszagondolok erre. Mert egy ilyen közösség élén állni újra nagy felelősség és jóval nagyobb kihívás.



A 2015–16-os tanév gólyabálján készült kép

– *Aztán 2018-ban egy hét alatt kellett előkészítened az új tanévet... És megtetted. És vezetéseddel elindult az új tanév az újraalapított iskolában... Mesélj erről!*

– A 2018-as szeptember első hete nagyon intenzív volt. Az iskola megkapta ugyan a működési engedélyt, de a 2018–19-es tanév előkészítéséhez kellett egy iskolaszék és az igazgatói kinevezésem. Ez az utolsó pillanatban került kiközlésre, minisztériumi rendelettel. Aztán következett egy egybefolyó hét, amikor az iskolaszék minden nap kora hajnaltól késő estig dolgozott, és előkészített mindent, amire normális körülmények között februártól szeptemberig szokott sor kerülni. Iktattuk, jóváhagytuk, adatbázisba vezettük a több száz diák kérését, akik nálunk folytatták a tanulmányaikat, adminisztráltuk a tanárok és a személyzet alkalmazását. Előkészítettük a belső szabályzatot, megírtam a szükséges több száz határozatot. Az időközben megérkezett pecséttel mindezt hitelesítettük. Közben kincstári számlát nyitottunk, mindenféle adatbázist kitöltöttünk. S ebben a munkában az akkor még nem alkalmazott – korábbi és jelenlegi – kollégák önkéntesen vettek részt. Akárcsak a szülők, hiszen a tanév kezdésére az osztálytermeket is rendbe kellett tenni. Szinte hihetetlen, de összejött – egy hét alatt egy teljes tanév előkészítése... Természetesen ez az egész tanévre rányomta a bélyegét. Amit nem lehetett azon a héten elintézni, azt a tanév során pótoltuk, például a tankönyvek rendelését, beszerzését, a tantermi munkákat stb. Örült hajsza volt, de igazi közösségi élmény.

– *Egy nagyon sikeres tanév van mögöttetek: belső építkezés, sok szép tanulmányi siker, testvérkapcsolatok stb. Kérlek, vedd számba ezeket, és készíts egy gyorsmérleget az elmúlt tanévről!*

– Ez a kérdés is hosszabb választ igényelne... Valóban sikeres tanév áll mögöttünk. 90% feletti sikeres érettségi eredmény, a gimnáziumi végzőseink az országos mérés szerint is toplistán végeztek. A versenyeredmények listája hosszú... A régi testvériskolai kapcsolatok (Kisvárd, Munkács, Gyulafehérvár, Csíkszereda) mellett téli sporttevékenységgel erősödött a bukaresti kapcsolat, a miskolci látogatás és annak viszonzása, a nagyváradi kapcsolat több tevékenységgel, a miskolci, zalaegerszegi, pesti, nyíregyházi és legutóbb a rodostói megkeresések, tervezések sora jellemezte a tanévet. A „mérleg”: közösségi élmények, szociális, önkéntes munkák, Rákóczi-heti ünnepek, újra megtartható szalagavató, ballagás, kitüntetések, elismerések, gratulációk és mosolygó diákok... A gyorsmérlegben az utolsó számít a legtöbbet.

– *Hogyan indult az idei tanév? Miben lesz ez más, mint a többi?*

– Az idei tanév indulásánál kifejezetten örvendtünk, hogy a tanévnyitó nem kapott kiemelt figyelmet. Jól esett, hogy egyszerűen, csendben kezdhettük a tanévet, hogy nem gátolta semmi a cikluskezdő osztályok indulását, és hogy vannak „golyáink”... Hogy nőtt a diáklétszám, az osztályok száma. Hogy kinőttük az ingatlanunkat, és az elemi osztályok számára minisztériumi engedélyt kaptunk egy új helyszín használatára. Hogy a régi szimbólumaink (iskolazászló, iskolacímer, iskolagyertya, egyenruha) mellett a testvériskoláktól szerzett tapasztalatok alapján van iskolacsengőnk, fogadalmunk, hogy egy-

re többen az egyházi köszöntésekkel köszönnek egymásnak. Hogy pályázatokkal tovább tudtuk fejleszteni az iskolát. Hogy minden diák otthon lehet nálunk. Hogy a kis „szünet” után újra élünk... Hogy tudjuk: még mindig számítunk, és számítani is fogunk. És reméljük, hogy végre, csendben, egyszerűen csak *lehetünk*, s így, csendben építhetjük vissza azt a katolikus iskolát, ahová mosolyogva jönnek, és ahonnan mosolyogva mennek haza a diákok. Ahol mindenki látja, hogy mit kell tenni, és teszi is, amit tud, s nem kell leosztani a feladatokat. Ahová ha bejön valaki, érzi, hogy ez „az” az iskola...

– Mindaközben, hogy igazgatóként – „nem középiskolás fokon” – *teszed a dolgodat, egyetemen tanítasz és kutatsz, s még mindig tárgyalásokra jársz, ugyanolyan lendülettel viszed tovább annak a vetélkedőnek a szervezését, amit még igazgatóvá válásod előtt kezdél el: a Kreativitás vetélkedő nagyon sok diákot (és tanárt) szólít meg a katolikus egyházban, de annak berkein kívülről is. Hiánypótló és egyre népszerűbb ez a program. Kérlek, beszélj róla!*



A 2018. november 5-i iskolabúcsún

– A tárgyalásokkal úgy vagyok, hogy ugyan hivatalosan nem jelennek meg a munkaköri leírásomban, de mivel igazgatója vagyok ennek az intézménynek, a tevékenységem részévé váltak. Az ellenem indított büntetőjogi eljárást nem zárták le, csak visszaküldték a nyomozati szakaszba. Az iskola 2018-as újraalapítása ellen közigazgatási pert

kezdeményeztek, amelyben jogi tanácsadás mellett a tárgyalásokon egyedül képviselem az ügyet. Kihívás és feladat is egyben. És természetesen közben folytatjuk azokat a tevékenységeket, amelyek folytonosságát fenn kell tartani. A gyulafehérvári egyházmegyei *Kreativitás vetélkedő* szervezése is ide tartozik. 2020-ban már 12. alkalommal szervezzük meg, az elmúlt évek során kialakult stábbal, ezennel az *Eucharisztia éve* tematikában. Ez a vetélkedő számomra azért nagyon fontos, mert olyan lehetőség, amely nem tanulmányi képességek, hanem másfajta készségek alapján nyújt lehetőséget az alkotásra a diákoknak. Nagyon fontosnak tartom, hogy ezt a lehetőséget a gyulafehérvári római katolikus főegyházmegye fel tudja ajánlani, s lehetőségeinkhez mérten a szervezését meg tudjuk oldani.

– *Munkátok elismeréseként az idén Magyar Örökség-díjban részesültetek. Hogyan fogadtátok ezt a kitüntetést? Mit jelent ez számotokra?*

– A Magyar Örökség-díj része annak az elismerés-sorozatnak, amellyel az iskola tartó közösséget, de egyben támogatóit is jutalmazza. Több kitüntetés, köztük ez is bátorítás számunkra, hogy jó úton járunk. Elismerése annak, hogy érdemes álmodni, és érdemes az álmokért tenni. Biztatás arra, hogy ezen az úton tovább kell járni...



Az iskola névadója szobrának koszorúzási ünnepségén 2016-ban



– *Sok minden van mögöttem/mögöttetek, de érezni, hogy a fájdalmak, megpróbáltatások ellenére is a jövőt álmodod. Hogyan?*

– Az a folyamat, amelynek részesévé váltam, még csak a kezdetén van. Igen, a jövőt álmodom, álmodjuk. Mert hiszünk abban, hogy egy újraindulásnak a kezdetén érdemes álmodni. A mi iskolánk a nagyszünetek iskolája. Mert a vásárhelyi katolikus iskola első nagyszünete (reformáció) után újraéledt, s még ha fel is oszlatták a kezdeményező jezsuita rendet, tovább tudott növekedni. A kommunista rendszer a végső nem-et próbálta meg kimondatni, de az iskola mégis újra tanévet nyithatott. A korrupciós kirakat-botrány újabb szünetet hozott, de az iskola mégis, újra csak van. Mert meggyőződésem, hogy az Úr valóban építi ezt a házat...

Kérdezett: Ozsváth Judit

Laudáció

a Marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceumnak a Magyar Örökség és Európa Egyesület által Magyar Örökség Díjban való részesítése alkalmával

Az erdélyi magyarság történelmét az utóbbi száz esztendőben olyan kiemelkedő személyiségek és intézmények határozták meg, akik és amelyek a magyar közösség érdekeit megingathatatlan kiállásukkal szolgálták. Bár mindenkor szükség van az ilyen kiállásra, azt hihetnénk, hogy egy egyszerű erdélyi felekezeti középiskola igazgatójának, tanári karának, diákjainak és szülői közösségének a 21. század eleji Európában nem az a feladata, hogy rendíthetetlen helytállásról, a létért való küzdelemről tegyen tanúságot, és az iskola ily módon emelkedjen ki a többi hasonló jellegű oktatási intézmény közül, ami megtisztelő díjra érdemesíti. Most a Magyar Örökség és Európa



A díjat Demeter László baróti muzeológus, könyvkiadó, művelődésszervező adta át dr. Tamási Zsolt József igazgatónak

Egyesület Magyar Örökség Díj Bírálóbizottsága a hajdani Erdélyi Római Katolikus Státus marosvásárhelyi státusfőgimnáziumának örökébe lépő marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceumnak ítélte a Magyar Örökség kitüntető címet.

Ez az Erdélyi Római Katolikus Státus Alapítvány kezdeményezésére 2015-ben létrehozott oktatási intézmény egy iskola a többi iskola között. Mégis önmagában is rendkívül értékes oktatói és diákjai számára egyaránt, hiszen több száz éves katolikus felekezeti oktatási hagyomány örökösének tudhatja magát. Az évszázadok során nagy emberek tanítottak benne, és tanult emberek, a régió értelmiségi rétegének egy jó része került ki belőle. Patinája van a névnek és patinája van az épületnek, amit a „genius loci”, a hely itt uralkodó és innen kisugárzó szelleme kölcsönöz.

Az iskola 2015-ös újraalapítását követően a tanárok és diákok büszkén és boldogan léptek a hajdani marosvásárhelyi státusfőgimnázium tanárainak és tanulóinak örökébe. Nem mindenki örült az értékeremtésnek, ezért megakadályozták ezt a munkát. Megszüntették az iskolát. A diákok már nem a házi feladatért, hanem az iskoláért aggódtak. A szülők a Korrupcióellenes Ügyészség zaklatásait viselték. A tanárok a munkahelyük elvesztésének bizonytalanságát élték át. Az igazgató ügyészségi intézkedés folytán be sem léphetett az iskolába.



A Líceum képviselője a díjátadó ünnepségen

Azonban továbbra is voltak gyerekek, voltak szülők, voltak tanárok és volt igazgatója – ha akadályoztatva is – az iskolának.

Ugyanakkor az Erdélyi Római Katolikus Státus Alapítvány mellett volt sok jóakarató ember és segítőkész, az iskola értékeit nagyra tartó intézmény, így a Romániai Magyar Demokrata Szövetség, amely profilja szerint ebben az esetben is szolgálta a romániai magyarság érdekét, és a Magyar Kormány, amely határozottan felemelte szavát, hogy ez az iskola megmaradhasson. Közös sikerült. Poraiból fönixmadárként ismét felemelkedett, és ezzel a munkával és harccal még értékesebbé vált. Most hozzáadott értéket képvisel az iskola közössége számára minden, az alapítással, valamint a megszüntetéssel és újjáalapítással kapcsolatban elviselt bizonytalanság és félelem, minden bátor kiállás és áldozathozatal, minden elmondott fohász, ami most ilyen formában is jutalmazást nyer.

Utalnunk kell arra, hogy a marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceum nem csupán az állami intézmények részéről jövő meghurcoltatás által elszennvedett nehézségek okán érdemel kiemelt figyelmet, megbecsülést és díjat. A rövid, mindössze három éves – 2015–2017 és 2018–2019 közötti – fennállása alatt a bizonytalanságok ellenére – a „csak azért is” nekifeszülésével – sok diák kifejezetten ebbe az iskolába kérte felvételét, sok szülő ide íratta gyerekét, mert garanciát láttak benne a megfelelő nevelésre és a színvonalas oktatásra.

A nagy érdeklődésnek, valamint az intézményt kiváló szaktudással, közösségkovácsoló erővel, kiemelkedő erkölcsi tartással vezető dr. Tamási Zsolt József igazgató és az oktatói közösség kiváló munkájának köszönhetően az iskola – annak ellenére, hogy mindössze egy, négy éve megalakult, majd egy évvel ezelőtt újjáalakult iskoláról van szó – megalakulását követően tanulmányi szempontból is azonnal felzárkózott a legpatinásabb erdélyi magyar iskolák közé. Tanárai és tanulói igazi közösséggé kovácsolódtak, és ez utóbbiak a különböző megmérettetéseken kiválóan helyt álltak. Az iskola magyar és román testvériskolákkal bel- és külföldön kialakított jó kapcsolata egyaránt az iskola jó hírnevét és a társadalmi megbecsülését szolgálja.

A díjat adományozó egyesület bevallottan feladatának tartja a magyar értékek felmutatását a jelen számára és megőrzését az utókornak. A marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Teológiai Líceum, annak igazgatója, tanári kara, illetve diák- és szülői közössége számára a most átadásra kerülő Magyar Örökség Díj erkölcsi elismerést jelent és további munkájukhoz megerősítést kölcsönöz.

Isten áldását kérem a Magyar Örökség Díj Bírálóbizottsága tagjaira, valamint az ez alkalommal kitüntetett Iskola minden tanulója és tanára.

Kolozsvár, 2019. június 22.

Dr. Holló László
az Erdélyi Római Katolikus Státus Alapítvány
Igazgatótanácsának elnöke

„Ha sikerül kevés friss levegőt bevinni...”

Beszélgetés Lázár Csillával, a csíkszeredai Spektrum Oktatási központ ügyvezető igazgatójával

A csíkszeredai székhelyű oktatási intézmény tevékenysége felől érdeklődve több irányból pozitív értékelést kaptunk. A közelmúltban egy tágabb résztvevői kört megszólító, igényesen felépített program, az *Iskolai kreativitás vásár és konferencia* szervezőjeként is felhívta magára a figyelmet. Ezek szolgáltak apropóul a központot irányító háromgyermekes édesanyával, Lázár Csillával folytatott alábbi beszélgetéshez.

- *Kérlek, mutasd be a Spektrum Oktatási Központot!*
- A Spektrum Oktatási Központ egy csíkszeredai székhelyű, oktatási célú alapítvány, ahol egyrészt iskolán kívüli, délutáni képzéseket (legnagyobb részben nyelvkurzusokat) tartunk, másrészt az európai uniós együttműködési lehetőségeket kihasználva



Lázár Csilla előadást tart az Erasmus program lehetőségeiről helyi szervezeteknek

olyan programokat szervezünk, amelyek az általunk beazonosított helyi oktatási, képzési, továbbképzési igényekre válaszolnak, illetve amelyek (a régióban) újszerű képzési lehetőségeket kínálnak azoknak, akik személyes vagy szervezeti céljaik elérése érdekében tágitanák a kompetenciáik körét és a horizontjukat. A két fő tevékenységi területünk (a nyelviskola és az oktatási projektek) nagyon jól kiegészíti egymást, a két terület együtt biztosítja a szervezet fenntarthatóságát, illetve nem is különül el teljes mértékben: a nyelvtanáraink zöme bekapcsolódik a projektek lebonyolításába, és a projektekben kidolgozott új eszközök, módszerek a nyelvoktatási kínálatunkban is megjelennek. Az alapítványi forma nagy előnye, hogy kicsi, független és rugalmas szervezet vagyunk, és ez a szervezeti struktúra már több mint 23 éve bizonyítja az életképességét. A központunk története 1996-ban indult a Soros Alapítvány egy Nyílt Társadalomért kezdeményezésére és támogatásával, két évig mint a kolozsvári Soros Alapítvány fiókszervezete működünk. Az ekkor jelentős befektetéssel (osztálytermek, számítógépes park) kialakított, tömbházlakásokból átalakított Kossuth utcai ingatlanban működünk ma is, a kezdeti évekhez képest azzal a jelentős különbséggel, hogy a szervezet függetlenedett az alapítótól. Ennek első lépése volt a csíkszeredai székhelyű alapítvány bejegyeztetése és műkö-



Felnőttképzés a Spektrumnál: üzleti tervezés Tánczos Levente-Józseffel, a Sapientia EMTE oktatójával

dési kereteinek megszervezése, a Soros-támogatás fokozatos megszűnése (az utolsó támogatást a kétezres évek legelején kaptuk tőlük a román mint második nyelv iskolai oktatásáról szóló, akkor már a Sapientia egyetemmel közösen szervezett konferenciákra), az ingatlan megvásárlása, majd néhány éve a központ nevének megváltoztatása Spektrum Oktatási Központra.

Jelenleg évente közel ötszáz személy veszi igénybe a nyelvi képzéseinket, ezekre a (képzés céljától és típusától függően) 40–120 tanórás kurzusokra előkészítő osztályos gyerekektől nyugdíjasokig minden korosztályt fogadunk. A jelentkezők a nyelvi szinteknek, tanulási céloknak (nyelvvizsga vagy kommunikáció, netán külföldi munkavállalás) megfelelően, valamint (a gyermekek esetében) a korosztály szerinti 8–14 fős csoportokban heti kettő vagy négy órában tanulnak velünk angol, román, német, francia, spanyol, olasz, magyar és (a Confucius Intézettel való együttműködésnek köszönhetően) kínai nyelvet.

A heti rendszerességgel velünk tanulók mellett évente közel ugyanennyi személyt sikerül megszólítani a különféle oktatási projektek keretében megtartott, rövidebb időtar-



Újrahasznosító workshop a nyári amerikai iskola (Mini-American Summer School) keretében

tamú, többnyire ingyenes képzéseinkkel, rendezvényeinkkel, melyek célja új, használható készségeket fejleszteni, új eszközökkel, módszerekkel, szemlélettel támogatni a közoktatási rendszerben tanító pedagógusokat, tágítani a szakképzési kínálatot és lehetőséget teremteni a továbbképzésre, átképzésre, élethosszig tartó tanulásra. Hogy néhány konkrét példát mondjak a közelmúlt képzési kínálatából: a vállalkozó szellemű fiataloknak új szemléletű (szociális felelősségvállalásra épülő, illetve „körforgásos” modellben működő) vállalkozások indítását szorgalmazó képzés, bevezetés az IKT és a programozás világába kifejezetten hölgyeknek vagy nyelvoktatási jó gyakorlatokat bemutató videófelvevételek megosztása egy európai zárt rendszerű hálózatban.

Az iskolai oktatást, a pedagógusokat és szülőket is igyekszünk képzésekkel, továbbképzésekkel, illetve más országokból „honosított” jó gyakorlatok bemutatásával támogatni, elsősorban olyan témákban, melyeket nagyon fontosaknak látunk, de amelyekre a tanterv és a mérési követelmények feszítésében kevesebb idő jut: a kreativitás szerepének hangsúlyozása, az iskolai környezet gyermekbarátabbá tétele, az iskolai szakálás, zaklatás elleni fellépés, az online és offline világ nevelést is mélyen átható feszültségének oldása.

Természetesen nem akarjuk azt a látszatot kelteni, hogy mindenhez értünk, a környék egyik legkisebb, ráadásul civil oktatási szervezeteként nem is érthetnénk, de úgy látjuk, ha őszinte segítő, támogató szándékunkról meggyőzzük a környék szakembereit, hiteles személyiségeit, akkor létrejönnek olyan együttműködések, együttgondolkodások, amelyek reális lehetőséget teremtenek a hatékony segítségnyújtásra.

– Internetes honlapotokon közzétett bemutatkozásodban azt írod, hogy a város egyik legjobb csapatát irányítod. Mitől olyan jó ez a csapat?

– A szervezetünkre, attól fogva, hogy „leváltunk” az alapítóról, mindig is valamilyen sajátos, csapatelvű, demokratikus működési mód volt a jellemző. Mint minden alapítványnak, nekünk is van rendszeresen ülésező vezetőtanácsunk, tagja (a mindenkor ügyvezető mellett) két szociológus, egy bukaresti és egy budapesti, mindketten erdélyi gyökerűek és erdélyi kötődésűek: Papp Z. Attila oktatáskutató, egyetemi tanár, illetve Marius Cosmeanu, aki a „népművelés” kortárs módozataival – blog, online sajtó – kísérletezik. A vezetőtanács azonban mindig az aktuális csapattal együtt jelöli ki a célokat, és együtt is elemezzük ki, mi volt jó, és min kellene változtatni. Amúgy a hatfős (egy-egy projekt idejére néhány rész munkaidős kollégával kiegészülő) „irodai” csapatban mindenki véleményére, kezdeményezéseire és meglátásaira számítunk. Nem a jelenlegi, hanem a korábbi vezetőség érdeme, hogy a kiváló munkatársak többségét megtalálták. Amikor én átvettem a központ ügyvezetését, akkor már létezett ez az együttműködésen, demokratikus döntéseken és kölcsönös tiszteleten alapuló szervezeti kultúra, amit a továbbiakban is csak erősíteni szeretnék. Természetesen nálunk sem tökéletes senki, de amiben egyik ember „tökéletlen”, abban erős egy másik, és mindenkinek van olyan erőssége, ami csak rá jellemző – ezt szeretnénk kiaknázni és megfelelően értékelni a szervezet és a nálunk, velünk tanulók érdekében. Az, hogy a „törzsgárda” több, mint tíz éve dolgozik velünk (és a legfiatalabb munkatársunkra is még évtizedekig szeretnénk számítani), azt hiszem, elég jól minősíti az itteni légkört.



Spektrum-TV játék a nyári angol táborban

– Egyik kollégátok internetes bemutatkozó szövegében így fogalmaz: „ez a központ egy oázis Csíkszeredában, ablak a világra”. Mit fedhet ez?

– A bemutatkozó szövegek legalább öt-hat éve születtek. A kollégám metaforájában talán az is benne lehetett, hogy a szervezetünk sok olyan válságos időszakot is viszonylag jól átélt, amely más munkaközösségeket komolyan megviselt. A kollégák (menedzsment és tanárok) közérzetéhez nyilván az is sokat hozzátesz, hogy nemcsak ablak, de ajtó is van nálunk a világra: az európai együttműködési hálózatunknak köszönhetően folyamatosan van lehetőség rövidebb külföldi szakmai utakra. Inspiráló és felüdítő a sokféle kultúrájú külföldi partnerrel dolgozni, ahogyan sokat merítünk a helyi partnerekkel való folyamatos kapcsolattartásból is. Másokkal együttműködni, másoktól tanulni, saját tapasztalataidat másoknak átadni – az ezzel járó fáradalmat soha nem szoktuk megspórolni.

– Mitől másabb nálatok a tanítás-tanulás, mint az iskolában?

– Az aktuális igényektől, a hallgatói létszámtól függően mintegy húsz nyelvtanár tanít nálunk, általában heti 2–10 órát. Mindannyian szakképzett és fejlődésre nyitott tanárok, a tapasztaltabb és a kezdő kollégák egyaránt. Képzéseink természetesen bizonyos

minőségbiztosítási kritériumokkal körülhatárolt keretben zajlanak, de az adott keretet minden tanár a maga személyiségének megfelelően, a számára leginkább alkalmas módszerek és eszközök használatával tölti ki. Különösen a gyermekcsoportoknál figyelünk arra, hogy más legyen, mint az iskola. A „leadott tananyagmennyiség”-nél sokkal fontosabb, hogy a gyermek működésében ismerje meg a nyelvi funkciókat, és játékosan gyakorolja azokat, hogy szívesen jöjjön hozzánk, és pozitív élményeket kapcsoljon a nyelvtanuláshoz. Ehhez házi továbbképzőkkel és külső (akár külföldi) továbbképzések anyagi támogatásával is igyekszünk hozzájárulni. Természetesen nekünk is könnyebb dolgunk van például az angol oktatásával (ahol jól kidolgozott, magas színvonalú, több országban kipróbált tananyagok százai közül válogathatunk), mint a románul, ahol az egyre nagyobb számú „alternatív” vagy nem-anyanyelvű gyermekekre szabott tananyag között sem könnyű olyant találni, amely igazán el merné engedni az iskolai románoktatásból örökölt korlátokat és beidegződéseket. De a románul ugyanazt szeretnénk elérni, amit a többi idegen nyelvnél: felfedeztetni az önkifejezés és gondolatátadás örömét egy olyan nyelven, ami nem az anyanyelvünk.



„Főzőlecke” románul – egy készülő tananyag műhelyfotója

– *Oktatásfejlesztést is említetek...*

– A nevelés és ennek részeként a közoktatás globális szinten komoly viták tárgyát képezi, minél jobban „pörög”, változik a világ, annál inkább irányvesztettek leszünk benne, és különösen azok a szülők és pedagógusok, akiknek pedig éppen az lenne a feladatuk, hogy irányt mutassanak. Nálunk, sajnos, még inkább jellemző az irányvesztettség, mint néhány szerencsésebb országban, ahol legalább sejtenek valami irányt. Nem szeretnék a román oktatási rendszer „problémáiról” beszélni, mert azokkal tele van a sajtó. Azt azonban nem hiszem, hogy várhatnánk valami megváltó miniszterre vagy valami varázssreformra, ami egy csapásra megoldja a problémákat. Kellenének persze rendszerszintű intézkedések, sokkal-sokkal több és átgondoltabban elköltött pénz kellene az oktatásra, kevesebb adminisztráció és több bizalom, és újra kéne gondolni, ki milyen feltételekkel lehet és maradhat a tanári pályán. De ezen megváltó intézkedések eljövetelére senki sem szeretne tétlenül várni, akinek jelenleg gyermeke van az oktatási rendszerben. Ezért – ha nem döntünk úgy, hogy egyszerűen „kimenekítjük” a gyermekeket a közoktatásból – meg kell próbálni kicsit javítani, jóindulattal, segítőleg, helyileg, célzottan. Ebben, azt hiszem, minden szülő tehet valamit, minden civil szervezet odafigyelhet a környezetében levő iskolás gyermekekre, minden jószándékú szakember nyithat az együttműködésre, segíthet kipótolni azokat a hiányosságokat, amelyek a tanárok túlterheltségéből, a szűkös anyagi keretekből vagy az elavult szervezeti kultúrából adódnak. Ha néhány iskolában, osztályban, néhány tanuló közösségben sikerül kevés friss levegőt bevenni, azzal már jót tettünk, akármilyen parányit is.

– *Milyen módon kerestek, találjátok meg az együttműködő partnereket? Melyek a leg-sikeresebb ilyen együttműködések?*

– Vannak helyi és nemzetközi együttműködéseink. Nekünk az együttműködés alapvető működési mód, ahogyan korábban is említettem. Helyileg úgy látjuk, könnyebb a hozzánk hasonló, kisebb „civilekkel” az együttműködés, mint a nagyobb rendszerekkel, de van példa iskolákkal, a megyei tanfelügyelőséggel, a Sapientia egyes oktatóival való együttműködésre is. Mi nem szeretnénk minden áron csak a saját elképzeléseinket hangsúlyozni, nagyon szívesen fektetünk időt és energiát mások kezdeményezéseinek támogatásába is, ha azok céljával azonosulni tudunk. Ilyen példa most az iskolás gyermekeket érintő médiahasználat (káros, biztonságot veszélyeztető és kreatív, képességeket fejlesztő médiahasználat egyaránt), amely körül Hargita megyében több, egymásról „tudó”, egymást szépen kiegészítő kezdeményezés létezik, egy részük nálunk, általunk, más része „rokonlelkű” szervezeteknél, mint a Pro Educatione, Juventutti, illetve a „nagyoknál”, mint a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége vagy a Sapientia EMTE csíkszeredai karai.

Nemzetközi hálózatunk nagyon kiterjedt, köszönhetően annak, hogy a kollégáim nagyon pontos és nagyon jó minőségű munkát végeznek az európai oktatási, együttműködési projekteken, tehát jó a hírünk. Akárcsak helyileg, kapcsolatainkat nemzetközi téren is sokszor személyi kapcsolatok határozzák meg, nyitott, felkészült, a mi (sokszor sajátos kelet-közép-európai) szempontjainkat értékelő szakemberekkel szeretünk legin-

kább dolgozni. Nem minden projektnek lesz világrengető eredménye. Inkább azt várjuk a nemzetközi együttműködésektől, hogy új szempontokat adjanak, hogy mindenikből tanuljunk valami újat, hogy az együttműködés következtében olyan friss szempontokkal, felismerésekkel gazdagodjunk (és nem csak mi, hanem a projektekben részt vevő tanárok, tanulók – felnőttek és gyermekek), amelyekkel az egy országon vagy egy kultúrán belüli kezdeményezések aligha szembesíthetnének.



Angol tábori tevékenység ausztrál önkéntessel

Az Erasmus+ együttműködési, ún. „stratégiai partnerségi” keretben mozgunk otthonosan, ezek többnyire nem kutatási projektek, hanem a nemzetközi partnerek közötti tapasztalatcserét, kölcsönös tanulást, együttműködésben létrehozott taneszközök létrehozását, módszerek tökéletesítését, átültetését célozzák. Az öt-hat tagú, ugyanennyi országot képviselő konzorciumokban nem mindig a legkönnyebb megtalálni annak a módját, hogy a mi helyi viszonyainkra nézvést is hasznos termék szülessék, de ma már szerencsére a magunk helyi érdekeinek érvényesítésében ügyesebbek vagyunk, mint hajdanán. Például, ha egy nyelvoktatási projektben a legtöbb partner a bevándorló háttérű gyermekeknek készít tananyagot a célország nyelvén, akkor mi a mi részünket tudjuk úgy alakítani, hogy a magyar gyermekek román tanulását segítő anyagok készüljenek a romániai

keretből. Most van erre egy konkrét példa: a Wellcomm2 című projektben román nyelven játszandó, nyelvoktatást célzó társasjátékot készítünk, amelyben a műveltségi kérdések az erdélyi együttélő nemzetiségek történelméből, kultúrájából származnak, tehát nemcsak a román, hanem a magyar, szász, zsidó kultúránkra vonatkozóan is vannak egyszerűen megfogalmazott kérdések.

- *Mit tanultatok a PISA-felmérések élén állóktól?*
- Leginkább azt, hogy nem a PISA-eredmény a lényeg. A PISA-tesztek sok szempontból relevánsabb eredményt mutatnak, mint a nálunk alkalmazott országos tesz-

tek, de akkor is „csak” standardizált tesztek. A finnek például állítják, hogy a jó PISA-eredmény náluk csak „mellékterméke” annak a folyamatnak, amelyben (a hetvenes évektől kezdődően) újragondolták az iskola, az oktatás szerepét. Ugyanakkor számos (főként ázsiai) példa van arra, hogy a finnekétől gyökeresen különböző rendszerek érnek el kíváncsi, a finnekénél is jobb PISA-eredményeket olyan módszerekkel, amelyeket kevesen kívánnak a maguk gyermekének: délután ötig tartó iskolai órák, majd rövid szünet után újabb órák a könyvtárban, délutáni foglalkoztatásban akár este tízig is, teszt teszt után... és sok öngyilkosság. A minapi finn vendégünk például azt is felvetette, hogy Finnországban a jó matematika, olvasás utáni értés és problémamegoldás eredmények kétség kívül összefüggenek azzal is, hogy a teljes általános iskolai ciklusban (kilencedik osztályig) komolyan veszik a művészetek, a kézimunka, a háztartástan oktatását, és ezzel olyan készségeket fejlesztenek, amelyeket mi teljességgel elhanyagolunk. Vagyis a jó teszteredmények megjönnek, ha komolyan vesszük a gyermek „teljes körű” nevelését.



Képregény készül románórán (*Mureșul și Oltul* kortárs feldolgozásban)

– *A közelmúltban a tágabb közönség felé is nyitott program társszervezői voltatok. Mesélj az Iskolai kreativitás vásár és konferencia születéséről és lefolyásáról!*

– Október 24-én kísérletet tettünk egy kicsit másmilyen pedagógus-továbbképzésre. Meghívtuk azokat a pedagógusokat, akik elég erőt és bátorságot éreztek magukban, hogy saját jó gyakorlataikat bemutassák, ezzel pedig inspirálják a kollégáikat. Szerettünk volna az eseménynek pozitív felhangot adni és kiemelni a pedagógus munkájának „kreatív” oldalát, vagyis olyan elemeket, amelyeket a rendszerbe beépített mérések kevésbé mutatnak ki, és kevésbé értékelnek. Olyan projektek (rövid előadások és mini-kiállítások) nevezését támogattuk, amelyek aktív tanulásra, tapasztalati úton való tanulásra, a különféle tantárgyakat tanító tanárok közötti együttműködésre, a gyermekek problémamegoldó képességének fejlesztésére, az információs technológia oktatási célú használatára, a személyre szabott, differenciált tanulásra, a tanár-diák együttműködésre, a motiválóbb tanulási környezet kialakítása és a tanulók véleményének, meglátásainak újszerű maghallgatására vonatkozóan ismertettek bevált gyakorlatokat. A nagyon színes, tanulságos és néhol megható bemutatókat egészítette ki egy kivételes finn pedagógus, Jukka Sinnemäki előadása, aki holisztikus, a gyermek rejtett tehetségeit és egész lényét megérteni hivatott tanári credójával leginkább megtestesíti azt, amit mi a tanárok feladatáról gondolunk. Jukka Sinnemäki ráadásul nagyon közvetlen, hiteles, meggyőző előadó.



Jukka Sinnemäki előadása tanároknak a Csíki Moziban a József Attila Iskolával közösen szervezett konferencián

Nem a finn oktatás kivételes helyzetéből indult ki (sőt, néhány szempontból kritizálta is azt), hanem azt hangsúlyozta, hogy a tanár lényegi feladatai kevésbé kötődnek anyagi lehetőségekhez.

A résztvevő pedagógusoktól visszajelzést kértünk arról, mit tartottak fontosnak az előadásból, egyikük így foglalta össze a „tanulságot”: „A gyermek többoldalú megismerése: nem csak az iskolai teljesítményét vagy tevékenységeit kellene értékelni. Minél jobban megismerni őt, az érdeklődési köreit, a mindennapi tevékenységeit. Az iskolában csak a „jéghegy” egy részét látjuk, de minden gyerek több ennél.”

– *Milyen közeli és távolabbi terveitek vannak?*

– Továbbra is nyitottak vagyunk az együttműködésre azokkal, akik úgy vélik, tudunk nekik segíteni bármilyen apró dologban az oktatást, nevelést tekintve. Természetesen, ehhez elő kell teremtenünk a forrásokat, de biztosíthatok mindenkit, hogy a kollégáim mindent megtesznek, hogy sikeres pályázaton meglegyen a minimális támogatás egy-egy fontos kísérlet vagy kezdeményezés kivitelezéséhez. Mi továbbra sem szeretnénk megmondani, „mire van szükség” az oktatás területén, sokkal inkább meghallgatni szeretnénk azokat, akik a sok hiányosságot naponta tapasztalják. A minapi konferencia után arról is kérdeztük a tanár kollégákat, miben tudnánk a szakmai fejlődésüket támogatni, és ők további hasonló tapasztalatcserék, továbbképzések szervezésére biztattak. Ennek mindenképpen szeretnénk a jövőben eleget tenni.

Kérdezett Ozsváth Judit

Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában – egy képzéssorozat margójára

Bevezetés

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége a Kárpát-medencei Óvodafejlesztési Program keretében két akkreditált továbbképzést ajánlott óvodapedagógusok számára. A Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában című képzési program több mint 1200 óvodapedagógus részvételével a következő városokban valósult meg: Nagyvárad, Székelyudvarhely, Kolozsvár, Szatmárnémeti, Marosvásárhely, Sepsiszentgyörgy, Nagyenyed, Zilah, Csíkszereda, Kézdivásárhely, Székelykeresztúr, Szováta, Temesvár, Gyergyószentmiklós, Brassó. A képzők között gyakorló óvodapedagógusok és egyetemi oktatók egyaránt megtalálhatóak voltak. A helyszínek, helyzetek, résztvevők és képzők sokfélesége előre nem tervezett tanulságokkal is szolgált. A számos képző közül néhányan megosztották tapasztalataikat, ezek követekeznek a program tematikus struktúrájának ismertetése után.

Tematikus struktúra

Hátrányos szociális helyzetű gyerekek óvodai nevelése

1. Alapfogalmak: hátrányos szociális helyzet; hátrányos szociális helyzetű gyermek; a szociális helyzetből következő hátrányok orvoslására irányuló szakpolitikák (szociális és oktatáspolitikák) Romániában és az Európai Unióban

2. Hátrányos szociális helyzetű gyermekek differenciált, inkluzív és interkulturális nevelése: az intézményes nevelés, illetve az óvoda szerepe a hátrányos szociális helyzetből származó kockázatok mérséklésében; az óvodapedagógus szerepe és feladatai a hátrányos szociális helyzetből származó kockázatok mérséklésében; a hátrányos szociális helyzetű gyerekekkel való munkában követett alapelvek; a hátrányos szociális helyzetű gyerekek megismerésében és a velük való bánásban alkalmazott módszerek és technikák.

Sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelése

1. Fogalmi alapok: a sajátos nevelési igények kategóriái: tanulási nehézségek/ zavarok, megkésett/ súlyos tanulási nehézségek/zavarok; értelmi akadályozottság; nyelvi akadályozottság; testi és mozgásos akadályozottság; érzékszervi akadályozottság; érzelmi, akarat és viselkedésbeli zavarok

2. A 3–7 éves korosztály fejlesztési lehetőségei, fejlődésméletek. Fejlesztési/ fejlődési területek: testi fejlődés és egészségre nevelés; szocio-emocionális fejlesztés; a beszéd, kommunikáció és az írás-olvasás elsajátításához szükséges képességek fejlesztése; kognitív fejlesztés; tanulási attitűdök és képességek fejlesztése

3. Integrált vs. inkluzív nevelés; individualizálás és differenciálás

A családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben

1. A családokkal történő kommunikáció: a kommunikáció fogalma; a kommunikáció szintjei; a verbális, nonverbális és paraverbális üzenetek közvetítésének és dekódolásának módjai; a kommunikáció módjának megválasztása a fizikai, szemantikai stb. korlátok figyelembe vételével; a hatékony kommunikáció elemei: én-típusú üzenetek; viselkedésbeli visszacsatolás; egyezkedési hajlandóság.

2. Kommunikáció és konfliktus: a konfliktus meghatározásai; a konfliktus mint a személyes és a csoportfejlődés lehetősége; önismeret és értékrendszer az asszertív kommunikációban; konfliktusmenedzsment: mediálási technikák; a reaktív, illetve proaktív nyelvezet használatának következményei; tárgyalási és motiválási technikák.

Kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben

1. Kétnyelvűséggel kapcsolatos alapfogalmak: definíciók, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai jellegzetességek; a kétnyelvű környezettel kapcsolatos jelenségek: nyelvi kódváltás, interferencia

2. A második nyelv elsajátítása: az anyanyelv elsajátítására vonatkozó elméletek; az anyanyelv elsajátítása kétnyelvű családokban; a kétnyelvűvé válás módozatai; kétnyelvű oktatási programok

3. Kétnyelvű gyerekek fejlesztésének módszerei és lehetőségei

Az óvodapedagógus szakmai személyiségfejlődése a differenciált nevelés szolgálatában

1. Önismeret és személyes fejlődés az emberi személyiségre, az önképre és a motivációra vonatkozó elméletek fényében

2. Módszerek a személyes fejlődésre

Óvodapedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdjei – egy továbbképzés tanulságainak tükrében¹

Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulás fogalma és jelentősége ma már közismert. A felnőttképzés célkitűzései megegyeznek a pedagógia általános céljaival, azaz az emberek cselekvőképességének megteremtése és megtartása. A felnőttoktatás pótló és továbbképző feladatokat lát el. Klasszikusan a következő kategóriákra osztják a felnőttképzés lehetséges célcsoportjait: munkavállalók tovább- és átképzése, ideiglenesen inaktívak képzése, fiatalok szakképzése, munkanélküliek átképzése, időskorúak integrációja. A felnőttképzésben való részvétel alapvető célja az általános műveltség bővítése és/vagy a munkaképesség fenntartása, illetve fejlesztése, utóbbi legtöbbször a szakmai továbbképzés segítségével (Óhidý, 2006).

Kivételes jelentőségű az állandó továbbképzés szerepe a pedagógusi munkában (Homoki, 2011). A pedagógus-továbbképzésbe való befektetés többszörösen megtérül, hiszen a tanárok és diákjaik egyaránt profitálhatnak belőle. Emellett a pedagógusokkal szemben elvárásként is tételeződik, hogy szakmailag fejlődjenek, tartsanak lépést a társadalmi változásokkal, amelyek befolyásolják a tanulókkal való munkát. Romániában – hasonlóan számos országhoz – a pedagógusok szakmai fejlődésére nagy hangsúlyt fektetnek. Ezek a továbbképzések biztosítják egyrészt a szakmai fejlődés lehetőségét, másrészt szervesen hozzájárulnak a pedagóguskarrier építéséhez (Bordás, 2017).

2017 tavaszán a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége szakmai konzultációt szervezett Nagyenyeden a magyar óvodapedagógusok képviselői számára. Ennek keretén belül igényfelmérés történt azzal kapcsolatban, hogy régiók szerint milyen nehézségekkel küzdenek az óvodapedagógusok, milyen problémák merülnek fel a hétköznapi szakmai működésük során, és hogy milyen képzésekre, milyen témákra lennének nyitottak az egyes intézmények és régiók. Az óvodapedagógusokra fókuszáló, nagyszabású projekt keretén belül, melyet Magyarország Kormánya támogatott és a Bethlen Gábor Alap pályázata révén valósul meg, a Partiumi Keresztény Egyetem képviselői is fel-

¹ A tanulmány átdolgozott változata két korábban már megjelent önálló tanulmánynak: Bartha Krisztina (2018): Romániai magyar óvodapedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdjei. In: Pásztor-Kicsi Mária (szerk.): *Kétnyelvűség – hátrány vagy esély? Tanulmányok*. Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék, 89–98.

Bartha Krisztina (2018): Óvodapedagógusok szakmai fejlődése – egy továbbképzés tanulságai. In: Tóth Péter, Maior Enikő, Horváth Kinga, Kautnik András, Duchon Jenő és Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Budapest, 542–552.

kérést kaptak olyan továbbképzés tananyagának előkészítésére, amely megfelel az igény-felmérések adatai alapján a leendő résztvevők érdeklődésének és problémafelvetéseinek, ugyanakkor a romániai pedagógusokra vonatkozó továbbképzési szabályozásoknak is megfelel, azaz teljesíti az akkreditációs követelményeket.

A Partiumi Keresztény Egyetem oktatói (Bordás Andrea – pedagógia, Domján Katalin – pszichológia, Magyari Sára – alkalmazott nyelvészet és módszertan, Bartha Krisztina – alkalmazott nyelvészet és pszichológia, koordinátor: Balogh Brigitta) dolgozták ki a *Differenciált óvodai nevelés a szociális nevelés kontextusában* című tananyagot, az akkreditáció megszerzése után (1) pedig, 2018 februárjától elkezdődött az óvodapedagógusok kiképzése öt modulon keresztül.

A Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában című tanfolyam bemutatása

A szakmai konzultáción elhangzottak alapján a tananyagot kidolgozó szakemberi csoportban két kulcsfogalom körvonalazódott: az egyik a differenciált nevelés, a másik a társadalmi környezet. Ezekből a kulcsfogalmakból kiindulva összesen 5 modul kidolgozására került sor: a) *hátrányos szociális helyzetű gyerekek* óvodai nevelése, b) *sajátos nevelési igényű gyerekek* óvodai nevelése – a differenciált nevelés témáján belül; valamint a társadalmi környezet címszó alatt: c) kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése *kétnyelvű környezetben*, d) a *családokkal* való kommunikáció az óvodai nevelésben, e) az *óvodapedagógus szakmai személyiségfejlődése* a differenciált nevelés szolgáltatában. A program időtartama 44 óra volt, ezért az óraszámért 11 kreditet kaptak a pedagógusok (2). Országsszerte 71 trénerrel kértek fel a szervezők a projektben való részvételre. Mivel a tananyag kidolgozói nem kaptak felkérést a trénerrel kiképzésére, a tananyag bizonyos értelemben „önálló életre kelt”, hiszen a helyszíneken felkért trénerrel saját belátásuk, szakmai kompetenciájuk szerint jártak el a tananyag felhasználásában. Ezért is volt nagyon lényeges azoknak a trénernek a beszerzése, akik valós tapasztalatokkal, szakmai ismeretekkel rendelkeznek, és hitelesen tudták ellátni tréneri feladataikat. A *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* tananyag erőssége a komplexitása, hiszen öt olyan témát jár körül, amellyel az óvodapedagógusok nagy része munkája során számos élethelyzetben találkozhat.

Célok és hipotézisek

Tanulmányom első részében a teljes képzéssel kapcsolatos visszajelzések rövid elemzésével foglalkozom, majd *A kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben* modul kapcsán egy olyan kérdőíves felmérés eredményeinek egy részét mutatom be, melyet közvetlenül azután kezdtem el, miután országsszerte több mint 600 óvodapedagógus részt vett a teljes képzésen.

A modul feldolgozása során a trénerrel arra fektették a hangsúlyt, hogy az óvodapedagógusokat kellő elméleti ismerettel és gyakorlati ötlettel lássák el a kétnyelvű gyermekek megismeréséhez és nyelvi fejlesztéséhez. Tapasztalati és statisztikai adatok is alátámasztják, hogy egyre nő a kétnyelvű családból származó gyermekek száma (ma-

gyar – román, magyar – roma, magyar – egyéb külföldi), ezért a modullal kapcsolatos utánkövetéses felmérés két okból kifolyólag is fontos volt a számomra. Egyrészt mivel a továbbképzés tananyagának ezt a részét én készítettem elő, szerettem volna nyomon követni, hogy milyen módon jutott el a tananyag az érintett óvodapedagógusokhoz, másrészt mivel az óvodapedagógus hallgatóknak a kétnyelvűség témakörével csak érintőlegesen van lehetőségük megismerkedni felsőoktatási képzésük során, szükségét láttam nyomon követni a jelenséggel kapcsolatos attitűdöket a képzést követően is.

A tananyag kidolgozásán túl, a képzés során 180 pedagógussal dolgoztam együtt, és azt tapasztaltam, hogy a kétnyelvűséggel kapcsolatban ma is számos tévhit, negatív attitűd, ismerethiány jelenik meg, ami az óvodai oktatásban megnehezíti a kétnyelvű gyermekek fejlesztését. A pedagógusok többsége felismeri a vegyes családból származó gyermekek speciális nyelvi helyzetét, és igyekszik is tenni a gyermekek fejlesztésének érdekében, ugyanakkor jelen vannak olyan ismeretbeli és olykor meggyőződésbeli nehézségek, amelyek hiányosságokként lépnek fel a gyermekek tanítása során.

Kutatásomban tehát célul tűztem ki, hogy összegezzem a továbbképzés tanulságait. Célom volt az is, hogy megismerjem a képzéssel kapcsolatos benyomásokat, a tartalmak hatékonyságával kapcsolatos tapasztalatokat, és ezekből a jövőre nézve következtetéseket tudjak megfogalmazni. Ennek megfelelően két hipotézist fogalmaztam meg: i) az egyes régiókban nem lesznek nagy eltérések az elégedettségi szintek között; ii) a régióktól függetlenül a modulok iránti érdeklődés eltérően alakul.

A kutatás második fele egy attitűdvizsgálat volt, amelynek célja, hogy feltárjam azokat az attitűdöket, amelyeket az erdélyi magyar óvodapedagógusok a kétnyelvűséggel, a kétnyelvű családból származó gyermekek nyelvi készségeivel kapcsolatban mozgósítanak. Szerettem volna „ellenőrizni”, hogyan alakultak a továbbképzésen részt vett óvodapedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos ismeretei és attitűdjei. Kutatási kérdéseim ezzel kapcsolatban: i) a kisebbségi környezetben élő óvodapedagógusok hogyan viszonyulnak a kétnyelvű gyermekekhez és családjaikhoz?; ii) vannak-e negatív attitűdjeik velük szemben?; iii) mennyire tudják támogatni őket mindkét nyelvük fejlődésében?

Hipotézisem, hogy az óvodapedagógusok többnyire pozitív attitűdöket működtetnek a kétnyelvűséggel kapcsolatban, és felismerik a magyar nyelv háttérbe szorulásának lehetőségét a kétnyelvű családokban.

Módszerek és adatközlők – 1. kutatás

Jelen tanulmányban a visszajelző kérdőívek statisztikai elemzésének néhány szeletét mutatom be. A kérdőíveket a képzések lebonyolításával foglalkozó Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége állította össze azzal a céllal, hogy a résztvevő pedagógusok elégedettségét vizsgálja. A kérdések egyik része a továbbképzéssel kapcsolatos általános elégedettséget vizsgálja, az állítások pontozása egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálával történt. Ugyanebben a kérdőívben a tanfolyam képzőivel való elégedettséget is mérték, ezeknek az eredményeknek az adatait összesítve adom közre. A kérdőív nyílt kérdéseket is tartalmazott, melyek a témák iránti fogékonyságot és a pedagógusok javaslatait, valamint a további képzésekre vonatkozó igényeiket járta körül. Ezeknek a kérdések-

nek az összegzésére csak részben vállalkozom ennek a tanulmánynak a keretén belül. Röviden kitérek ugyanakkor a továbbképzések során kiképzőként átélt tapasztalatokra, s mindezek tükrében javaslatokat próbálok megfogalmazni a továbbiakban előkészített tanfolyamokra vonatkozóan.

A továbbképzés 2018 februárjában indult és jelenleg is vannak meghirdetett képzések szerte az országban.² A lebonyolító a naptári év során 58 csoport indítását tervezte, ebből a tanulmányban 39 csoport adatait tudtam feldolgozni. Az eredetileg feliratkozottak száma 1300 pedagógus volt (lásd 1. táblázat), ebből eddig 655-en vettek részt ténylegesen a továbbképzésen, ők a záróvizsgán is sikeresen szerepeltek.

Tervezett csoportok száma	Eddig megvalósult csoportok száma	Feliratkozottak száma	Valós részvétel
58	39	1300	655

1. táblázat. Résztevők száma a továbbképzésen

Képzőként 180 pedagógussal dolgoztam együtt, a velük eltöltött idő alatt csoportban és egyéni beszélgetésekben is volt alkalmam meghallgatni azokat a pozitívumokat és esetleges hiányosságokat, amelyekre a résztvevők felfigyeltek. Ezekre a megfigyelésekre és a képzői tapasztalatokra hagyatkozva a tanulmány végén javaslatokat fogok megfogalmazni a továbbiakkal kapcsolatban.

Eredmények – 1. kutatás

A válaszok átlagait megfigyelve láthatjuk, hogy a tanfolyammal a jelentkezők többsége meg volt elégedve, minden kérdésben 4,5 pont fölötti átlagok születtek. A legmagasabb átlagpontszámot a résztvevők a *Mennyire volt megfelelő a képzés szakmai színvonalának tartalmi szempontból?* kérdésre adták, itt 4,78 volt az összesített eredmény (lásd 2. táblázat). Ez egyrészt a tananyag minőségére utal, másrészt előrevetíti a képzőkkel kapcsolatos megelégedettséget is. A résztvevők kifejezetten elégedettek voltak a képzésen használt módszerekkel, itt az átlagpontszám 4,76. Az előzetes elvárásoknak való megfelelés is magas pontszámot kapott, 4,74 átlagpontot. Az óvodapedagógusok szintén meg voltak elégedve az egyes helyszínek szervezési munkálataival (4,72).

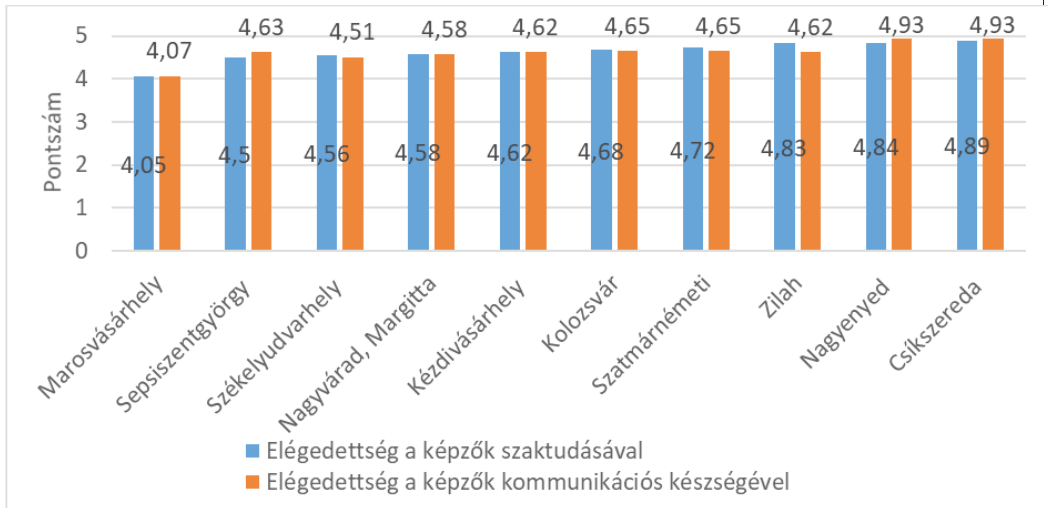
² Az adatokat 2018 májusáig gyűjtöttem össze. Ezt követően további helyszíneken indult még képzés.

Kérdés	Milyen mértékben felelt meg a képzés az előzetes elvárásainak?	Mennyire volt megfelelő a képzés szakmai színvonalának tartalmi szempontból?	Mennyire voltak megfelelőek az alkalmazott oktatási módszerek?	Milyen mértékben adott segítséget a tanfolyam a szakmai továbbhaladásában?
Átlag	4.74	4.78	4.76	4.61
Kérdés	Mennyire nyújtott segítséget a témában felmerült problémák várható megoldásában?	Milyen mértékben alkalmazhatók az itt elsajátított ismeretek, készségek az Ön pedagógiai gyakorlatában?	Mennyire elégedett a képzés szervezettségi fokával, lebonyolításának gördülékenységével?	
Átlag	4.5	4.63	4.72	

2. táblázat. Az elégedettségi kérdőív válaszainak összesítése

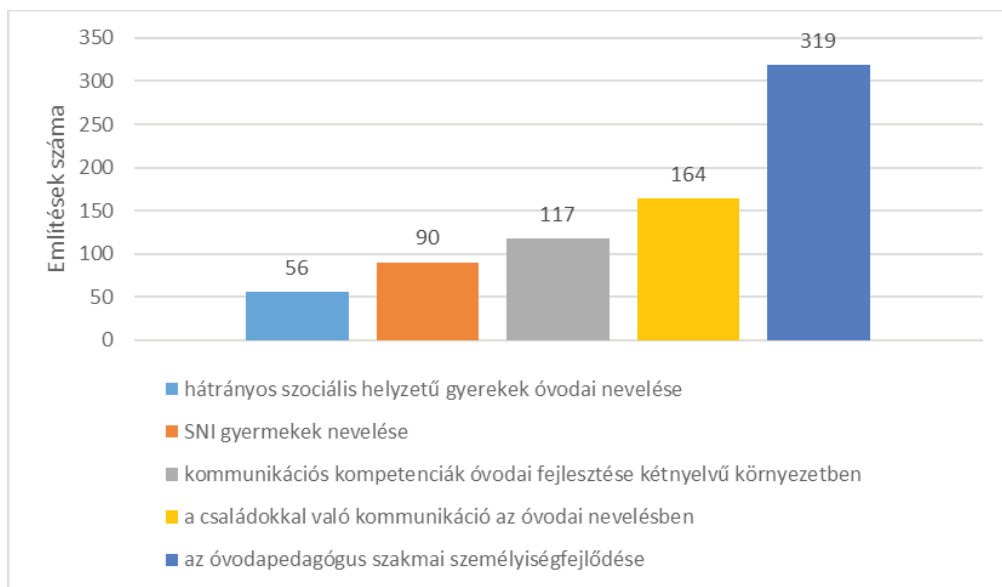
A legkevesebb pontot a *Mennyire nyújtott segítséget a témában felmerült problémák várható megoldásában?* kérdés kapta, itt 4,5-ös átlaggal kell számolnunk, ugyanakkor fontos figyelembe venni, hogy ebben a kérdésben benne rejlik az a tény is, hogy a válaszadónak a válaszadás pillanatában még nem (vagy csak rövid ideig) volt alkalmuk kipróbálni a tanfolyamon tanultakat, így előfordulhat, hogy kevésbé voltak biztosak az általuk felhalmozott tudással kapcsolatban. Ugyanehhez a témához kapcsolódott a másik két, kevesebb pontszámot elért kérdés. A *Milyen mértékben adott segítséget a tanfolyam a szakmai továbbhaladásában?* és a *Milyen mértékben alkalmazhatók az itt elsajátított ismeretek, készségek az Ön pedagógiai gyakorlatában?* kérdések közül az első 4,61 pontot ért el, a második 4,63-at.

A kérdőív második kérdéscsoportja az egyes modulokat oktató személyekre vonatkozott, és azt vizsgálta, hogy a résztvevők mennyire voltak megelégedve a tanfolyam kiépítőivel a szakmai tudás és a kommunikációs készségek szempontjából. A két kérdésre adott átlagpontszám szinte azonos: 4,72 a szaktudással kapcsolatos kérdésnél és 4,73 a kommunikáció kapcsán. A trénerekkel a csíkszeredai óvodapedagógusok voltak a legelégedettebbek (4,91 a két kérdés átlaga), míg a legkevesebb pontszámot a marosvásárhelyi képzők kapták (4,06 a két kérdés átlaga).



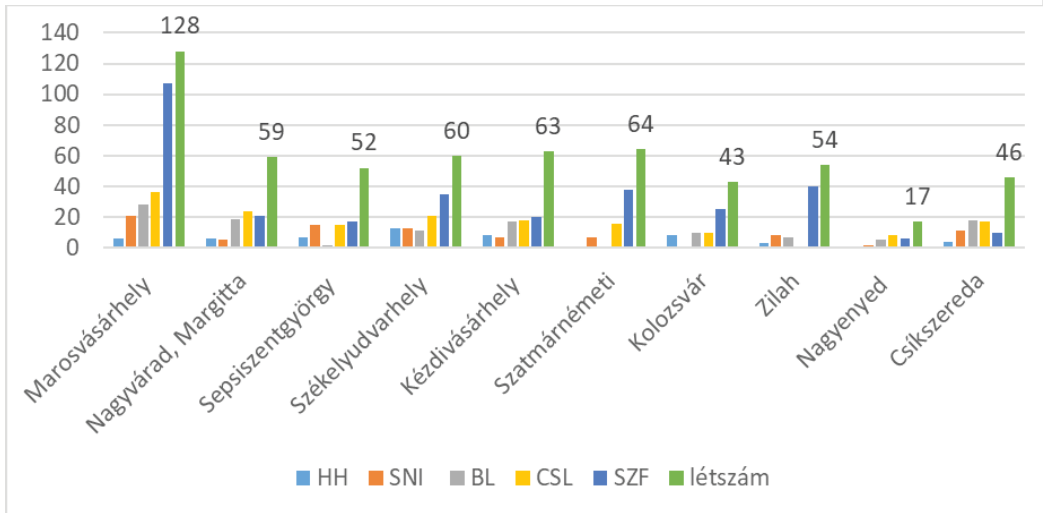
1. ábra. A képzőkkel szembeni megelégedettség a válaszadók körében

A modulokkal kapcsolatos érdeklődést annak alapján vizsgáltam, hogy a résztvevők melyik modulhoz kapcsolódó módszert, témát, tevékenységet említették, amikor arra kérdezett rá a kérdőív, hogy *Nevezzen meg legalább két tevékenységet/módszert, játékot, új dolgot stb., amit a képzésen tanult, és amit biztosan fel fog használni!* Mivel a válaszok általában egy-egy szót, kifejezést vagy módszert neveztek meg, a modulhoz sorolást magam végeztem el, így a csoportosítás helyenként lehet szubjektív. A legtöbb említést azok a módszerek, játékok vagy témák kapták, amelyek a szakmai személyiségfejlődés modulhoz kapcsolódtak (lásd 2. ábra). Itt összesen 319 említést számoltam össze. Ehhez a modulhoz kapcsolódó, a képzésen kipróbált módszerek a Kett-módszer és a pszichodráma. Volt, aki nem módszert, hanem inkább kulcsszót nevezett meg, például a konfliktuskezelést, önismereti játékokat. A következő nagy sikert aratott modul a családokkal való kommunikációra összpontosító tananyag volt. Ehhez kapcsolódóan sokan említették, hogy a szülői értekezletre vonatkozó ötletek, játékok lesznek a leghasznosabbak. Összesen 164 személynek jutott eszébe ennek a témának a kapcsán valamilyen játék, gyakorlat vagy téma, amit hasznosíthatónak tartott. A kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben érte el a harmadik legmagasabb érdeklődést 117 említéssel. Nem csoda, hogy ennyien érzik érintettnek magukat a témával kapcsolatban, hiszen bár a résztvevők kétnyelvű környezetben élnek, tanulmányaik során a kétnyelvűséggel és a kétnyelvű gyermekek nevelésének kérdésével, ennek kihívásaival szinte egyáltalán nem foglalkoztak. A sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos téma 90 említést kapott, a hátrányos szociális helyzetű gyermekek nevelése pedig 56-ot. A kisebb említési szám talán annak köszönhető, hogy ez a két téma okoz a legtöbb fejtörést az óvodapedagógusoknak, nehéz úgy dolgozni, hogy hatékony segítséget biztosítsanak a gyermekeknek, ugyanakkor ne lépjék túl hatáskörüket, kompetenciájukat.



2. ábra. A tananyag moduljai iránti érdeklődés

A régiók szerinti eloszlásból az derül ki, hogy a legtöbb helyszínen a személyiségfejlesztés volt a legnépszerűbb tananyag. Ez a témakör sokkal több említést kapott Marosvásárhelyen, Zilahon és Szatmárnémetiben, mint a többi modul. Marosvásárhelyen a 128 válaszadóból 107 személynek jutott eszébe ez a modul, amikor a hasznosságról kérdeztük. Zilahon az 54 résztvevő közül 40 személy érdeklődött eziránt a modul iránt, míg a 64 szatmárnémeti válaszadó közül 38-an inspirálódtak ebből a témakörből. A személyiségfejlesztéssel kapcsolatos tananyagot ugyanakkor három helyszínen is megelőzték más modulok. Így például Nagyváradon és Margittán a családokkal való kommunikáció kapcsán mutatkozott a legnagyobb érdeklődés, 59 személyből 24-en említették ide kapcsolódó gyakorlatokat, kulcsszavakat. Ez a téma volt a legnépszerűbb Nagyenyeden is, ahol a 17 résztvevőből 8 személynek jutottak eszébe az ehhez a témához kapcsolódó feladatok. Egyedül Csíkszeredában volt a legtöbb igény a kétnyelvűség témája iránt, itt a 46 résztvevőből 18-an emelték ki a kétnyelvűséggel kapcsolatos témákat. A sajátos nevelési igényű és a hátrányos szociális körülmények között élő gyermekekhez kapcsolódó téma iránt leginkább Székelyudvarhelyen voltak fogékonyak az óvodapedagógusok, 60-ból 13–13 említés érkezett a két témakörre vonatkozóan. Sepsiszentgyörgyön 52 személyből 15-en említették SNI-vel kapcsolatos témát.



3. ábra. A modulok iránti érdeklődés régiók szerint

(HH – hátrányos szociális helyzetű gyermekek óvodai nevelése, SNI – sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, BL – kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben, CSL – családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben, SZF – az óvodapedagógus szakmai személyiségfejlődése)

A továbbképzés során az óvodapedagógusokkal együtt töltött idő alatt számos megerősítést kaptam a képzés hasznosságával kapcsolatban, ugyanakkor elhangoztak szakmai és szervezési javaslatok, megjegyzések is. A tanfolyam erősségét mindenképpen komplexitása, sokszínűsége adta, emellett többen kiemelték, hogy hiánypótló jellege is van. Sokszor elhangzott, hogy a marginális csoportokkal való kapcsolatteremtés, beavatkozási lehetőségek menete, egyes zavarok tüneteinek felismerése, a kétnyelvűség hatásainak feltérképezése egyáltalán nem képezte az óvodapedagógusok alapképzésének részét, így a megkérdezett pedagógusok korábban csak olvasmányok és saját tapasztalatok alapján tudtak reagálni ezekre a helyzetekre. Többszöri visszajelzés volt, hogy mindeddig megérzéseik, ösztöneik alapján cselekedtek egy-egy kritikus helyzetben, de ezúttal szakmai megerősítést és további elméleti és gyakorlati ismereteket is szereztek a későbbi helyzetek megoldására. A javaslatok többsége a tananyag zsúfoltságára utalt, egy-egy témával hosszabb ideig foglalkoztak volna a résztvevők.

Adatközlők, anyag, módszer – 2. kutatás

Allport átfogó definíciója szerint az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reakcióira mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik (Allport, 1999). Az attitűd tanult és időben állandó voltából kiinduló meghatározás sze-

rint ez egy tanult hajlam, amely azáltal jut kifejeződésre, hogy ugyanazt a tárgyat, valóságot következetesen kedvezően vagy kedvezőtlenül értékeljük (Oskamp-Schultz, 2005). A kétnyelvűséggel kapcsolatba hozható attitűdök a nyelvi attitűd kategóriájába esnek. A nyelvi attitűdöt úgy határozhatjuk meg, mint „az egyes emberek csoportjainak nyelvekkel, nyelvváltozatokkal, nyelvi jelenségekkel és elemekkel illetőleg a konkrét nyelvhasználattal szembeni beállítottságát, hozzájuk való viszonyulását, róluk kialakult értékelő jellegű vélekedését” (Kiss, 1995, 135). A nyelvi attitűd lehet egy értékelő viszonyulás: az anyanyelvhez, a másodnyelvhez, a különféle beszédstílusokhoz, a nyelvjárásokhoz, a kevert-nyelvűséghez, magához a kétnyelvűséghez, a többnyelvűséghez stb. (Sorbán, 2009).

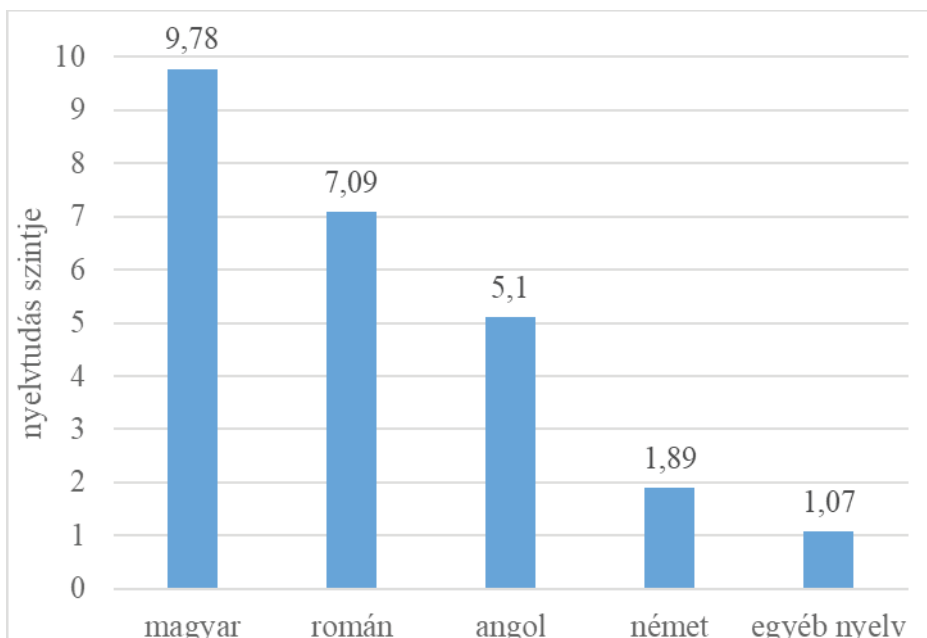
A kérdőíves vizsgálatban összesen 110 óvodapedagógus vett részt 8 romániai megyéből, mindannyian részt vettek a *Differenciált óvodai nevelés a szociális nevelés kontextusában* című képzésen. A nem szerinti eloszlás alapján: 98,2% nő, 1,8% férfi. Inkább a fiatal korosztályhoz jutott el az on-line kérdőív, így az átlagéletkor 33,2 év volt, a legfiatalabb óvodapedagógus 22 éves, a legidősebb 51 éves volt a kérdőív kitöltésekor. A pedagógusok 38,2%-a falun dolgozik, 36,4%-a kisvárosban, 25,5%-a pedig megyeszékhelyen. A válaszadók 56,4%-a magyar tannyelvű intézményben tanít, 43,6%-uk pedig vegyes óvodában. Legtöbbször (96,3 %) magyar tannyelvű csoportban óvodapedagógusok, a többiek német tannyelvű csoportban. A szakmában eltöltött évek száma alapján a megkérdezettek 35,2%-a 0–5 év között dolgozik, 16,7%-uk 6–10 éve, 11,1%-uk 11–15 éve, 20,4% 16–20 éve, 16,7% pedig több mint 20 éve. A didaktikai fokozatok alapján a megkérdezettek 12,7%-a pályakezdő, 34,5%-a rendelkezik véglegesítő vizsgával, 21,8%-nak megvan a kettes fokozati vizsgája, 30,9%-nak pedig az egyes fokozati.

Kutatási módszerem az on-line kitölthető kérdőív volt, amely 7 elkülöníthető egységből állt. Az első részben az óvodapedagógusokkal kapcsolatos általános információkra, statisztikai adatokra kérdeztem rá. Ezt követően a szakmai tapasztalatot vizsgáltam meg, majd a tanulmányokra vonatkozó kérdéseket tettem fel. A negyedik részben az óvodapedagógusok nyelvhasználati szokásairól és nyelvtudásáról kértem információkat. Az ötödik részben a kétnyelvűséggel kapcsolatos ismereteikre, tapasztalataikra és a vegyes családokkal történő óvodai nyelvhasználatra kérdeztem rá. A hatodik részben az általam megfogalmazott állításokat kellett értékelniük egy Likert-skálán, 1-től 5-ig terjedő pontozással. Az állítások az óvodapedagógusok attitűdjeit vizsgálták a kétnyelvűséggel kapcsolatos tévhitek, negatív beállítódások mentén. Az utolsó egységben arra kérdeztem rá, milyen módon segítik, fejlesztik és differenciálják az óvodapedagógusok a kétnyelvű családból származó gyermekeket.

Használtam még a résztvevő megfigyelést is, melyet a *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* című továbbképzés során alkalmaztam. Ekkor körvonalazódtak azok a tévhitek és beállítódások, amelyeket a későbbiekben a kérdőívemben ellenőriztem, emellett ezek a megfigyelések voltak segítségemre a hipotézisek megfogalmazása során is.

Eredmények – 2. kutatás

A kérdőív komplexitása miatt csak azokkal az eredményekkel foglalkozom, amelyek a nyelvhasználat, a kétnyelvűségekre vonatkozó tapasztalatokkal és a kétnyelvűségekre vonatkozó attitűdökkel kapcsolatosak. Jelen tanulmányban azoknak a válaszoknak a feldolgozására vállalkozom, amelyek a vegyes családból származó, korai kétnyelvű gyermekekre vonatkoznak. A nyelvtudás kérdésével kapcsolatban kiderült, hogy az óvodapedagógusok többsége magasra értékelte magyar (anyanyelvi) tudását. A 0-tól 10-ig terjedő skálán a magyar nyelv ismeretére vonatkozó átlagos pontszám 9,78 volt (lásd 1. ábra). Ez nem meglepő, hiszen a megkérdezett óvodapedagógusok mindegyike magyar nemzeti-ségűnek és magyar anyanyelvűnek vallotta magát, többnyire tanulmányaikat is magyarul végezték. A román nyelv ismeretére vonatkozó pontszámok átlagos értéke 7,09. Itt a válaszadók által adott minimum pontszám 2, a legmagasabb 10 volt. Az átlagpontszám és a minimum érték arról tanúskodik, hogy sok adatközlő nem biztos a román nyelvi tudásában, ami azért jelenthet problémát az óvodapedagógusi munka során, mert a magyar tannyelvű csoportokban a román nyelvet is az óvodapedagógus tanítja. Mivel a kisgyermek érzékeny a nyelvtanulásra, az alapokat az óvodapedagógus is képes jól letenni, ezzel segítve, hogy a magyar gyermekek megfelelő államnyelvi kompetenciákra tegyenek szert a későbbi tanulmányaikhoz. Ehhez azonban fontos előfeltétel, hogy a magyar óvodapedagógus magas szinten, lehetőleg akcentusmentesen, grammatikai hibák nélkül, biztos szókinccsel beszélje a román nyelvet. A válaszadókról kiderült, hogy angol nyelvből is középszintű nyelvtudással rendelkeznek (átlag: 5,11), emellett a válaszadók 28,5%-a egy másik idegen nyelvet is ismer legalább középszinten.



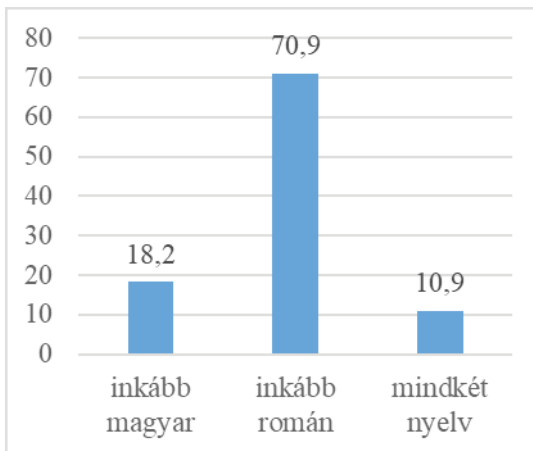
4. ábra. Az óvodapedagógusok nyelvtudásának szintje önbevallás alapján

Az óvodapedagógusok többsége karrierje során már találkozott kétnyelvű családból származó gyermekkel, összesen 98,2% adta azt a választ, hogy volt már a csoportjában vegyes családban élő gyermek, és 80%-uk jelenleg is dolgozik ilyen gyermekekkel. A válaszadók csoportjaiban jelenleg átlagosan 4,45 vegyes családban élő gyermek van. A nyelvhasználat kapcsán arra kérdeztem rá, hogy az óvodapedagógusok milyen nyelven beszélnek a vegyes családban élő gyermekekkel. Többségük (51,9%) csak magyarul, 44,2% magyarul és románul, 3,8% pedig románul beszél a vegyes családban élő gyermekkel. A vegyes és a csak román nyelvhasználat feltehetőleg azokra az esetekre jellemző, amikor az óvodába lépő gyermek magyar nyelvi készségeit az óvodapedagógus nem érzékeli megfelelően jónak ahhoz, hogy magyarul megértesse magát az óvodással. Ugyanakkor fontos lenne, hogy az óvodapedagógus tudatában legyen a nyelvi következetesség fontosságának, ami által a gyermek egy bizonyos nyelvet, jelen esetben a magyart az óvodapedagógushoz tudja rendelni, így nagyobb az esély a gyors fejlődésre. Az idegennyelv tanításának módszertanából is ismert elvárás, hogy a pedagógus csak az általa tanított nyelven beszél, ezzel ösztönözve a hallgatóit a nyelvtanulásra, az idegen nyelven való megszólalásra. Így tehát érdemes arra ösztönözni a pedagógusokat, hogy maradjanak meg a lehető legtöbb esetben a magyar nyelv használatánál a vegyes családban élő gyermekeknel, a nyelvi következetesség fontosságára pedig hívják fel a szülők figyelmét is.

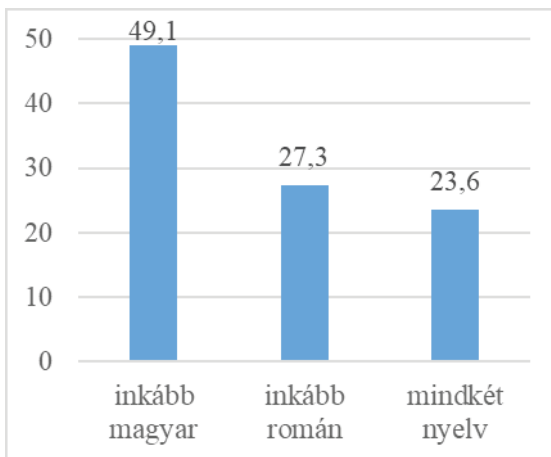
A szülőkkel való kommunikációban az óvodapedagógusok 79,2%-a mindkét nyelvet használja, azaz mindkét szülővel a saját anyanyelvén beszélnek. A pedagógusok 17%-a nyilatkozta, hogy csak magyarul beszél a vegyes szülőpárokkal, 3,8%-uk viszont ilyen esetekben mindkét szülővel az állam nyelvét használja. A szülői értekezleten az óvodapedagógusok igyekeznek figyelembe venni, ha román anyanyelvű szülő is jelen van a szülői értekezleten (66,7%), ezért vegyesen használják mindkét nyelvet, 29,6%-uk a csoport tannyelvét használja ilyen helyzetekben, azaz a magyart (29,6%). 3,7% csak románul beszél a szülői értekezleten.

Arra is rákérdeztem, hogy az adatközlők tapasztalatai szerint a vegyes családban élő gyermekeknek többnyire megtanítják-e a családban mindkét nyelvet. Az adatközlők nagyobb arányban (69,1%) választották azt, hogy a vegyes családban nem tanítják meg a gyermeknek mindkét anyanyelvét, 30,1% szerint többnyire megtanítják. A válaszadók 58,2%-a szerint a szülők a román nyelv megtanítását és otthoni használatát preferálja, 36,4%-uk mindkét nyelvet és 5,5% a magyart. Ennek a kérdésnek a pontosabb megvizsgálásához arra is rákérdeztem, hogy melyik szülő anyanyelvét tanítják meg inkább a gyermekeknek (lásd 5–6. ábra). Eszerint az anyának a nyelve adódik át könnyebben a családi nyelvhasználat során. Ha ugyanis az anya román, akkor 70,9%-ban a román nyelvet tanítják meg a családban, 18,2%-ban inkább az apa nyelve, azaz a magyar válik dominánssá, és csupán a válaszadók 10,9%-ban tanítják meg mindkét nyelvet a gyermeknek. A kétnyelvűvé válásra nagyobb esély van azokban a családokban, ahol az anya magyar, itt ugyanis a családok 23,6%-ában mindkét nyelvet megtanítják a gyermekeknek, 49,1%-uknak a magyart tanítják meg inkább, 27,3%-aban pedig a románt. Ezek

az adatok némiképpen ellentmondanak a korábbi, nagyváradai vizsgálatok adatainak (vö. Bartha 2016, 2017), amelyekből az derül ki, hogy az apa nyelve határozza meg a családban átörökölt nyelvet. Így tehát nem tudni, hogy az óvodapedagógusok válaszai a tényleges tényeken alapulnak, vagy azt tükrözik inkább, amit a válaszadók gondolnak, feltételeznek a nyelvelsajátítás menetéről, ti. hogy az édesanyák foglalkoznak többet a gyermekekkel, így az ő anyanyelvüket adják tovább.



5. ábra. Melyik szülő anyanyelvét tanítják meg a vegyes családban a gyermekeknek? (ha anya román, apa magyar)



6. ábra. Melyik szülő anyanyelvét tanítják meg a vegyes családban a gyermekeknek? (ha anya magyar, apa román)

Kutatásomban olyan állításokat fogalmaztam meg a kétnyelvűséggel, az anyanyelv és az államnyelv tanulásával kapcsolatban, amelyekkel az óvodapedagógusoknak szakmai tapasztalatuk alapján vagy elméleti ismereteikből kiindulva lehet véleményük, meg-

győződésük, kialakíthattak életük során attitűdöket (lásd 1. táblázat). Az állításokkal kapcsolatban adott átlagos pontszámokból kiderül, hogy számos tévhitet hagytak már a hátuk mögött az óvodapedagógusok, ami nagyon jó kiindulópont abban, hogy a kétnyelvű gyermekek fejlesztése megfelelően működhessen.

A válaszok alapján kiderült, hogy az óvodapedagógusok nagyrészt hallottak az egy szülő – egy nyelv stratégiáról, hiszen többségük egyetértett az erre vonatkozó állítással, az átlagos pontérték 4,38 volt. Ugyanakkor a fentebbi eredmények jelzik, hogy nincsenek azzal tisztában, hogy a nyelvi következetességet nemcsak a szülők szintjén érdemes használni, hanem az óvodai környezetben is, azaz a gyermek fejlődésének jót tesz, ha az óvodapedagógus a tanintézménynek megfelelő nyelven beszél az esetek legnagyobb százalékában a gyermekkel, így az óvodás kötni tudja az óvodában használt nyelvet egy bizonyos személyhez (kivétel ez alól természetesen a román tevékenység, aminek teljes egésze románul történik). Az óvodapedagógusok többsége hangsúlyozottan egyetért azzal a tényvel is, hogy az állam nyelvének ismerete fontos a gyermek jövője miatt (4,07). Megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy ki tekinthető kétnyelvűnek, milyen nyelvi készségei kell, hogy legyenek az adott személynek, ahhoz, hogy igaz legyen rá a kétnyelvűség jelensége (3,85). Ugyanígy a két nemzet együttélésének kapcsán egymás nyelvének ismeretére vonatkozóan átlagban 3,83 pontot adtak a válaszadók. Az adatközlők nem találják maradéktalanul hatékonynak az óvodai harmadik nyelv tanulását (3,63). Ez a vélemény valószínűleg saját tapasztalatból adódik azoknak a gyermekeknek a példájából kiindulva, akikkel az óvodapedagógusok dolgoznak. A kétnyelvűség meghatározására vonatkozó tévhitek még sokakban élnek, ez látszik a 6. állításra adott válaszokból és átlagos pontértékből, 3,6. Az adatközlők ugyanis közepesen egyetértenek azzal, hogy a kétnyelvűek mindkét nyelvüket anyanyelvi szinten beszélik. A kétnyelvűség előnyeivel kapcsolatos ismereteik alapján a válaszadók közepesen értenek egyet azzal, hogy a kétnyelvűek jobban teljesítenek a tanulmányaik során (3,36). A kétkultúrájúság tényét még kevésbé ismerik az adatközlők, csak kisebb mértékben értettek egyet azzal, hogy a kétnyelvű személyek mindkét kultúrához egyformán kötődhetnek (3,09). Az óvodapedagógusok többsége nem ért egyet azzal, hogy csak a vegyes családból származó személyek tekinthetők kétnyelvűnek (2,32), és szintén nem értenek egyet azzal, hogy a kétnyelvűek mindkét nyelvük használatában el vannak maradva (2,01).

3. táblázat. Az óvodapedagógusok attitűdjei a kétnyelvűség jelenségével kapcsolatban

	Állítások (1 – egyáltalán nem értek egyet, 5 – teljes mértékben egyet-érték)	Átlag
1.	<i>A vegyes családból származó gyermek nyelvi fejlődésében az a legjobb stratégia, ha mindkét szülő a saját anyanyelvén beszél a gyermekkel.</i>	4.38
2.	<i>Ahhoz, hogy boldoguljunk, magas szinten kell ismerni az állam nyelvét.</i>	4.07
3.	<i>Az a felnőtt személy tekinthető kétnyelvűnek, aki mindkét nyelven tud írni-olvasni is.</i>	3.85

4.	<i>Ahol két nemzet együtt él, mindkettőnek kötelessége lenne a másik közösség nyelvét megtanulni.</i>	3.83
5.	<i>Ha az óvodáskorú gyermek az óvodában elkezd egy harmadik nyelvet is tanulni (a magyaron és a románon kívül), az később határozottan hasznára válik.</i>	3.63
6.	<i>A kétnyelvűeknek mindkét nyelvet anyanyelvi szinten kell beszélniük.</i>	3.6
7.	<i>A kétnyelvű személyek jobb teljesítményt érnek el a tanulmányaik során az egynyelvűekhez képest.</i>	3.36
8.	<i>A kétnyelvű személyek mindkét kultúrához egyformán kötődhetnek.</i>	3.09
9.	<i>Csak a vegyes családból származó személyek tekinthetők kétnyelvűnek.</i>	2.32
10.	<i>A kétnyelvű személyek mindkét nyelvük használatában el vannak maradva.</i>	2.01

Következtetések

Kutatásomban azt a célt tűztem ki magam elé, hogy megismerjem a *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* képzéssel kapcsolatos benyomásokat, a tartalmak hatékonyságával kapcsolatos tapasztalatokat, és ebből a jövőre nézve következtetéseket tudjak megfogalmazni. Emellett célom volt annak megvizsgálása is, hogy a kétnyelvűséggel kapcsolatban milyen attitűdjeik és véleményeik vannak a képzésen részt vett pedagógusoknak, akik *A kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben* című modulban már részt vettek.

Azt feltételeztem, hogy az egyes régiókban nem lesznek nagy eltérések az elégedettségi szintek között, és hogy régióktól függően a modulok iránti érdeklődés eltérő lesz. Az elégedettséget vizsgáló kérdőívek válaszai alapján megállapítható, hogy a résztvevők elégedettek voltak a képzéssel, megkapták azt, amit elvártak tőle. A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a legnagyobb sikert arató modul a szakmai személyiségfejlesztés volt. Ennek több oka is lehet, egyrészt az, hogy a pedagógusok, szakmai szerepük miatt állandóan kapcsolatban vannak másokkal, az egyes csoportoknak (gyermekek, szülők, intézményvezetők) meg kell felelniük, sokféle feladatot kell hitelesen ellátniuk. Ez olykor fárasztó, növekedik a burn-out esélye hasonlóan egyéb, emberekkel foglalkozó szakmákhoz. Ezért egy olyan modul, amelyben tíz órán keresztül az óvodapedagógus önmagára, érzéseire, szerepkonfliktusaira összpontosíthat, nagy energiákat szabadíthat fel, élményteli állapotot hoz létre. Nem csoda tehát, hogy a legélénkebben az ehhez a részhez kapcsolódó feladatok, témák, játékok keltették fel az óvodapedagógusok figyelmét. Ugyanakkor ezen a témakörön belül olyan feladatokat, játékokat, gyakorlatokat próbálhattak ki a pedagógusok, amelyeket közül bizonyára többet is tudnak alkalmazni akár a gyermekek személyiségének fejlesztésében, akár a szülőkkel való kapcsolattartás (pl. speciális szülői értekezlet) során, így a modul keretén belül elhangzott és kipróbált tananyag könnyen beépíthetőnek, hasznosíthatónak tűnt. Nagy az igény a családokkal való kapcsolattartást, kommunikációt érintő témák, gyakorlatok iránt is.

A továbbképzést felmérő kérdőívben és a személyes beszélgetésekben egyaránt jelezték a résztvevők, hogy a tananyag komplexitása emeli a képzés értékét, ugyanakkor többen írták le és mondták el, hogy az öt modulban való elmélyülés a képzés rövidege miatt nehéz volt. Ugyanehhez kapcsolódott az időbeosztásra vonatkozó résztvevői igény, mely szerint a tananyag sűrűsége miatt több időre lett volna szükség a hatékony befogadáshoz. Az ezzel kapcsolatos vélemények azonban nagyon eltérőek voltak a résztvevők között, voltak ugyanis ellenkező meglátások, melyek szerint a képzés intenzitása kifejezetten hatékony volt. További javaslat lehet a tanfolyam egységes szemléletének megtartása érdekében a tréner szakmai alapokon nyugvó kiválasztása mellett az is, hogy a tartalmat kidolgozók trénerképzés során képezzék ki a jövőbeli trénereket.

Kutatásom második részében azt feltételeztem, hogy a válaszadó óvodapedagógusok többnyire pozitív attitűdöket működtetnek a kétnyelvűséggel kapcsolatban. Ez a feltételezésem beigazolódott, hiszen az attitűdskálákat mérő állításokból kiderült, hogy a legismertebb kétnyelvűségi sztereotípiákkal (lásd 1. táblázat 6., 9., 10. állítás) nem értenek egyet a pedagógusok, ugyanakkor ismerik az egy személy, egy nyelv stratégiát, elismerik az államnyelv tanulásának fontosságát, és nem tartják feltétlenül hatékonynak a harmadik nyelv tanulásának megkezdését az óvodában. A válaszokból kiderült az is, hogy az óvodapedagógusok többsége érzékeli a vegyes családban élő gyermekek speciális helyzetét, azokat a nehézségeket is, amelyek arról szólnak, hogy a vegyes családokban a magyar nyelv használata háttérbe szorul, ez pedig elindíthatja az adott családokban élő magyar fél és a gyermekek nyelvcserejének folyamatát.

Irodalom

Allport, W. G. (1999): *Az előítélet*. Osiris Könyvtár, Budapest.

Balogh Brigitta (2017): *A Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* szakmai továbbképzés bemutatása az RMPSZ projektnyitó konferenciáinak keretében elhangzott beszéde. Kézirat.

Bartha Krisztina (2016): *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Erdélyi Múzeum Egyesület – Partium Kiadó, Kolozsvár – Nagyvárad.

Bartha Krisztina (2018): Nyelvhasználati preferenciák és ezek hatásai a beszédfeldolgozásra. In: Magyar Sára és Bartha Krisztina (szerk.): *Nyelv – Nyelvközösség – Közösségi perspektíva*. Partium Kiadó, Nagyvárad, 59–68.

Bordás Andrea (2017): *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés, Debrecen.

Homoki Andrea (2011): A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján. *Képzés és Gyakorlat*, 9, 3–4. szám.

Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Óhídy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 10. szám, 114–125.

Oskamp, S. és Schultz, P. W. (2005): Approaches to Studying Attitudes and Opinions. In: Oskamp, S. és Schultz, P. W. (eds): *Attitudes and Opinions*. Third Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London.

Sorbán Angella (2009): Mutatkozások és rejtőzések. A nyelvi attitűdről. In: Bálint Emese és Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy.

(1) <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articol%20Ordin%205564%20-%20%20Programa%20de%20formare.pdf> 2019. 11. 21-i megtekintés

(2) <https://www.edu.ro/formare-continua> 2019. 11. 21-i megtekintés

Képzői reflexiók.

Tomos Gabriella a román nyelv tanításáról

„Az ország nyelvét meg kell tanulni, de édesanyánk nyelvét nem szabad elfelejteni!”
Benedek Elek

A nagy mesemondó szavai pár évtized múltán sem veszítették érvényüket. Udvarhelyi képzős diákként, majd gyakorló óvónőként szembesültem a román nyelv tanulásának-tanításának ágával-bogával. Mivel Brassóban születtem, ott nőttem fel, sosem volt probléma román nyelven beszélni, mivel nap mint nap találkoztam vele a környezetemben. Más volt a helyzet Sepsiszentgyörgyön, ahová óvónőként kerültem román, majd magyar csoportba tanítani. Saját gyerekeimmel is meg kellett vívjam a tanulás küzdelmeit, amire esetemben nem volt példa, annak ellenére, hogy ugyancsak magyar óvodába meg iskolába jártam. A gyerekeimmel szerzett tapasztalat segített megérteni jobban a kétnyelvűség fogalmát, aminek kérdése vidékünkön bonyolult. Mindenki elfogadja, hogy fontos az ország nyelvét tudni, mégis a gyerekek tanulási eredményei gyengék. Az okokat ismerjük, de nehezen tudunk továbblépni, miközben sok szülő úgy gondolja, a román nyelv tanulásának legegyszerűbb módja a román csoportba járatás. Ezért évek óta újra meg újra elgondolkozom a kérdéseken *Miért, mikor, hogyan, mivel, kivel* kellene tanítani a román nyelvet? Íme a válaszaim.

Miért kellene tanítani a román nyelvet? Mert olyan nemzedék sorsát egyengetjük, amely ebben a földrajzi-politikai környezetben kell hogy megállja a helyét. Nem kis feladat, de alapjait már az óvodában le kell raknunk. Az ország nyelvét úgy megtanulni, hogy közben ne feledjünk szépen magyarul beszélni, kihívás annak, aki Székelyföldön él, de annak is, aki más régióban, vagy más országban él. A kétnyelvű környezet lehet előny egy második nyelv tanulásánál, de ugyanakkor hátrány az anyanyelv megőrzése szempontjából. Ezért érzem fontosnak azt, hogy már óvodás kortól próbáljuk megközelíteni a román nyelv tanulását oly módon, hogy a gyerekek szívesen vegyenek részt ezeken a foglalkozá-

sokon, biztosítsunk lehetőséget a sikerélményre, ezzel elősegítve azt, hogy az első iskolai években ne érje a gyereket és a szülőt a legnagyobb kudarc éppen a román nyelv tanulásánál. *Mikor* kell elkezdeni? Mindig úgy képzeltem el az óvodai tevékenységeinket, mint ha egy gomolyát gombolyítanánk. Kiscsoportban megkezdjük gombolyítani, időnként, főleg hosszú kiesések után, visszabomlik, újra gombolyítjuk. Legjobb esetben nagy csoportra a gyerekeknek lesz egy minimális szókészletük és bátorságuk azt használni. *Hogyan?* Kezdetben a nyelv zeneiségét, hangzását szokjuk mondókákkal, versikékkel, énekekkel. Ezt a nyelvet úgy kell megközelíteni, lépésről lépésre, életkori és egyéni sajátosságokat betartva, mert bebizonyosodott, hogy csak így érhetünk el eredményeket. Egy nyelv tanulásának az alapja a megfelelő szókincs kialakítása, ezért a román szókincs gyarapítására megfelelő energiát kell fordítani, ez nem valósulhat meg, csak ha tervszerűen, párhuzamosan történik az anyanyelvi neveléssel. Ugyanakkor nagyon fontos követelmény a gyerekek beszéltetése, megfelelő beszédlegkör kialakítása. A gyerek beszéde akkor fejlődik, ha ő maga beszél minél többet. Teremtünk olyan légkört, amely arra ösztönzi a gyerekeket, hogy szívesen szólaljanak meg románul. Nagy türelemmel hallgassuk végig, a tévedőt ne intjük le, esetenként beszédük közben segítsük a helyes kifejezés megtalálásában. Amódszermegválasztásaisfontos.Fordítsunk,vagyinkábbdirektmódszertalkalmazzuk? Volt alkalmam a CLIL-módszerrel (Content and Language Integrated Learning), vagyis tartalom alapú nyelvoktatással találkozni egy Erasmus+ program keretében. Ezt a módszert a világ nagyon sok részén idegennyelv tanulására használják úgy, hogy bizonyos tantárgyakat az elsajátítandó nyelven tanulnak. Látva, hogyan lehet angolt tanulni iskolában úgy, hogy közben földrajzot tanulunk, arra gondoltam, kitűnően lehetne rajzolni, gyurmázni, testnevelést végezni úgy, hogy közben románul beszélek a gyerekekkel. A gyerekek gondolkodása és értelmi képessége ebben az életkorban tevékenységbe ágyazva, cselekvéshez kapcsolva fejleszthető eredményesen. A gyerek hallja, látja, kimondja a román szavakat, minél több analízátor bekapcsolódik, annál mélyebben vésődik be a megfelelő szó.

Az óvodás utánzással sajátítja el az aktív szókincset. Ezért gyurmázás, rajzolás, vágás-ragasztás közben románul beszélek a gyerekekkel úgy, hogy közben beszédem igényes, lehetőleg kevészer szólalok meg magyarul, ismert egyszerű szavakat használok, hogy beszédem könnyen utánozható legyen. A szavak különféle helyzetekhez, körülményekhez, cselekvésekhez kapcsolódva, együtt sajátítódnak el.

Különösen hasznos eljárásnak bizonyult a bábozás, mert segítségével a tanult szavak, kifejezések többszöri ismétlésének teremtettünk lehetőséget. Csipike vagy „Dani” figyelmeztette a gyerekeket, „súgott” amikor önállóan nem ment a mondatalkotás. Ugyancsak hasznos a rajzfilm, diafilmvetítés. Egyszerű kis meséket választottam, a képekhez rövid mondatokat fűztem, többnyire az ismert szavakból. Később, ha már többször megnéztük, kérdéseimmel ösztönöztem, hogy ők mondják el, amit látnak. Munkám során eredményes volt képek gyűjtögetése, kiválasztása, rendszerezése, ragasztása. Munkatervemben minden hétre be volt tervezve egy téma. Hétfőre a témának megfelelő képeket hozták a gyerekek. Ezt előre megbeszéltem a szülőkkel, akik se-

gítenek a gyerekeknek újságból, folyóiratból illusztrációkat, képeket gyűjtögetni, kivágni. Ezeket a képeket nézegettük, megneveztük őket, összehasonlítottuk kié nagyobb, kié kisebb, megneveztük a színeket, mindezt persze románul. Így észrevétlenül tanultunk meg új szavakat. A képeket beragasztottuk egy füzetbe, így minden alkalommal végigforgattuk, és megneveztük, amit benne láttunk. Motiválta a gyerekeket, hogy az ők erőfeszítése nyomán született meg egy füzet, amit szeretettel lapozgattak. Sajnos nem minden gyermek kapott segítséget otthon, és nem mindenkinek gyűlt ki minden témához a megfelelő képsor, ezért készítettem saját rajzaimmal egy megfelelő képsorozatot, amit sokszorosítottunk, és beragasztottunk mindenki füzetébe. Így született meg egy képes román gyakorló füzet, amit azóta is nagy kedvvel használunk. Minden oldal egy témához kötődik, az első feladat mindig az, hogy meg kell nevezni a képen látható tárgyakat. Utána kiszínezzük úgy, hogy megmondom románul, milyen ceruzát használjanak. Persze minden utasítást románul adok meg. Hogy megértsenek a gyerekek, közben mindent szemléltetek. A képeket társíthatom cselekvéssel, a teremben levő tárgyakkal. Használhatom ezeket anyanyelvi vagy környezetismereti foglalkozáson is, így biztos lehetek benne, hogy a gyerek anyanyelvén is meg tudja nevezni a tárgyakat, így meg van alapozva a román nyelven való megnevezés. A füzet használatával egyszerű románul adott utasításokat tanulnak meg végrehajtani, pl.:

- *Deschideți caietele!*
- *Scoateți creioanele colorate!*
- *Întoarceți foaia!*
- *Închideți caietele!*
- *Ce vedem pe această pagină?*
- *Pune caietul, creionul la loc!...etc.*

Ezek az ötletek már a *Mivel?* kérdésre is hozzák a választ.

Kivel tanítani?... Erre nem térek ki, mert minden óvónőnek tudatában kell lenni annak, milyen felelősséggel tartozunk a ránk bízott gyerekekkel szemben, de felsorolok néhány alapvető, fontos tanácsot, amelyet én is figyelembe veszek a román nyelv tanításánál:

- első napokban felmérni a gyerekek szókincsét;
- szókincsük alapján eldönteni, mit és milyen módszerekkel, eljárásokkal tanítunk;
- fektessünk nagy hangsúlyt a szókincs gyarapítására;
- direkt módszerrel, CLIL módszerrel, szemléletesen, játékosan tanítsunk, úgy, hogy a gyerekek élvezzék amit csinálnak;
- naponta pár percet szánjunk a sajátosan román hangok kiejtésének gyakorlására;
- énekek, versek, mondókák tanulása a nyelv sajátos zeneiségének gyakorlását segíti;
- a román foglalkozáson feldolgozásra kerülő anyagot előzetesen anyanyelvi foglalkozáson gyakoroljuk be;
- a rögződött szavakat többféle kontextusban használjuk, ismételjük;
- a módszereket, eljárásokat variáljuk, biztosítva ezzel a változatosságot;
- az ismétléseket mindig időben tervezzük be, mivel ezek feltétlenül szükségesek.

Az eredmények annak függvényében érkeznek, mennyire állunk pozitívan a román nyelv tanításához. Fontos, hogy örüljünk a legapróbb eredménynek is.

Élményeimet örömmel osztottam meg a képzésen. Remélem, sok óvodapedagógusnak nyújtottam ezáltal segítséget.

Demeter Gyöngyi a kommunikációról

„Akárhol tartunk is a karrierünkben, a folyamatos szakmai fejlődésre való törekvés elengedhetetlen.” Poór Ferenc

Teljes kommunikációt alkalmaz minden egyén ahhoz, hogy megértesse magát környezetével, hogy kifejezze érzéseit, véleményét. Nem lehet nem kommunikálni. Még akkor is, ha egy szobában vagy egy emberrel, és nem beszélsz vele, rá se nézel, úgy is közvetítesz valamit.

A beszédre vagy a nonverbális jelekre, vokális jelzésekre reagálnak jobban az emberek? A mit mond, vagy a hogyan mondja kérdés a meghatározó? A szavak nem annyira fontosak, mint a non-verbális jelek (mimika, tekintet, gesztus, testtartás, emblémák, kronémika) és paralingvisztikus jelzések (hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet, hangerő, ritmus, hangszín). A nem verbális kommunikáció információt nyújthat az aktuális érzelmi állapotról (harag, elérzékenyülés), személyes tulajdonságokról (önbizalom, precizitás), interperszonális attitűdökről (szeretet, dominancia), a társadalmi tagozódás mentén elfoglalt pozíciókról.

A vokális jelek a verbalitáshoz, a nyelvi megnyilvánulásokhoz kapcsolódnak. Elsősorban érzelmeket, viszonyulást, hangulatot fejeznek ki, és döntően módosíthatják a mondanivaló jelentését. A csönd lehet „jelentőségteljes”, „sokértelmű”, lehet az elutasítás, de a meg nem értés jele is. Ahogy a szólás mondja: hallgatni tudni kell. Nem csak hallgatni kell tudni, de érezni kell a partnerünk testbeszédéből, az így kisugárzott pszichológiai állapotból, hogy mikor kell megszólalni.

Miért kommunikál egy ember? Mert szüksége van arra, hogy beszéljen, hogy kifejezze érzéseit, hogy elismerjék, hogy foglalkoztassák, hogy befolyásolják, hogy ráfigyeljenek, hogy elmondja véleményét, hogy megértesse magát környezetével.

A pedagógus és a kommunikáció

A pedagógus is ember. Kommunikál a gyerekekkel, de a felnőttekkel való kommunikáció tevékenységének szerves része. A gyermek nevelése a családban zajlik, a gyermek egy család tagja, ezért hatékony óvodai nevelés nem képzelhető el a családdal való megfelelő kapcsolat kiépítése nélkül. Együttműködésre van szükség a gyermek hatékony fejlődése érdekében. A szülő megismerése, az együttműködés segítheti az óvodai tevékenységet, hiszen a szülők aktív résztvevői lehetnek az óvodai tevékenységeknek, megszathatják kultúrájukat, szokásvilágukat egy adott közösségben.

Minden családnak igénye és szükséglete, hogy partnerként, egyenrangú félként szívesen fogadják az óvodában, és gyermeke neveléséhez hasznos információkat kapjon a pedagógusoktól.

Feltevődhet a kérdés, hogy felkészült-e a pedagógus a szülőkkel való hatékony kommunikációra.

Rendelkezik-e a pedagógus megfelelő kommunikációs kompetenciával?

A kommunikációs kompetencia birtokában a pedagógus képes arra, hogy két vagy több ember közötti interakcióban, valamilyen közös jelrendszerben információcserét bonyolítson le: információkat fogadjon és adjon függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, milyen rendszerekben nyilvánul meg. Képes az érzéseit, gondolatait a különböző kommunikációs csatornákon keresztül a lehető legpontosabban, a kontextushoz kapcsolódó szociális normák által szabályozott viselkedésben kifejezni és a címzett-höz eljuttatni. Képes a partner teljes nem verbális kommunikációjának érzékelésére és felhasználására, illetve empátiás viselkedést tanúsítani.

Kommunikáció a felnőttképzésben

Hogyan kommunikáljunk a szülőkkel? Mit foglal magába a kommunikációs kompetencia? Milyen környezetet válasszunk a beszélgetéshez? Mikor történjen a kommunikáció? Mire figyeljünk a kommunikációban? Mik a kommunikációs gátak és serkentők? Hogyan oldjuk meg a konfliktusokat?

Ezekre a kérdésekre kerestük a válaszokat az óvodapedagógusokkal a *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* című képzés: *A családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben* című témában.

Több csoportban vezettem képzést e témában. Céлом az volt, hogy a képzés tartalmában és hangulatában megfeleljen a résztvevők követelményeinek. Ennek megvalósítását egy hosszú önálló alkotó munka előzte meg, ami magába foglalta az elméleti önképzést, a képzés megtervezését, szervezését, levezetését, megfelelő eszközökkel való ellátását, és végül, de nem utolsósorban a felnőtt tanulók igényeit.

Kik a felnőtt tanulók? Elsősorban emberek, akik különálló egyéniségek, szociális helyzetüket, családi helyzetüket, életkorukat tekintve különbözőek. Különböző településekről érkeztek, és kevesen ismerik egymást. Mindannyian pedagógusok, és rendelkeznek több vagy kevesebb szakmai tapasztalattal. Mit várnak el a képzéstől? Ahogyan a véleménykutatásból kiderült: jó hangulatot, új módszereket, megerősítést, új ismeretek alkalmazhatóságát, élményt, együttműködést, mozgást, kapcsolatteremtést, játékot, gyakorlatokat. A vélemények alapján újra megerősödött bennem, hogy a felnőttképzésben módosul a résztvevő és oktató kapcsolatrendszere. Próbáltam a *Knowles andragógiát* figyelembe véve összeállítani a foglalkozásokat, mi szerint: *Az oktató tanulást segítő légkört kell kialakítson, felmérje a tanulási igényeket, majd a célkitűzéseknek megfelelő tartalmat összeállítson. Ezt követi a tanulás módjának megtervezése, a tanulás levezetése (technikák, anyagok), majd az eredmények értékelése (Knowles andragógia) következik.*

A képzés megtervezése, megszervezése

Többéves szakmai és felnőttképzési tapasztalatomra építve a képzésen az interaktív tanulásszervezési stratégiát alkalmaztam, mert a megbeszélésre és a résztvevők közötti információmegosztásra támaszkodik. A megbeszélés és az információmegosztás lehetőséget nyújt a pedagógusoknak arra, hogy reagáljanak az oktató vagy társaik ötleteire, tapasztalataira, meglátásaira és tudására, és alternatív nézeteket, gondolkodásmódokat dolgozzanak ki. Ennek során fejlődnek szociális készségeik és képességeik. Megtanulják gondolataikat rendszerezni és racionális érvekkel alátámasztani.

Az interaktív tanulásszervezési stratégia számos csoportképzési és interaktív módszer alkalmazását teszi lehetővé. Az oktatónak meg kell határoznia a témát, a megbeszélésre, feladatvégzésre rendelkezésre álló időt, a csoport összetételét és méretét, valamint az alkalmazható technikákat. Az interaktív tanulásszervezés mind a tanártól, mind a tanulótól a hozzászólási, meghallgatási, az interperszonális és beavatkozási készségek és képességek finomítását igényli. Fontosnak tartottam egy olyan légkör kialakítását, olyan környezet teremtését, amelyben a pedagógusok kapcsolatba kerülnek egymással, meg tudnak nyílni, fel tudják tárni problémáikat, meg tudják osztani tapasztalataikat.

Olyan módszereket alkalmaztam, amelyekre gyakorlatorientáltság jellemző, élet- és munkatapasztalatokra támaszkodik, aktivitás van benne, és együttműködést feltételez. Igyekeztem arra, hogy a módszerekben ne domináljanak az előadó központú módszerek, hanem résztvevőközpontú módszerek szerepeljenek: motivációs módszerek, szituációs módszerek, projektmódszer, vita, hiszen a felnőtt tanuló praktikus gondolkodású, a tanultakat, tapasztaltakat munkájában, sőt az élet más területén is alkalmazni akarja.

Így motiválás módszereinek neveztem az ismerkedő, kapcsolatteremtő, gátlásoldó, helyzetfelmérő gyakorlatokat, játékokat. Az új módszerek tanításának, tanulásának, ismeretek rendszerezésének módszerei közé tartozott az előadásra alapozott műhelyfoglalkozás, a szituációs módszerek, a projektmódszer és vita alkalmazása. E módszerek keletes foglalkozásra épültek, és a játék jelen volt eszközként és módszerként egyaránt.

Az előadásra alapozott műhelyfoglalkozás (workshop)

Az előadásra alapozott képzési formában a kiindulási alap az, hogy a feldolgozásra kerülő témakörben minden résztvevő rendelkezik az ismeretek bizonyos szintjével. A foglalkozáson kiselőadás hangzik el, amelyben a feladatnak megfelelő szakaszolással, súlypontosítással dolgozza fel az előadó a témakört. Ezt követően vagy megelőzően az előadó a megbeszélés, vita, a játék vagy eszmecsere, vezetőjévé válik, és aktivizáló, ösztönző felvetésekkel indítja el a feldolgozó munkát. A résztvevők teljes körének aktív tevékenységével folytatódik a foglalkozás, amelyben felkészültsége, egyénisége alapján, tapasztalatai felhasználásával mondják el véleményüket, fejtik ki álláspontjukat a résztvevők. Ezt követi az ismeretek gyakorlati alkalmazása. A feldolgozott ismeretek gyakorlati alkalmazásában nem vesz részt mindenki, hanem néhány hallgató hajt végre gyakorlatot. Ezek a gyakorlatok általában nem spontán valósulnak meg, hanem az előadó előzetesen megbeszéli az érintettel/érintettekkel a feladatot. A továbbiakban néhány önként vállalkozó hallgató hajt végre gyakorlatot az előadó instrukciója alapján, illetve a vállal-

kozó saját megközelítését, véleményét tükröző formában. Az ismeretek feldolgozása során fontosnak tartott megbeszélés, vita itt is nagy jelentőségű, hisz mintaként tekinthető. Ezt követően a rögzítés, a megerősítés nélkülözhetetlen. Ezt az előadónak kell összefoglalóval megvalósítania, mindazoknak a következtetéseknek, tanulságoknak a megfogalmazásával, amelyek a következő időszakban mindenki számára meghatározóak a mindennapi tevékenységben.

Szituációs módszerek

A szituációs módszerek az aktivizáló módszerek igen fontos csoportját képezik. Közös jellemzőjük, hogy a résztvevők képzeletbeli helyzetbe kerülnek. Életszerű vagy ahhoz hasonló problémát kell saját tapasztalataik vagy a tanultak alapján a szerepek tanulmányozása és eljátszása révén megoldaniuk.

A szerepjáték a szituációs módszer csoport népszerű formája. Lényege az, hogy a foglalkozásvezető szóbeli vagy írásbeli helyzetismertetése után a résztvevők önként vállalt szerepek megalkotásával és eljátszásával szimulálják a problémát, és egyfajta megoldásra jutnak. A drámajátékszerű megoldásoknál azon van a hangsúly, hogy a szereplők jól jelenítik-e meg a megformált személyiségtípusok gondolkodásmódját. Mindazok, akik a szerepjátékban nem vesznek részt, nézőként, hallgatóként figyelik az eseményeket. A játék eredményét megvitatják és értékelik. A szerepjáték vezetéséhez szakképzett és gyakorlott vezetőre van szükség. A szerepjátékban a szereplők realitása nyilvánossá válik, amelyet professzionális módon kezelni kell.

Projekt módszer a felnőttképzésben

A projekt általános értelemben egy meghatározott időegység alatt elvégzendő komplex feladat. Felnőttképzésben nagyon jól alkalmazható. Kilpatrick szerint a módszer alkalmazása során négyféle projekt kidolgozására kerülhet sor: gyakorlati feladat, mint például egy hasznos tárgy megtervezése és kivitelezése, egy esztétikai élmény átélése (cikk megírása, színi előadás megtartása), egy probléma megoldása, valamilyen tevékenység, tudás elsajátítása. A projekt módszernek megkülönböztető jegye az a nagyfokú szabadság, amelyet a hallgató számára biztosít a célok kiválasztásától, a tervezéstől a feladat végrehajtásának módozatain keresztül egészen az elkészült produktum és a tevékenység értékeléséig. A tanulás, azaz az ismeretek, jártasságok, szokások stb. elsajátítása indirekt módon valósul meg. A tanulás inkább eszköz jellegű, mintegy mellékterméke a produktum elérésére irányuló tevékenységnek. A projekt módszer pozitívumai között szokás említeni: A résztvevők kezdeményező, aktív szerephez jutnak, motiváltabbá válhatnak egy-egy produktum létrehozása során. Több készség fejlesztésére alkalmas: fejleszti a kommunikációs és szociális képességeket, a kreativitást, a problémamegoldó és analitikus gondolkodást, az önállóságot, a kooperációt, a tervezést, az alkalmazkodást, az időbeosztást, az információk megosztását stb. Konkrét, hasznosítható, gyakorlati tudást nyújt, ahol mindenki képességének megfelelően tud részt venni egy-egy probléma megoldásában.

Következtetés

Mindössze hat óra volt arra, hogy bejárjuk a világot. E kirándulás alatt, hiszem, hogy fejlődött az óvodapedagógusok kommunikációs kompetenciája. Jobban figyelnek egymás nonverbális jelzéseire, és próbálnak legyőzni minden fizikai, szemantikai, pszichológiai akadályt a szülővel való hatékony kommunikáció érdekében. A kommunikációs serkentők gyakorlása segíthet jobb kapcsolatokat ápolásában, és a konfliktus lehet a személyes- és csoportfejlődés lehetősége, de a tárgyalási és motiválási technikák gyakorlása, segíthet a konfliktusok megoldásában. Az óvodapedagógusok egy nagy játéknak nevezték a foglalkozást, mert az óvodapedagógus tudja, hogy a játék nem játék. A bevezető játékok során megvalósult az ismerkedés, kapcsolatteremtés, feszültségoldás, energetizálás, a komfortzónából való kimozdulás, mozgás, kommunikáció és jó hangulat alakult ki. Az előadásra alapozott műhelyfoglalkozás (workshop) alkalmat adott elméleti alapok megszerzésére vagy megerősítésére. A szituációs játékok pedig életszerű helyzetet teremtettek, ahol átélt szociális szituációkat elevenítettünk fel, és körbejártunk lehetséges más megoldásokat a szülőkkel való kommunikációban. Kommunikációs gátak és serkentők megismerésére és gyakorlására került sor egy kétnapos szimulációs kiránduláson, majd megjelent a konfliktus, mint a személyes és csoportfejlődés lehetősége egy szerepjáték kapcsán. Egy kincskereső projekt keretén belül problémákkal küszködő emberekként feltártuk a kincses barlangot. Voltak vakok, némák, beszélők, rajzolók, ki-ki a saját problémáival. Összefogással, együttműködéssel, csapatokban összegyűlt a produktum. Rájöttünk arra, hogy az igazi produktum, nem is a megszerzett kincs. Kincs a célhoz vezető út, az együttműködés, az együtt töltött idő, az egymás tapasztalataiból való tanulás, az új ismeretek gyakorlati alkalmazása, a jó hangulat, az egymásra figyelés – értékelték a foglalkozást a résztvevők.

„Megtanultam, hogy az emberek elfelejtik, amit mondasz, és elfelejtik, amit teszel. Az egyetlen dolog, amire emlékezni fognak az, hogy milyen érzéseket váltottál ki belőlük.” (Maya Angelou)

Irodalom

Balogh Brigitta (2017): Az óvoda és a család együttműködése a gyermekek fejlesztése érdekében. Kézirat.

Barnkopf Zsolt (2002): *A kommunikáció*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Fogas Krisztina (2015): *Év végi karrierlendület: ilyen tanfolyamot válasszunk!* Profession.hu.

<https://www.profession.hu/cikk/ev-vegi-karrierlendulet-ilyen-tanfolyamot-valasszunk> 2019. 11. 21-i megtekintés.

Nyéki Lajos (2007): Oktatási stratégiák. In: *Az informatika oktatásának módszertana*. Egyetemi jegyzet, Széchenyi István Egyetem.

<http://www.sze.hu/~nyeki/InfMod/Infmodszertan/index.html?page=34> 2019. 11. 21-i megtekintés.

Poór Ferenc (1982): *A felnőttoktatás szakkifejezései*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.

Simándi Szilvia (2015): *Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/1-kutatasok-a-felsooktatásban-es-a-felnottkepzesben-simandi-szilvia-isbn_565d54f96e457.pdf 2019. 11. 21-ig megtekintés

Simonics István (2015): *Felnőttek szakképzése*. Óbudai Egyetem, Budapest.

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_felnottok_szakkepzesetanyag/JEGYZET-13-2.1._A_felnottoktatasi_szerpe.html 2019. 11. 21-i megtekintés

Márk Emese a személyiségfejlesztésről

„Önmagadhoz csak a világon keresztül vezet az út, és nem szeretheted magadat, ha más nem szeretsz.” Hamvas Béla

Amikor tudomást szereztem a lehetőségről, hogy képzőként kipróbálhatom magam, rövid töprengés után igent mondtam. A modul kiválasztásánál egyértelmű volt számomra, hogy a személyiségfejlődésről szóló áll hozzám a legközelebb, hiszen fiatal korom óta foglalkoztat ez a rejtélyes és izgalmas téma. Úgy véltem, hogy a közel 40 éves szakmai tapasztalat, a változatos élethelyzetek, az önmagamról szerzett tudás kellőképpen megérelődtek bennem, hogy ennek a kihívásnak megfelelő módon eleget tegyek. Nem utolsó sorban „egy életem, egy halálom” lehetőséget is láttam benne, ami a saját kételyeim, féltelmeim, szorongásom – a saját határait feszegetése, a „sárkányaim legyőzésével” járhat. Mi tagadás, a képzőnek is vannak saját „sárkányai”, amelyeket megszelídíteni csak úgy lehet, ha néha előcsalogatjuk őket a rejtekéből.

Felkészülesem során előzetes tapasztalataimra, az óvónők kíváncsiságára, játékos kedvére és a pedagógiai optimizmusra alapoztam – próbáltam előrevetíteni a hallgatók szükségleteit, érzéseit, igényeit, akárcsak a gyermekek esetében, amikor egy foglalkozást előkészítek. A gyermekekhez hasonlóan minden pedagógus egyéni életutat járt be, különböző elvárásokkal, igényekkel, értékekkel, tapasztalattal és felkészültséggel, önmagáról való tudással rendelkezik. A felgyorsult világban eluralkodik a felületesség, a felszínesség – így kevés idő és lehetőség adódik az önmagunkról való tudás, az önismeret elmélyítésére, tudatosítására. Az információáradat, az ismeretek hatalmas mennyisége ránk nehezedik, és mindez már nem áldás, hanem átok lesz számunkra. Ezek közül válogatni nagy szellemi erőt igénylő feladat. Az időnkét és az energiánkat beosztani, különbséget tenni a lényeges és nem lényeges dolgok között, összpontosítani arra, ami fontos – megerőltető és egyben kimerítő feladat. A gyorsaság és felületesség eluralkodik az emberi kapcsolatainkban is. Megnehezíti a kommunikációt, egymás megértését. Hajlamosak vagyunk arra, hogy hárítjuk a problémák megoldását. Szőnyeg alá söpörjük azo-

kat, homokba dugjuk a fejünket – sok esetben nem figyelünk a gyermekek valós érdekeire, a szülők problémáira, félreértjük a kollégák közlendőit, és trappolunk a betervezett tevékenységeinkkel, gyűjtjük a „pontokat”. Néha belelovaljuk magunkat fölösleges cselekedetekbe. Nagy igyekezetünkben túlvállaljuk magunkat. Nem tudunk nemet mondani. Nem tudunk különbséget tenni azok között a problémák között, amik ránk tartoznak, és amik nem a mi felelősségünk. A túl erős teljesítménymotiváltság – amire az óvónők nagy része hajlamos – ártalmas lehet. Megviseli az idegrendszerünket. Ez frusztrációhoz vezet, előidézi a nyílt vagy az elfojtott dühöt, tehetetlenséget, ami agresszivitást termel. Összszavarodunk. Ilyenkor az érzések magukkal sodornak, megszokottá válik az óvodai közérzetünk, és tudásunk szerint védekezési mechanizmusokat ismételtetünk szakadatlan, beleragadunk egy többé-kevésbé eredményes sikerélménybe – akár kudarcélménybe, amikor az önértékelésünk a „meg nem felelés” érzésével társul –, így könnyen megbomlik a lelki egészség, és mi észre sem vesszük. A legtöbb esetben, amikor a kudarcok örvényében sodródunk, eluralkodik rajtunk a tehetetlenség, és hibáztatjuk a rendszert, a bürokráciát, a gyermekeket, a családokat, a főnököt, a...

Ezek ismeretében fontosnak tartottam – a teljesség igénye nélkül – rövid elméleti alapozás után olyan gyakorlatokat és szituációs játékokat összeválogatni, amelyek rávilágítanak az önismeret fontosságára, annak élményszerű tudására, ami a továbbfejlődés első lépcsőfoka lehet. A különböző játékok érzéseket, élményeket idéztek, lehetőséget adtak a társas kölcsönhatások elemzésére, az egyéni vonások megfogalmazására, amelyek közelebb vihetnek a saját szerepeink – közvetve a gyermekek viselkedésének – megértéséhez. Az óvónői szerep összetettségét boncolgattuk közösen – ki-ki a saját tapasztalataiból kiindulva. A sokrétű szerepkör a teljes személyiséget igénybe veszi, ami szintén kimerüléshez vezethet. Próbára tettük a kommunikációs készségünket, taktikáinkat: ki hogyan érvel az igaza mellett, hogyan érvényesíti az érdekeit, értékrendjét, meggyőződéseit. Hogyan kommunikál a gyermekekkel, szülőkkel vagy kollégákkal, felettessel. A kommunikáció minősége nagyban befolyásolja a munkánkat, kapcsolatainkat, így közvetve hat az önértékelésünkre. Kipróbáltuk azt is, hogy kire milyen hatással van a csapatmunka: milyen szerepet vállal a csapaton belül, illetve sikerorientált vagy kudarc kereső – ki hogyan használja az energiáját egy cél elérésére. A kudarcélmények megtépázzák az önbecsülést. Az ezzel járó elbizonytalanodás frusztráló érzés. Az énkép stabilizálására törekedve én-védő mechanizmusokat alkalmazunk, ami ideig-óráig helyreállítja a megbillent egyensúlyt, de hosszú távon a változás bátor felvállalása a leghatékonyabb, és ezt mi magunk kezdeményezhetjük egy kitartó önneveléssel. Ehhez szükséges a folyamatos önvizsgálat. Egy-egy jelenség kapcsán fontos kérdéseket kell tisztáznunk a jelenség és a háttér összefüggéseinek megértése érdekében. Tisztában kell lenni az érzéseinkkel, elvárásainkkal, vágyainkkal, azzal, hogy az előző tapasztalataink mennyire befolyásolják ezeket, milyen és mekkora szerepet vállalunk egy-egy helyzet kialakulásában. Az önreflexió a megfelelő kiút keresésének a kezdete. Nem rekedhetünk meg a vizsgálódás szintjén, hanem ennek mentén kell elindulni a megoldások irányába. Az önmagunkról szerzett tudás hozzájárulhat a nem megfelelő kapcsolataink, döntéseink, hangulatunk, a lelki kiégés valódi okainak felismeréséhez, a baj orvoslásához. Közösen gondolkodtunk

arról, hogy miként lehetne megelőzni a kimerülést, melyek azok a hozzáférhető lehetőségek, amelyek lelki feltöltődést nyújtanak, illetve mikor kell külső segítséget kérni, akár változtatni egy megszokott helyzeten. Egymástól tanultunk ötleteket az öngyógyításra, az új élmények keresésére, amelyek feltöltődést jelentenek, és segítenek megőrizni a lélek épességét, harmóniáját, megelőzni a neurózist, a pszichoszomatikus betegségeket.

A játék keretei között próbáltuk tisztázni, rendszerezni a saját értékrendünket, személyes erősségeinket, hiányosságainkat, ami szintén kiindulópont az önismeret útján. Ha nem vagyunk tisztában saját értékrendünkkel, ízlésünkkel, belső indítékainkkal, érdekeinkkel, érzelmi húzóerőinkkel, könnyen befolyásolhatóak leszünk, ami egy pedagógus személyénél nagy hiba. Csak akkor lehetünk eredményesek és sikeresek, ha önálló gondolkodással, szilárd értékrenddel és hiteles kommunikációs képességgel rendelkezünk. A jellem ereje együtt kell, hogy járjon az alapos szakmai tudással és a műveltséggel. A kérdés az, mennyire vagyunk készek és elfogulatlanok a saját személyünk megítélésében, hajlandóak vagyunk-e szembenézni önmagunkkal, nyitottak vagyunk-e a változásra, fejlődésre, fektetünk-e kellő energiát ezekbe? Ki vagyok én? Hogyan látnak engem a társaim? Mik a félelmeim, elvárásaim magammal szemben? Miként választom meg a céljaimat, vágyaimat? Hogyan élem meg a sikereimet, kudarcaimat? Hogyan reagálok a változásokra?

A kérdések nyitottak maradtak, csak gondolatébresztőnek szántam a megélt tapasztalatokat, a felbukkanó ráismeréseket, mint a belső motivációs rendszer, az értékorientáció, az igényszint, az önértékelés, a problémaérzékenység, a döntési képesség, az önérvényesítés módja vagy a felelősségtudat, a bizalom, a nyitottság vagy a kommunikációs képesség, tolerancia, a hitelesség, a személyiség érettsége vagy a változásokra adott reakciók.

A kezdeti feltételezésem: az óvónők nyitottsága és játékos kedve – az általános fáradtság ellenére – beigazolódott. A téma sokrétűsége, érdekessége éberén tartotta az érdeklődést. A játékos gyakorlatok laza, jó hangulatban zajlottak. Az óvónők teljes beleéléssel és odaadással vettek részt a tevékenységeken. Érdekes volt tapasztalni, hogy alapvetően a gondolatviláguk, meglátásaik, törekvéseik, szándékaik, értékeik mennyire hasonlóak és jellegzetesek! Amiben különböznek, az a célokhoz vezető utak és az adódó nehézségek megoldási módjai. Élénken figyeltem az együtt eltöltött idő folyamán megmutatkozó viselkedésbeli változásokat, amelyek nemcsak a teremben, a közös „munka” alatt, hanem a szünetek idején is megmutatkoztak: a csoporttagok egymás iránt nyitottabbá, közlékenyebbé váltak, növekedett az elfogadás a mások véleményével, hibáival szemben, őszinte visszajelzéseket adtak egymásnak, megosztották tapasztalataikat, megvitatták értékrendjüket. Néhány esetben kitapintható volt az intenzív közösségélmény, amit átélünk. A csoportok hasonlóak, de mégis teljesen különbözőek voltak: néhol nagyobb volt a kezdeti lelkesedés, más csoportban időközben váltak nyitottabbá az óvónők. Akadtak „ellenállók”, okoskodók, bohóckodók, unottak, türelmetlenek, akik próbára tették a képességeimet vagy a hitelességemet, akár a csoport tagjait. Végül mindig győzött a csoport ereje, a mintaadás. A csoporthelyzet folyamatosan táptalaja volt a saját társas készségeink felismerésének, mint a beszéd- és viselkedésmódok, kapcsolati sé-

mák, metakommunikációs eszközök stb. Ha sikerült elérni, hogy kialakuljon a késztetés az önvizsgálatra, hogy felismerjük erősségeinket és gyengeségeinket, ha tényleg bele-nézünk és belelátunk a mások által tartott tükörbe, akkor már jó úton haladunk. Ha felismerjük saját belső erőforrásainkat, ha a kudarcokat tanulásként fogjuk fel, ha kutatjuk és merjük megtapasztalni, hogy melyek azok a módszerek, eljárások és technikák, amik testreszabottan jól működnek a lelki egyensúly megtartásában, akkor magabiztosabb, hitelesebb és sikeresebb (szak)emberekké válunk. A pedagógiai optimizmusomból kiindulva azt gondolom, hogy az együtt eltöltött idő nem csak kellemes, de hasznos is volt.

„Bontsd szét személyedet és beléd tódul a világ.
Bontsd szét a személyeddé vált világot és beléd tódul a teljesség.”
Weöres Sándor: *A teljesség felé*

Felhasznált irodalom

Kósáné Ormai Vera, Horányi Anabella (2006): *Mi, pedagógusok*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Mohás Livia (2006): *Ki vagy te?* Saxum Kiadó, Budapest.

Vincze Erika a hátrányos helyzetről

Hogy mit is jelent hátrányos helyzetben lenni egy óvodás korú gyermek számára hazai szempontból, ez egy eléggé vitatott téma. Pedagógiai szempontból *a hátrányos helyzet* olyan gazdasági, társadalmi, kulturális körülményt jelent, amely a gyermek számára a tanulási előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen feltételeket teremt. És ez nem kevés: rossz életkörülmény, a szülők devianciája, alacsony iskolázottsága, az eltartottak magas száma, egészségügy okok, művelődési hátrányok, a család instabilitása, a család ideiglenes hiánya, a kisebbségi helyzet. A probléma adott, és nagyon gyerekcipőben jár az orvoslása, mert legtöbbször nem történik semmi a körülmények javítása irányában. És vannak helyzetek, amelyek nem megváltoztathatók, például a kisebbségi, etnikai hátrány. Szórványban nagyon fontos megőrizni az identitásunkat, és minden gyermek nagyon fontos, aki bekerül az óvodai oktatásba a magyar csoportokban. Nem számít az etnikai hovatartozás, sem a család szociális állapota, sem a pillanatnyilag beszélt nyelv, sem a műveltség szintje, hanem a *gyermek* a fontos, mert egy darabka jövő.

Az óvoda hátránykompenzáló szerepét kívántam hangsúlyozni a képzés során, ki-hangsúlyozni, hogyan lehet előnyt kovácsolni a hátrányokból; és sokat játszottunk, mert az együttjátzás már önmagában is fejlesztő hatású. A csapatépítés során megfogalmazódtak azok a kérdések, gondolatok, elvárások, amelyekre a képzésen részt vevő óvónők

válaszokat vártak: a roma gyermekeket hogyan lehet elfogadtatni a környezetükkel, az alacsony műveltségű szülők gyerekeivel hogyan járjanak el, külföldön dolgozó szülők gyerekeivel hogyan kompenzálják a hiányt, mit tegyenek, ha azt tapasztalják, hogy nem kap elég szeretetet a gyermek, agresszív szülőkkel szemben hogyan lehet fellépni, hogyan differenciáljanak adott helyzetben. Tulajdonképpen megnevezték az összes olyan hátrányos helyzetet, amely negatív hatással lehet a gyermek fejlődésére.

A kérdés nem a probléma, hanem az, hogy miként látjuk a problémát. A szemüveg-teszt erre kiválóan alkalmas. Rajzoljunk egy szemüveget. A lencsére írjuk rá azokat a szokásokat, viselkedéseket amelyeket gyermekként megtanultunk, belénk rögzültek. Ezek a családi szocializáció révén kialakult alapszemélyiségünk jegyei, amelyek szűrőként működnek. Átengedi azokat az élményeket, hatásokat amelyek összeegyeztethetőek korábbi tapasztalatainkkal, és természetesen az ennek ellentmondó dolgokat nem engedi át. Ez a kis kísérlet több szempontból is fontos. Egyrészt rávilágít arra, hogy az előítéleteink miként születnek, másrészt megmutatja, hogy a korai tapasztalatok milyen mélyen bevésszük a tudatunkba. Ez az előítéleteinkre a magyarázat, hogy mi leggyakrabban megpróbáljuk felzárkóztatni a hátrányos helyzetben levőt, felemeljük a hátrányos szociális környezetből. Ezzel tulajdonképpen azt a jelzést küldjük felé, hogy ahonnan ő jön, ott minden rossz és hibás, pedig csak a szemüvege más. Ő másképp látja a világot. A gyereket nem felemelni kell, hanem leguggolni hozzá, és ha egy ágacskaival kárpigálja a homokot, akkor nem azt mondjuk, hogy összepiszkolod magad, nem adunk a kezébe egy lapátot, mert ágacskaival nem lehet játszani, és sorolhatnám. Lenn a porban, kárpigálva sok mindenre fény derülhet, és egy kiváló kiindulási pont, egy tanulási helyzet, ha úgy tetszik.

A nézőpont megváltozása nem elég ahhoz, hogy jól differenciáljunk, a pozitív nézőpont is nagyon fontos, mert közismert tény, hogy leggyakrabban a hiányokat látjuk. Mi az, amivel nem rendelkezik a gyermek, mi az, amit nem tudnak nyújtani a szülei, mivel nem rendelkezik csoportszobánk, mi kéne, hogy jól működjön. Az igazi kihívás megkeresni és megtalálni azt, amiben jó, és azt alkalmazni a tanításban. Ezt jelelenti a differenciálás, mert: minden gyermek jó valamiben, nem kell mindig mindenki ugyanazt csinálja ugyanabban az időben, nem baj, ha nem sikerül elsőre, ne skatulyázzunk be egy gyereket (jók, rosszak, nagycsoportosok, kicsik, sajátos nevelésű, roma, semmit nem tud, úgyis csak ül stb), hanem differenciáljuk a tanulási helyzeteket. A tanulási helyzet nem feltétlen egy általunk generált szituáció, lehet a véletlen műve.

Akkor lássuk csak, mit is lehet differenciálni. Könnyebb elmondani azt, hogy mit nem lehet: hát nyilvánvalóan a gyermeket. De lehet differenciálni a tanulási lehetőséget, a folyamatot, a tartalmat, az egyes gyerekekre fordított időt, és az elért eredményeket. Mert nyilván, ha különböző helyzetekből indulnak el, nyilván az eredmények is elsősorban önmagához mérten lesznek sikerek.

A legfontosabb üzenet pedig az, hogy mindezek a dolgok nem jelentenek problémát az óvó néniknek, hiszen ezt alkalmazzák a legtöbbször, csak nem tudatosul bennük. A szép hangzatos cím tulajdonképpen hétköznapijainkat takarja, hiszen nyolcvan százalékban összevont csoportban dolgoznak az óvó nénik a megyénkben. A drasztikus gyer-

meklétszám-csökkenés és a megmaradás harcában totyogókat is felvesszünk, szinte az elsődleges szocializáció színterévé válunk. Egyre több a vegyes házasság, tehát két nyelven minimum kommunikálunk a gyerekekkel nap mint nap. Mert az óvodába érkezők egyik vagy másik nyelvet beszélnek, és az igény mindig a másik nyelv megtanulása. Sajátos nevelésű gyermek rendkívül gyakori, van, aki hivatalos besorolású, és van, akit csak mi sorolunk oda. Minden setre viselkedészavarosak mindig akadnak. Vidéken gyakori a roma gyerek, akik nagyon nem akarnak a mi szabályaink szerint szocializálódni s a nem roma családok menekülnek az ilyen társaságtól, gyakran városra ingáztatják óvodáskorú gyermekeiket. Emlékezzünk rá, hogy nem felkarolni kell őket, mert ahonnan jönnek, nem feltétlen rossz, csak más. S ha mi tudjuk is ezt a dolgot, másokkal megértetni az már egészen más dolog.

A differenciálás a gyakorlatban sok háttérmunkát takar, mert ki kell keresni a megfelelő játékot, a legodaillóbb dalt, a lehangzatosabb mondókát, a legtalálóbb mesét, megfűszerezni egy kis kísérletezéssel, mindezt összefűzni mozgással és játékkal, és csoport igényeihez mérten adagolni, figyelembe venni, hogy minden gyermek egy külön világ. Az óvodapedagógusi munka legfőbb mércéje a hitelesség, nem lehet olyat elhíttetni a gyermekkel amiben magunk sem hiszünk. Hinni a saját képességeinkben, a szerzett tudásban, keresni az újabb módszereket, mert lépést kell tartani a korral.

A gyermek fő tevékenységformája a *játék*, és az óvoda a játék színtere, lefolyása háttér, a tanulás is ezen keresztül valósul meg. Ez változatlan változó világunkban, ebben nem érvényesek az idő és térbeli korlátok, bármikor ismétlődhet, bármikor lejátszódhat. Ebből kiindulva óvodai tevékenységeink egész más arcot öltöttek. Mert a játék mindig felkelti a gyermek érdeklődését, a közös élmény csábító a gyermek számára. A családok életritmusa megváltozott, mindenki rohan, kevés idő marad a közös élményre, a gyermekek sokat ülnek egyedül a televízió előtt. Keveset beszélgetnek, nincs egymásra figyelés, türelem. Nem tanul kommunikációs mintákat a felnőttől a gyermek, pedig fontos a társadalomba való beilleszkedéshez. Ezért munkám során figyelmem a *drámapedagógiai játékok* felé irányult, amelyet sikerrel alkalmaztam óvodai tevékenységekben, és az érdeklődés nagyfokú volt a gyerekek részéről. Fontos lett az együtt töltött minőségi idő, javult a kommunikációs képesség, megtapasztaltuk a beleélést. Megtanulták kívánni egymás válaszát, vagy azt, hogy mindenki sorra kerüljön. Kisebbségi létszámú csoportban könnyebb alkalmazni, ha sok a gyerek, bizony nagyon jól kell kezelni a helyzetet. Mert igen, a fegyelem az felbomlik, de Sylvie Simon szerint már kisgyermekkorban olyan dolgokat várunk el a gyermekektől, amelyeket nem mindegyik tud teljesíteni, illetve nem érdekli őket. Ahogy nőnek a gyerekek, játékaikat egyre jobban befolyásolja személyes érdeklődésük, tehát mi is úgy próbáljunk ismereteket közölni, hogy belefolyunk a játékában, anélkül, hogy annak szabályait felborítsuk. A drámapedagógiai játékok egymásbafűzése egy adott téma körül nagyon hatékonynak bizonyult, főleg ha a kitűzött cél kecsegtető volt. Például kirándulás, táborozás, sátorozás az udvaron. Amiért jó, mert mindenki lehetőséget kap a különböző játékok sorozatában, nem kell az unalmas széken ülni és hallgatni.

Ami minden korcsoportban nagyon jól beválik, az a *mese*. Kisebbek az állatmesékre hangolódnak rá leginkább, a nagyobbak jobban szeretik az életszagú meséket, amelyek pont olyan gyerekekről szólnak, mint ők. A mese fontos segítőtársunk, a mesék hősei mindig megmentik a helyzetet az óvodában. Az igazi kihívás nem a mesemondás, hanem hogy úgymond „felülírjuk” a gyermek kialakult mesevilágát. A szivárványpónis, Elza hercegnő, Villám McQueenes világban élő gyerekek vajon kíváncsiak lesznek a mi Ugri mókusunkra, a tyúkanyóra, aki kacsákat költött ki, érdekli-e őket, hogy mi van a tulipános ládában. Természetesen igen, kíváncsi rá, mert az ő nyelvén szól, minden lehetséges benne, átváltozhat bármivé, és mindig megoldódik benne minden. Kádár Annamária ezt nagyszerűen megfogalmazta: „A mese azt az üzenetet hordozza, hogy az életben a legkisebb, a leggyengébb is boldogulhat, amivel a gyermek kompenzálhatja kicsiségét, életkori helyzetéből adódó kiszolgáltatottságát, s ez reménykeltő számára.” (2013) Óvodai munkánk során a mese a legkézenfekvőbb, amivel sohasem lehet célt tévesztetni, kivéve akkor, amikor megöljük az élményt, és elkezdjük skolasztikus módon boncolgatni. A hangsúly nem a tartalomra kell legyen, hanem a folyamaton magán, és Annabella Cant (2010) szerint a befejezés a legfontosabb része a tevékenységnek, amely hozzájárul, hogy érzelmileg is kapcsolatba kerüljön a gyermek az elmondott mesével.

Szóba kerültek az *eszközök* is, hiszen nagyon fontos tény az is, hogy sok óvoda nem rendelkezik megfelelő ellátottsággal, kiváló alkalom tehát kipróbálni környezetünk tárgyaiból eszközöket eszkábálni. Szomorú igazság, hogy sok gyermek van még, aki tulajdonképpen az óvodában lát először igazi játékokat, tehát nem fogja tudni, hogy kell velük bánni. Meg kell tanulja. Előfordulhat, hogy eltöri, a kártyát szétszakítja, a könyvet eltépi. Nem rosszaságból, hanem mert ezt látta, ezt tanulta. Mentőövként mindjárt itt vannak a kupakok. Rengeteg összegyűl belőle, és nagyon változatos lehetőségeket kínál. Csoportosíthajuk szín és nagyság szerint, síkformákat rakhatunk ki belőle, tesztelhetjük ügyességünk: hányat tudunk egymásra tenni anélkül, hogy elboruljon. Készíthetünk memóriajátékot belőle, képeket ragasztva a kupak belsejében, részekből egész játék készülhet belőle. Szerepjáték során azzá válhat, amivé akarjuk, főzőcskézni is lehet belőle, mert a fantázia kiegészíti a kupakokat zöldségekké, gyümölcsökké. Kirakjuk a meseerdőben vezető utat kupakokból, majd óvatosan lépkedünk a két vonal között, kipróbáljuk, hány sor kupakon lehet biztonságosan járni. Átváltozhat pénznemmé, hány kupak az alma ára? Társaik, a flakonok is helyettesíthetnek sok méregdrága eszközt. Miért kupakok? Mert biztonságot ad, ha olyasmit lát, ami nekik is van, amit otthon is látott. Jó szolgálatot tesz a fenyőtoboz, a dió, a gesztenye. És persze itt vannak a *szabadtéri játékok*, míg az idő engedi, ezekre nagy hangsúlyt kell fektetni. Szerény körülmények közt élő gyerekek nagy szabadságot élveznek, egész nap kinn vannak, szinte csak este mennek be, s akkor képzeljük magunkat a helyükbe, mikor be akarjuk kényszeríteni az óvoda falai közé. Gyakori eset, hogy beíratják a roma gyereket, de nem jár az óvodába, mert nem szereti, hogy benn kell lenni. Teljesen érthető, hiszen otthon egész nap kinn szaladgál, népes rokonság vigyázó szemei alatt. Itt pedig nem szabad sem szaladgálni, sem a porban piszkálni, sem piszkos lenni, sem piszkos kézzel enni. Ilyen körülmények közt az out-door tevékenységek nagy hasznunkra lehetnek.

Nincs egy jól bevált recept arra, hogy a különböző képességű és változatos szociális környezetből érkező gyermekek számára egy adott csoportban mi a legjobb, hogyan lehet a hátrányokat kompenzálni. Minden a próbálkozásokon múlik. A legfontosabb lépés elérni, hogy rendszeresen óvodába járjon, mert a hátrányos szociális környezet következményei a kisgyermek számára a legveszélyesebbek, befolyásolja későbbi szocializációs folyamatait, és iskolai integrációja nem valósulhat meg megfelelő óvodai nevelés nélkül. Tehát első lépésként ezt az akadályt kell sikeresen teljesíteni. Második akadály a nézőpontváltás kéne legyen, le kell hulljon a lepel arról, hogy amiképp látjuk a világot az nem a kizárólagos jó, amit mi rossznak, helytelennek, hibásnak látunk, az tulajdonképpen csak eltér a saját értékrendünktől. Nem megváltoztatni, hanem megérteni kell a mások világát, hogy változást idézzünk elő. Harmadik lépésként pedig differenciáljunk, amelynek a legfőbb feltétele, hogy ismerjük önmagunk, a gyereket, és persze, amit tanítani szeretnénk. Hogyan befolyásolnak a kor változásai bennünket, milyen a gyermek pillanatnyi állapot, a és milyen lényeges dolgot szeretnénk megtanítani, és meg van-e a gyermekben a megfelelő képesség az elsajátításához. Csak ezután lehetséges kiválasztani az optimális feladatot, a hozzá megfelelő módszert és megfogalmazni a kérelmet.

Hasznos lenne olyan képzéseket tartani, ahol szó esik kooperatív technikákról, drámapedagógiai módszerekről, élménypedagógiáról, személyiségfejlesztésről, művészetterápiáról, Kett-módszerről, mert ezek nagymértékben segítenék a differenciált óvodai neveléshez vezető utat. A változás bennünk kell, hogy elkezdődjön, nem kívülről kell jöjjön, csak akkor sikerül másokon is változtatni. A sokféleség szemet gyönyörködtető, azt jelent, mindannyian egy asztalnál ülünk, az inklúzió pedig azt, hogy mindannyian hozzászólhatunk a magunk nyelvén és a valódi hovatartozás pedig azt, hogy szavunk meghallgattatik.

„A legegyszerűbb, legolcsóbb és a legszórakoztatóbb tevékenységek – mint például éneklés, játszás, olvasás, mesemondás, beszélgetés és meghallgatás – a lehető legjobbak a gyerek fejlődésére nézve.” (Jerome Singer)

Felhasznált irodalom

Cant Annabella (2010): *Educația preșcolară privată cu alți ochi*. Editura Risoprint, Kolozsvár.

Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Szekszárd.

Vojnitsné Kereszty Zsuzsa, Kókayné Lányi Marietta (2008): *Könyv a differenciálásról. Máshonnan – máshogyan – együtt*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Fuccaro Enikő a hátrányos helyzetről és sajátos nevelési igényről

„Az elfogadás olyan, mint a termékeny talaj, ami lehetőséget ad az apró mag számára, hogy azzá a virággá váljon, amivé fejlődni képes.” Thomas Gordon

A Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában képzés során mint képző fő szempontként a hátrányos helyzet iránti érzékenyítést, az elfogadást tűztem ki célul.

Az elméleti Power Point bemutató mellett igyekeztem a különböző drámagyakorlatok segítségével és ötletbörze módszerével mozgósítani és előhozni a pedagógusokban rejlő szakmai tapasztalatot, tudást és konkrét módszereket, lehetőségeket megmutatni a hátrányos szociális helyzetű gyermekek hatékony fejlesztésére. Ugyanakkor fontosnak tartottam, hogy oldott és közvetlen hangulatú legyen a képzés.

Az alábbiakban kiemelek a képzés során alkalmazott néhány gyakorlatot, módszert.

Bevezető, egymásra hangolódó, ismerkedő és jégtörő gyakorlatok és játékok

Séta a térben: vidáman, szomorúan, öregesen, fiatalosan, vízben, forró homokon, érintsük meg egymás kisujját, térdét, homlokát stb. Sétáljunk, mozogjunk zenére, Halász Judit *Mindannyian mások vagyunk* című dalára.

Szociometria különböző szempontokkal: csoportalkotás, soralkotás: szemszín, kor, régiség szerint, növekvő sorrendben, hajszín szerint, testsúly szerint, település szerint stb.

Hídépítés: két, négy majd hatfős csoportoknak hidat kell képezniük mozgással különböző módon.

Titkos kapu: egy játékos kimegy, ő lesz az eltévedt vándor. A többiek körben állnak, ők a varázserdő fái. Megállapodnak abban, hogy hol lesz a varázserdő kijárata, hol van a kapu. Ahol a kapu van, ott a két egymás mellett álló játékos lesz a két kapuőr. Bejön a kiküldött játékos, és lassan körbejár, mindenki szemébe belenéz. Beszélni tilos, fejet rázni, bólogatni tilos. Csak a tekintet beszél. Aki nem kapu, az azt jelzi a testbeszédével, tekintetével, hogy ott nincs kijárat, kár próbálkozni. Elutasítóan, ridegen kell néznie. A két „kapuőrnek” bizalmat sugározva kell néznie, hívogatnia a vándort. A feladat kitalálni a tekintetekből, hogy hol a kapu.

Témára hangolódásként egy elhanyagolt külsejű kisfiú fényképe alapján elmondják, hogy mit gondolnak erről a gyermekről.

A hátrányos helyzet meghatározása:

Ötletbörze: A pedagógusok felírják egy kis kártyára, hogy mit gondolnak, mi a hátrányos helyzet.

Ilyen megfogalmazások születtek: szegénység, iskolázatlan szülők, az aktuális társadalmi helyzethez képest elmaradott gyermek, csonka családban élő, szegényes környezetből érkezők, sérült gyermek, fogyatékkal élők, ingerszegény környezet, roma gyerekek.

A problémás család ismérvei téma feldolgozására drámajátékot játszottunk: egy vásárnapi történet eljátszása különböző nevelési stílusban, ahol a négy csapat különböző nevelési stílushoz kreált egy-egy történetet, melyet bemutattak.

A jelenetek közös megbeszélése a következő kérdések mentén: Milyen történeteket figyeltek meg? Hogyan érezték magukat a szereplők, majd a megfigyelők? Melyek voltak a kulcspontok, amik a megoldást segítették elő? Tanulságok: mit gondolnak, melyik nevelési stílus a megfelelő, mit visznek tovább a leszűrt tapasztalatból? A tanulságok összevetése W.C. Becker által bemutatott szülői-nevelői stílusokkal.

Fontosnak találtam a reziliencia kérdéskörét is körbejárni, hiszen már óvodáskorban szükséges megalapozni a pszichológiai ellenálló képességet, mely azt jelöli, hogy az ember gyorsan vissza tudja nyerni eredeti, jó állapotát testi-lelki szenvedés, illetve nehéz élethelyzetek átélése után.

A reziliencia tematika feldolgozására a *rapid randi* vagy *linzer-gyakorlatot* játszottuk.

A csoport tagjai párokat alkottak külső és egy belső kört alkotva olyan módon, hogy a pár egyik tagja a külső, a másik tagja a belső körben áll, egymással szembe fordulva.

Játékvezetőként különböző témákat neveztem meg, amelyekről a párok egy meghatározott időtartam alatt beszélgettek. A rendelkezésre álló idő felében az egyik fél a beszélő, a másik figyel, majd szerepet cserélnek. A témák váltásánál a külső kör a játékvezető instrukciójára elmozdul, így mindenki új párt kap. A témák kezdetben mindennapi, könnyed dolgok voltak, majd egyre komolyabb és intimebb kérdések kerültek szóba. A témák komolyodásával nőtt a ráfordított időtartam.

A gyakorlat során megbeszéltek témák kérdései:

1. Mennyire volt fontos, hogy meglegyenek az alapvető szükségleteid a túléléshez (pl. megfelelő táplálék és védelem) számodra és családod számára, míg felnőtté váltál? Hogyan érinti mindez jelenlegi munkádat?

2. Mennyire voltak fontosak a szociális kapcsolatok – barátok, idősebb felnőttek, csapatok, vallási ünnepek, csoportok, klubok – számodra a felnőtté válás során? Hogyan érinti mindez jelenlegi munkádat?

3. Mennyire befolyásolta szüleid vagy más, az életedben fontos személy a saját magadról alkotott gondolataid és érzéseid felnőtté válásod során? Hogyan érinti mindez jelenlegi munkádat?

4. Volt-e kellemetlen tapasztalatod hátrányos szociális helyzetű gyermekkel szemben? Hogyan kezelted?

5. Volt-e sikerélményed a hátrányos helyzetű gyermekek kezelésében?

Nagykörben megosztott visszajelzésekhez követett kérdések:

Milyen benyomásaitok vannak – jók vagy rosszak – erről a feladatról?

Mit tanultál abból, hogy részt vettél ebben a feladatban?

Mi volt könnyebb: beszélni vagy meghallgatni a másikat?

Melyik téma okozott nehézséget, és miért?

Milyen érzés volt beszélni belső dolgainkról?

Milyen érzés volt mások belső dolgairól hallani?

A fenti gyakorlathoz párkotásra nevelésről szóló közmondások voltak félbevágva kis cetlikre írva, melyeket szétszítottam a csoporttagok között. A párok a közmondást kellett kitalálják, megtalálva egymást.

Közmondások, szólások:

Könnyű annak dúdolni, akinek az apja énekelt.

A gyerek hamar örül, hamar sír.

Minden anyának szép a maga gyereke.

Ki milyen családhoz tartozik, ahhoz igazodik.

Nem esik messze az alma a fájától.

Jó nevelés, legjobb szokás.

Jó nevelés sohase drága.

Könnyebb gyökérről nevelni a fát, mint ágról.

Könnyű jó csikóból jó lovat nevelni.

Gyermekhez játszás, legényhez dolgozás.

Megesik a legjobb családban is.

Az otthon kényére nevelt gyermek végre borjúból ökörré válik.

Anyja után szalad a borjú.

Játékkal ámtják a gyermeket.

Az *egyéni fejlesztés*, a *differenciálás* meghatározására kis csoportokban, tapasztalat alapján különböző fejlesztési területek szerint – a nyelv és kommunikáció, fizikai képességek, kognitív képességek, tanulási képességek, szociális és érzelmi képességek – az óvodáskorú gyermekek fejlődésbeli eltéréseit gyűjtötték össze a résztvevők.

A differenciált nevelésre jó gyakorlatnak bizonyult a *Tökéletes nap* című gyakorlat.

Csapatokat alakítottam ki. A keretmese szerint a csapatok elitalakulatok, akiknek minden pénze és lehetősége megvan arra, hogy megszervezzék egy különleges személy számára a Tökéletes napot. A csapatoknak kis cetliket adtam a különleges személyről, mint:

Egy 4 éves, roma, hátrányos helyzetű kislány.

Egy nemlátó 5 éves kisfiú.

Egy hallássérült 5 éves kisfiú.

Egy igen szegény ötgyermekes család.

Egy mozgássérült 5 éves kislány.

Egy Down-szindrómás kislány.

Egy gyermekotthonban nevelkedett 5 éves kislány.

A csapatoknak megfelelő idő állt rendelkezésre az ötletelésre, jegyzetelésre, majd sorban bemutatták projektjeiket, amelyeket közösen értékeltünk.

Megjegyzés: Ötletgazdag projektek születtek, melyek bemutatása és közös értékelése során a résztvevőknek tudatossá vált az a felismerés, hogy az egyéni odafigyelés és differenciált fejlesztés kiemelten szükséges a hátrányos helyzetben élő gyermekek esetében.

Mivel a mese az óvodáskorban az egyik leghatékonyabb eszköz az érzelmek kifejezésére és az erkölcsi normák megalapozására, *Az égis erő paszuly* című mesét pantomimmal játszották el az óvónők. A mese olvasása közben a szereplők önkéntesen léptek a szerepbe.

Feldolgozásra kérdések: Hogyan éreztétek magatokat a szerepben? Miben nyilvánult meg a főszereplő rezilienciája? Milyen tanulságok vonhatóak le?

A *megbélyegzés* negatív hatásának szemléltetésére Max Lucado: *Értékes vagy!* című rajzfilmjét vetítettem ki.

A résztvevő óvónők az értékelő körben elmondták, hogy hiánypótló volt a képzés, ugyanis a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelést igénylő gyermekek fejlesztésére a romániai oktatási rendszer nem biztosít megfelelő anyagi és humán erőforrást, értékelték a konkrét szakmai útmutatást, például hogyan írunk meg egy egyéni fejlesztési tervet, bizonyos gyermekvédelmi fogalmak tisztázását, például a veszélyeztetett helyzet és hátrányos helyzet megkülönböztetése. Volt, aki pozitívan értékelte, hogy elmondhatta a sikerélményét a roma gyermekekkel való munkájában, többen pozitívan értékelték, hogy lehetőségük volt kifejezni érzelmeiket, tapasztalataikat a különböző játékos gyakorlatok által.

Számomra pozitív élmény volt a képzőszerep, örömmel és elégedettséggel töltött el a résztvevő óvónő kollégák nyitottsága, együttműködése, szakmai tudása.

Megerősített abban, hogy az óvónőnek fontos szerepe és feladata van abban, hogy időben felismerje a rábízott egyéni fejlesztést igénylő gyermeket, és együttműködve a szülővel és más szakemberrel, mint pszichológus, gyógypedagógus, gyermekorvos, pszichiáter, szociális munkás, megtegyen mindent, hogy integrálja a hátrányos szociális helyzetű, illetve a sajátos nevelést igénylő gyermeket.

„Minden ember egyszeri és megismételhetetlen – a tulajdonságaival, az ösztöneivel, az örömeivel és a kalandjaival együtt.” (Paulo Coelho)

Szem előtt tartva a fenti idézetet, azt gondolom, hogy a fejlesztő-differenciáló pedagógia módszereinek, stratégiáinak, eszközeinek megismerése és alkalmazása a leghatékonyabb eszköz az egyéni fejlesztést igénylő óvodáskorú gyermekek fejlesztésére.

Majla Géza a játékról

Az elmúlt évben a *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* című képzés égisze alatt két hálás témakört is végigjárhattam Hargita és Maros megyei óvónő kollégáimmal: a *Hátrányos szociális helyzetű gyerekek óvodai nevelése* és *Az óvodapedagógus szakmai személyiségfejlődése a differenciált nevelés szolgálatában* címűt.

Hálás témák voltak, mert egyrészt alkalmat adtak sok-sok élménypedagógiai játék kipróbálására, átbeszélésére, és másrészt (ami nem egy megvetendő szempont): az utómunka nem kerül sok dokumentálásra.

Az óvodapedagógus legalapvetőbb feladata, hogy csoportjában maximálisan biztosítsa a gyermekek alapvető szükségleteit és az érzelmi biztonságot. Nyugodt, családi, békés légkörben a gyerekek partnernek, barátnak, játszótársnak tekintenek, mindent szívesen tesznek. A szeretetteljes együttlétben a szokások-szabályok kialakítása is természetes, hiszen jó közérzetünkért alakítjuk ki őket közösen. Úgy gondolom, hogy az óvodai nevelőmunkának jól átgondoltnak kell lennie, amely tudatos felkészülést igényel. A jó terv szabadságot, rugalmas alkalmazást, a gyerekekhez való igazodást biztosít. Segíti a folyamatok célirányos, célszerű egymásra épülését. Olyan tervezés kell, ami nem növeli az írásbeli munkát, segíti a gyerekek fejlődési ütemének nyomon követését, jelzi a fejlődésbeli lemaradást, láttatja az egyénhez kötődő feladatokat.

Az éves munkára való felkészülésben a szabad játék kap kiemelt helyet. Ezért folyamatos és mindig rugalmas a napirendünk. Fontos a folyamatosan önértékelés, ami a gyermeki magatartásban visszatükröződik. Ne felejtjük el, az óvoda a nevelés színtere! Nagy gondot kell fordítanunk erre, hiszen a legtöbb gondot sokszor egy-egy nehezen megoldható nevelési helyzet megoldása jelent. Mégis sokszor úgy tűnik, mintha a tanulás megtervezésére sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnénk. A testi nevelést jól szolgálják a mindennapi testnevelések, melyek közül a mozgásos játékok a kedveltebbek.

Fontosnak tartom a közösen létrehozott, elfogadott szokás-szabályrendszer, mely létfontosságú egy jól működő csoportban. Kevés, de célirányos szabályt állítok a gyerekek elé, különben nem bírják átfogni, megérteni és megtartani őket. Fontos, hogy a szülőkkel közösen próbáljuk megközelíteni, azonos módon értelmezni és elvárni a gyerekektől az óvodában kialakított szabályokat. Jó közösség, csak egy szokásokra, szabályokra jól megtanított csoportban alakulhat ki. De ez nem jelenthet dresszúrát! A gyerekekkel értelmesen megbeszélve, hogy mit miért így kell tenni, nagyon hamar elfogadják, figyelemzettetnek másokat is erre.

Ma is, akárcsak régen, a gyereknevelés legfontosabb és egyben legnehezebb feladata a segítségnyújtás, hogy a gyermek megtalálja az élet értelmét. Ehhez sok tapasztalatra van szüksége. A növekvő gyermek apránként, fokozatosan tanulja meg, hogyan kell önmagát jobban megérteni; közben kifejlődik képessége, hogy másokat is megértse, és így jut el végül az emberi érintkezés mindenkit kielégítő és tartalmas formáihoz (Bettelheim, 2000).

A gyerekekkel játszva fedezni fel a világot, birtokba venni újra és újra, együtt megélni az élet sok-sok apró örömét – ez teszi az óvodapedagógusi hivatást annyira széppé, mindennapjainkat örömteljessé. Az óvodapedagógusi pálya szépsége mellett tudatában kell lennünk annak a felelősségnek is, amit vállaltunk. Hiszen a kisgyermekkor hatásai életre szólóak, és meghatározóak a későbbi fejlődésre is. A kicsinyek megismerni vágyása és mindent befogadó kedve megtévesztő lehet, mert nehezen követhető, hogy mi az, ami ebben a korban valóban megfelel nekik – írja Forrai Katalin (1991).

Jót akarva, nagy buzgóságunkban, az egyéni/szakmai ambícióinktól vezérelve gyakran megfélemezünk egy „apróságról”: mi az, ami életkori sajátosságaikból fakadóan szükséges és jó a gyermekeknek. A tanuláshoz az szükséges, hogy összpontosítsunk, és tudjunk uralkodni önmagunkon. Enélkül nem tudnánk másokkal együttműködni, nem tudnánk egy feladat mellett kitartani, türelmesen várni az eredményre, vagy tovább próbálkozni akkor is, ha veszítettünk. Ezek a képességek teljesen különbözőek, és nehezen megtanulhatóak, de játék közben élvezetes, sőt izgalmas módon lehet elsajátítani őket. A gyerekek minden helyváltoztatással járó csoportos játékban állandóan figyelemmel kell kísérnie, hogy ki „esett ki”, vagy ki a „fogó”. Sok más játékból önuralmat tanulhat, azt, hogy hogyan tartsa kordában agresszióját, és hogyan viselje el mások korlátozott agresszív megnyilvánulásait. Erre tanítják a fogócska típusú játékok, ahol nem szabad nagyot ütniük a játékosoknak, és még közvetlenebbül azok a játékok, amelyek bizonyos korlátozott formában és mennyiségben kifejezetten agresszív cselekedeteket is tartalmaznak. Ezek a játékok arra tanítanak, hogy agressziókat előnyösebb korlátozott formák közt kell érvényesítenünk, mert az nyer, aki önuralmat gyakorol, és vesztes lesz a féktelen.

Piaget hangsúlyozza, mennyire fontos, hogy a szocializációs folyamat során a gyermek megtanulja a játékszabályokat, mert ehhez előbb meg kell tanulnia uralkodni magán, kordában tartani csaknem minden olyan késztetését, amely arra biztatja, hogy erőszakkal igyekezzék megvalósítani céljait. Csak így élvezheti azt a helyzetet, amelyben ő és társai kölcsönösen válaszolnak egymás lépéseire. Ez pedig hozzátartozik ahhoz, hogy az ember játékot játszik partnereivel, akik egyszersmind ellenfelei is. A gyermek előbb megtanulja a gyerekjátékokban, hogyan bánjon a tárgyakkal, majd lassanként a közös játékok segítségével önmagán – és ami a legfontosabb, saját agresszióján is – megtanul uralkodni. Fokozatosan jut el a gyermekjátéktól (amelyre a spontaneitás, a fantáziálás, a valóság és képzelet közötti váratlan átcsapások a jellemzőek) a közös, a társas játékokig, amelyhez már jóval több önuralomra van szükség. Itt a játékosoknak várniuk kell a sorukra, és engedelmeskedniük kell a játékszabályoknak, még ha ez a tulajdon vereségükhez vezet is.

A játékszabályok megtanulása egyike a legfontosabb lépéseknek a gyermek szocializációja során. Amikor a gyerekek azt tehetik, amit akarnak, mert a felnőttek nem felügyelik játékukat, az idő legnagyobb részében arról vitatkoznak, hogy melyik játékot válasszák és milyen formában, hogy milyen szabályok szerint játsszanak, végül magára a játékra alig marad idejük. Ha rájuk bízunk a dolgot, a gyerekek órákat tölthetnek gyümölcsöző vitával, míg meg nem állapodnak a szabályokban, és olyan részletekben, hogy például ki kezdi a játékot, mi lesz a szerepe az egyes résztvevőknek. Ez így van rendjén, ha azt várjuk a társasjátéktól, hogy segítsen a gyermekek szocializációjában.

A gyermekeket a tapasztalat megtanítja arra, hogy a játékszereken való osztózás és a játékszerek felváltott használata két olyan lényeges tényező, amely elősegíti az egymás közti veszekedések csökkentését.

Ahhoz, hogy a gyermek társadalmi lénné fejlődjék, összehasonlíthatatlanul fontosabb, hogy mindezt megtanulja, mint az, hogy elsajátítsa a különféle játékokban kialakuló készségeket. A szocializációt elősegítő képességekből semmi sem alakulhat ki, ha a

felnőttek beleszólnak, hogy a gyerekek milyen játékot válasszanak, vagy ha nem engedik kísérletezni őket a szabályokkal (mert attól félnek, hogy ez káoszhoz vezet), vagy ha türelmetlenül sürgetik a vita befejezését.

Amikor a felnőttek közbelépnek, és ők szervezik a játékot, ezzel a gyerekeket a fejlődésnek attól a lehetőségétől fosztják meg, amelyre éppen ezek az izgalmas előzmények nyújtának módot. A felnőttek nagyon is hajlamosak megfélemezni arról, milyen öríási különbség a társas helyzet szempontjából, hogy a gyerekek a játékot tervezik-e vagy már el is kezdték. Miközben azt tárgyalják, mit játsszanak, miért és hogyan, a gyerekek egyenjogú partnerek egy döntéshozó folyamatban, élvezik, hogy részt vehetnek egy szabad és kölcsönös vita kellemes légkörében. Együttműködnek egymással, és a lehető legkellemesebb bajtársias légkör uralkodik közöttük. Úgy érzik, elfogadják egymást, és nem kell tartaniuk a másiktól, hiszen barátok, akik sok mindenben osztoznak.

El kell dönteni, mi a fontosabb: az, hogy a gyerekek minél hamarabb játszani kezdenek a felnőttek játékszabályai szerint, vagy az, hogy felkészüljenek arra, hogy megfontolt és önálló emberek lesznek. A játék gondos tervezése ez utóbbihoz segíti őket, ha idejük nagy részét erre a bonyolult folyamatra fordítják. Szükségük van rá, hogy megtapasztalják – méghozzá hosszú ideig és ismételten –, hogy dönteni tudjanak, hogyan töltsék el idejüket, és milyen szabályok határozzák meg a viselkedésüket, ugyanakkor arra az érzésre is szükségük van, hogy ezek a döntések fontosak, hosszas megfontolást és kísérletezést igényelnek. Csak mindezen elemek kombinációja alapján születhet meg a valódi önbecsülés.

Természetesen sokkal egyszerűbb, ha a felnőttek megmondják, hogy mit csináljon, és a gyerek csak a parancsnak engedelmeskedik, mint azzal vesződni, hogy döntésre jusson. A pusztá engedelmességhez nincs arra szükség, hogy a gyerek megtanulja mérlegelni a különféle lehetőségeket, hogy megállapodásra jusson társaival, és hogy a gyakorlatban is kipróbálja, hogyan válnak be azok a szabályok, amelyekben elméletben megállapodtak. Az a gyerek, aki úgy játszik, ahogy megparancsolták neki, talán nagy ügyességre tesz szert egy-egy játékban, de sose tanulja meg, hogyan működjek együtt hasonló korú pajtásaival. Abban sem lesz jártas, hogy mit jelent másokkal közösen kidolgozni tulajdon viselkedésünk szabályait, a gyerek a játékot talán jól megtanulja, de az nem mozdítja elő szocializációját.

Ha a gyerekektől elvesszük a lehetőséget, hogy önmagukat szabályozzák, és ehelyett a felnőttek akarják megszabni, hogy mit játsszanak és hogyan, a játék durvábbá és egyben kevésbé kielégítővé válik.

Ha a felnőttek akarják eldönteni, jót tesz-e vajon a gyerekeknek a szervezett játék, nem szabad elfelejtenünk, hogy a gyerekjátéknak is, a közös játéknak is az a feladata, hogy lehetőséget kínáljon a múltbéli megoldatlan problémák feldolgozására, könnyítsen a jelen feszültségein, és segítségével a gyerek kísérletezhessen a különböző társadalmi szerepekkel és formákkal, és kipróbálja, melyik felel meg neki a legjobban. E célok egyike sem valósulhat meg, ha a felnőttek rákényszerítik saját „komolyságról” alkotott elképzeléseiket a gyerek tevékenységére.

Amikor a gyerekek maguk szervezhetik meg időtöltésüket, ez önuralomra tanítja őket. Vajon miért találják a gyerekek az utcát vagy egy elhagyott telket annyival von-

zóbbnak, mint a játszóteret? Ezeken a helyeken ugyanis megteremthetik saját környezetüket – márpedig ez igen fontos szempont, hiszen életük többi részét a felnőttek által létrehozott környezetben kell tölteniük. Ebből a szempontból London bombázása ajánlódék volt egy egész gyerekgeneráció számára. Még 1955-ben is akadt gyerek, aki ezt írta: „Rengeteg olyan üres telek van, ahol a bombák romba döntötték a házakat, és a nagyobb telkeken, ahol valamennyi törmelék maradt, nagyszerűen lehet bújócskát játszani.” Egy másik pedig így írt: „A mi parkunk nagyon jó hely – még mindig vannak benne egészen elvadult részek” (Bettelheim, 2003, 268.).

Játék által a gyermekek kockázat nélkül kapcsolatot teremthetnek a számukra sokszor veszélyt jelentő, s éppen ezért a felnőttek által tőlük távol tartott, elérhetetlen, de hőn óhajtott valóságos világ elemeivel. Térben és időben kipróbálhatják önmagukat, felmérhetik pillanatnyilag adott lehetőségeiket, gyarapíthatják azokat, s eközben érdeklődhetnek személyiségüknek viszonylagosan állandó komponensei (emlékezet, figyelem, észlelés, érzékelés, mozgás), valamint ennek hatására ezek együttes működése iránt, a szocializációs ingerekre egyre finomabban és megfelelőbben reagálhatnak.

A képzés során célom volt, hogy segítsem felfedezni, kifejleszteni és hasznosítani a munkatársak alvó és kihasználatlan képességeit. Remélem, hogy ezek a képességek segíteni fognak mindenkinek közösségének rejtett lehetőségeit feltárni. A tréning során azokat a viszonyokat próbáltam erősíteni, amelyek elengedhetetlenek az eredményes csapatmunkához.

Szerintem csak az átélt és megtapasztalt élmények által lehet továbbadni a megszerzett tapasztalatot. Remélni tudom, hogy a velem tartott képzéstömb alatt a gyakorlatok és feladatok beépültek a résztvevő pedagógusok személyes és szakmai életébe. Ezért tartom szem előtt képzéseim gyakorlati jellegét.

Visszajelzés volt számomra, hogy a résztvevők nemcsak a kreditpontokért, hanem a képzés tartalmáért is részt vettek, hogy igyekeztek testben és lélekben akkor és ott lenni. A tárgyi feltételek is adottak voltak, a megszervezett helyszíneken számunkra nem volt semmi zavaró tényező (csak a szomszéd teremben levők fejezték ki nemtetszésüket a felszabadult hangulat miatt).

Fontosnak tartottam (és tartom) olyan élménypedagógiai foglalkozások levezetését, amelyek a személyes élmény megtapasztalásán túl beépülhetnek a résztvevő pedagógusok mindennapi oktatási folyamatába. Személyes visszajelzéskor visszhangot kapott, hogy a jelen levő óvónők egyhangúlag kifejezésre juttatták: a megtapasztalt és átélt élményeket, játékokat gyerekeikkel is kipróbálják.

Felhasznált irodalom

Bettelheim, Bruno (2000): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.

Bettelheim, Bruno (2003): *Az elég jó szülő*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.

Forrai Katalin (1991): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

Bak Márta, Dimény Boglárka, Simon Mária

Élmény és öröm

Sigismund Toduță Zenei Főgimnázium

„Hol élő példából s tulajdon tapasztalásból tanulhatsz,
ott tudományod legjobb alapon áll.
Minden ismeret kútfeje a tapasztalás...”

(Kölcsy Ferenc: Parainesis)

Iskolánk alapításának 70. és az intézményes zeneoktatás 200. évfordulóján illik, hogy az elemi osztályok is számot vessenek. Vajon mi az, amivel mi, „a kicsik”, hozzájárultunk nagy iskolánk közösségi életének gazdagításához?

Iskolai életünkben nagy lépést jelentett az immár hagyományossá vált közös tematikus táboraink szervezése. Legelőször 2006-ban született meg egy multidiszciplináris projekt kidolgozásának ötlete, amikor a zeneiskola még három különböző épületben működött, terem- és létszámgondokkal küszködött, a kollégáinkkal alig találkoztunk. Szükségét éreztük annak, hogy szorosabbá tegyük az együttműködést az általános műveltségi és a zenei tantárgyakat oktató kollégák között. Szerettük volna, ha az elemibe járó 60–70 diák olyan közös dologban venne részt, amivel az együttműködés erősödne, szélesedne az osztályok és évfolyamok között, ami szabadabb, mint az iskolai tanóra, de mégis építő és szórakoztató, és valamiképp tükrözze azt is, hogy zeneiskolások vagyunk.

Természetesen az ötlet kidolgozása, a tervezés időszaka hosszúra nyúlt, hiszen olyan témákat kellett keresnünk, amelyek lehetőséget nyújtanak a tananyag és a gyakorlatban található problémák összekapcsolására, az egyéni és csoportmunkára, amelyeket a multi- és interdiszciplinaritás jellemez. Fontosnak tartottuk a helyismeretet, a történelmi és földrajzi vonatkozások megismertetését, a témához találó irodalmi és zenei művek megismerését, közös elemzését, nagy hangsúlyt fektettünk a kommunikációra, a szólások, közmondások megismerésére, a közösségi élményre. Legfőbb célunk – egy komplex téma interdiszciplináris feldolgozása során a rendszerben való gondolkodás képességének kialakítása, fejlesztése és a tanulás folyamatában a közös cselekvések és a sajátos kommunikációs helyzetek megteremtése által – az együttműködés erősítése volt.

Az akkori tanítói csapat – Bak Márta, Dimény Boglárka, Simon Mária és Nagy Vilma – egyetértéssel vállalta az előkészítést, sok órát eltöltött a téma kiválasztásával, a program megszervezésével. A későbbiekben aztán teljes természetességgel csatlakoztak az újonnan idekerülő tanítók: Dósa Éva, Hajós Mária, Rényi Imola és Szabó Kinga. Meg kellett keresnünk azokat a tanár kollégákat is, akik vállalták, hogy összeegyezte-

tik munkájukkal ezeket a közös feladatokat, és különböző kompetenciákkal rendelkező partnerekként dolgoztak együtt. Az évek során részt vállaltak a közös munkában Balogh Örs, Bedő Ágnes, Benedek-Rápolti Melinda, Benedek-Rápolti Mária Magdolna, Kállay-Miklós Tünde, Maksay Júlia, Orbán Ágnes, Tóth Ágnes és Túrós Klára zeneelmélet tanárok, Goga Sarolta vallás- és Veress Csongor tornatanár is.

Bár az iskola vezetősége támogatta a tevékenységet, mégis nagy fejtörést okozott a táborok időpontjának kiválasztása, hiszen elemistákkal nem öröm hidegben, kedvezőtlen időjárási viszonyok közt táborozni. Sajnos, mire megjött a jó idő, már nyakunkon volt a vizsgaidőszak is, s arra is oda kellett figyelni, hogy minél kevesebb hangszerórától vonjuk el a diákokat. Az első években még a szabadnapokat, hétvégeket is feláldoztuk, hiszen akkor még nem is létezett az Iskola másként hét. Az volt a tervünk, hogy minél több gyermeket bevonjunk, és szülői támogatásból, pályázatokból fedezzük a költségeket. Kezdetben voltak tartózkodó családok, de tizenkét év alatt sikerült elérni, hogy mindenki örömmel jelentkezik a közös tanulmányi táborozásra. Ez „a közös zenesulis tábor”, amelyről már a nagyobb testvérektől is tudnak a gyermekek.

2007 és 2018 között a következő tematikus táborokat szerveztük az elemi osztályoknak:

Madárka-tábor	Válaszút	2007. április 27–29.
Mátyás király udvarában	Algyógy, Déva, Vajdahunyad	2008. május 8–10.
Zöld kalandok	Hidegszamos	2009. április 24–25.
Mesterségem címere	Kalotaszentkirály	2010. április 30–május 2.
Madárka-tábor	Válaszút	2011. május 6–8.
Rózsa Sándor a lovát ugratja	Szamosújvár	2012. április 19–21.
Erdei lakodalom	Hidegszamos	2013. április 29–május 1.
Mesterségem címere	Kalotaszentkirály	2014. április 30–május 2.
Madárka-tábor	Válaszút	2015. április 24–26.
DaloLó	Székelyjó	2016. május 4–6.
Példátlan felfordulás	Hidegszamos	2017. június 6–8.
Mátyás király udvarában	Gyulafehérvár, Vajdahunyad, Kolozsvár	2018. március 26–29. 2018. május 3.

A helyszín kiválasztása sem volt egyszerű, hiszen a számbelileg egyre gyarapodó elemi osztályoknak nem akárhol tudtak egyszerre szállást biztosítani. Olyan, Kolozsvár-

hoz közeli települést kerestünk, ami kedvezett a témaválasztásnak és a tevékenységeknek: a történelmi események megelevenítésének, az irodalmi és képzőművészeti alkotásnak, a mozgásos helyzeteknek és sportjátékoknak. Tulajdonképpen a helyszínek is alakították a témát és a programot. Nem véletlenül lett a *Zöld kalandok*, az *Erdei lakodalom* és a *Példátlan felfordulás* helyszíne Hidegszamos, a betyár-tábort Szamosújváron, a *Madárka-tábort* Válaszúton, a *DaloLó lovas tábor*t Székelyjón, a mesterségekről szólót Kalotaszentkirályon szerveztük, a Reneszánsz évben és a Mátyás-évben Algyógyon, Kolozsváron és Vajdahunyadon töltöttünk felejthetetlen napokat.

Fontosnak tartottuk a ráhangolódás időszakát, amikor a tematikus tábor megelőzően iskolai tevékenységekkel felkeltettük a tanulók érdeklődését. Különböző gyűjtőfeladatokat, olvasmányokat kaptak, amelyek motiválták őket, és így a projektben megjelenhetett a gyerekek egyéni kíváncsisága, érdeklődése is.

Minden tematikus táborhoz összeállítottunk egy munkafüzetet, amelynek borítólapját Bak Sára grafikus ötletes munkája díszítette. A feladatgyűjtemény végigkövette a fontosabb témákat, amelyeket a közös tevékenységek során feldolgoztunk. Ezek megoldását egyénileg, párban vagy akár csoportban is el lehetett készíteni, ezzel is az együttműködésre ösztönözve a gyerekeket. A szorgalmi feladatokért jutalom járt: a *Madárka-táborban* madártallér, a mesterségekről szóló táborban céhpecsét, a betyár-táborban Kossuth-bankó, Mátyás udvarában garas. Ezeket az iskolában át lehetett váltani minősítéssé anyanyelvből, rajzból, polgári nevelésből, természetismeretből, testnevelésből, zeneelméletből és kórusból.

A táborokban a zene szakos kollégáinknak köszönhetően zenei ismeretekkel gazdagodhattak a gyermekek: az *Erdei kalandok* alatt Camile Saint-Saëns *Állatok farsangja* című művét vagy Prokofjev *Péter és a farkas* című, gyermekeknek írt szimfonikus meséjét elemezték, a betyár-táborban a betyárdalok mellett Kodály *Háry János* című daljátékával ismerkedtek meg részletesebben. A válaszüti Kallós-kúrián szervezett *Madárka-táborainkban* a madaras, míg a kalotaszentkirályi *Mesterségem* címere táborban a mesterségekkel kapcsolatos népdalok tanulása volt a hangsúly.

A 2013-as hidegszamosi *Erdei lakodalomról* készült tudósítás hűen tükrözi a tábori hangulatot:

„A kolozsvári Sigismund Toduță Zenelíceum I–IV. osztályos tanulói április 29. és május 1. között Csipike és Tipetupa erdei lakodalmára voltak hivatalosak, amelyet Hidegszamoson rendeztek. A háromnapos mulatság alatt a résztvevők Bak Márta, Nagy Vilma, Rényi Imola és Szabó Kinga ceremóniamesterek vezényletével megismerkedtek az erdők-mezők lakóival, lakodalmas néphagyományokkal és Fodor Sándor Csipike című meseregényével.

A rangos ünnepet Kállay-Miklós Tünde, Maksay Júlia, Orbán Ágnes, Tóth Ágnes és Balogh Örs muzikusok tették színesebbé Camile Saint-Saëns *Állatok farsangja* című művével.

Az ünnepség különlegességét fokozta az is, hogy a lakodalom minden mozzanatát a résztvevők szervezték meg. Szarvasbikáék, Mókusék, Sünék, Madárék, Vadméhék, Nyúlék, Pisztrángék és Vadmalacék derekasan részt vettek a lakodalmi előkészületekben.

A zenészek csapata a saját készítésű hangszereken kísérte az ünnepi menetet. Voltak, akik csujjogatókat és lakodalmi verseket faragtak, a ruhatervezők az ifjú pár esküvői ruháját és a meghívókat készítették, az építészek a fiatal házasok új lakását tervezték meg. Nászajándékokról sem feledkeztek meg, ezek természetes anyagokból, az erdő kincseiből készültek el. A lakodalmi menüt az édesszájú násznép számára pedig a szakácsok csapata állította össze.

Az ünnepi előkészületek mellett sportjátékokban és környezetismereti vetélkedőkben mérhették össze a csapatok testi és szellemi erejüket.

Három napig folyt a dínomdánom, a násznép fáradtan, de vidáman tért haza. Aki nem hiszi, járjon utána!” (Rényi Imola, Bak Márta)

A megszokott, tanórai tanulástól eltérő, élményszerű helyzetekkel a szociális készségek fejlesztését és igazi felüdülést igyekeztünk biztosítani a gyerekeknek. A tanulás folyamatában a közös cselekvések és a sajátos kommunikációs helyzetek megteremtése által pedig az együttműködés erősítése volt a cél.

A 2010-es és 2014-es *Mesterségem címere* táborban igazi céheket alakítottunk, a vices csoportnevek nagy sikert arattak: a Szapora Gyapjúszurkálók Szervezete, a Körmönfont Fonók Községe, a Keretes Rongyolók Részvénytársasága, a Ládikapingálók Céhe, a Cirkalmas Képirók Műhelye, az Edénymázolók Szervezete, a Bábkészítők Egyesülete, a Csomózós Anyagszínező Alapítvány, a Sárgyúró Formázók Csapata vagy a Lombfészülő Egylet, az Esőmelegítő Társulata, a Napsugárbodorító Céh, a Felhőfoltozó Egyesület, a Virágsziromvasaló Gyár, a Harmatszédő Műhely, a Bárányfelhőterelő Kft., a Zabhegyező Cég, a Liliomfehérítő Részvénytársaság, a Tündérvárépítő Vállalat még szabadidejét is arra használta, hogy közösen alkothasson.

A 2017-es *Példátlan felfordulás* című táborunkban fontos szerepet kapott a mozgás, a helyes ember-természet viszony kialakításának szemlélete és a magatartás-formálás, az erdő és az ember kapcsolatának megismerése. Célunk az volt, hogy a gyerekek ismerkedjenek meg minél alaposabban az erdei élőhellyel, ismerjék fel az élővilág komplexitását, rendszerűségét, legyen elképzelésük arról, mit értünk az életközösségek természetességé alatt, lássák be, hogy a természet sokféleségének és a természetes életközösségeknek a fenntartása létszükséglet a túlélés szempontjából. A foglalkozások Fodor Sándor *Csipike* című regényének helyszíneit követték. A Korhadozóbeli Vén Fenyőnél, az Erdei Tisztáson, a Nagy Keserűlapinál, az Óriásnagy Bükkfánál, a Gomba alatt rovarokat tanulmányoztak, növényeket figyeltek meg, de volt Csipike-színház, számháború, Csipike tornája, Állatolimpia, és Erdei-zenekar is alakult.

Felejtethetlen emlék maradt számunkra a 2008-as kirándulás, amikor Vajdahunyadon kiszállt a buszból hetven kisdíák, és korhű öltözetben, fegyverekkel felszerelve, énekelve vonult be Hunyadi János várába. A turisták a lelkesedést látva már nemcsak a várat, hanem a gyerekeket is fényképezték őszinte csodálattal és elismeréssel.

A *Mátyás király udvarában* című projektünkkel a 2018-as Mátyás király-émlék rendezvényeihez csatlakoztunk. Mátyás királlyá választásának 560. és születésének 575. évfordulóján mi is bekapcsolódhattunk abba az ünnepségsorozatba, amelyet szerte a világon ünnepelt a magyarság. A program tervezésekor a tanulók reneszánsz korról való

ismereteinek gazdagítására összpontosítottunk, hiszen a mesék és mondák, valamint a történelmi ismeretek segítségével betekintést nyerhettek Mátyás korába.

A *Mátyás király udvarában* című projekt az Iskola másként hét keretében valósult meg, egymás után következő tanítási napokon, de a hagyományos tanórai tanulás-szervezési módoktól eltérő formában. Törekedtünk olyan érdekes, sokszor szokatlan alkotási helyzeteket teremteni, amelyekben a tennivalók megoldása, bemutatása csak a társakkal való együttműködés során lehetséges. A projektet egy közös kirándulással zártuk.

A különböző tevékenységeket egy keretbe foglaltuk, minden napot egy negyedikes királyi futár és egy dobos kezdett, akik kidobolták minden osztályban Mátyás király üzenetét: *Tavaszelő havában a király vendégül látja alattvalóit a királyi udvarban. Az udvarhölgyek és a lovagok öltözzenek illendően erre az ünnepségre, mert tánc, zene, lovagi torna és bőséges lakoma várja őket.*

Ezután felolvasták a bölcs uralkodó törvényeit is:

„Jó király az, aki bátor.

Jó király az, aki megsegíti a rászorulókat.

Jó király az, aki igazságosan dönt.

Jó király az, aki soha nem feledkezik meg semmiről, ami élő:

legyen az ember, állat, fű, fa, kő, víz, csillag, a Nap vagy a Hold.

A királyokról szóló mesék a mai kor embereinek,

gyermekének sem üzennek mást, mint azt:

legyetek ti is olyanok, mint a mesebeli királyok!

Hiszen a mesék azt mondják: király bárkiből lehet!

És még korona, palota, díszes trón se szükségeltetik hozzá...”

(Boldizsár Ildikó – részlet)

Az összegyűlt udvarnép kórusórákon tanult reneszánsz dalokat énekelt, minden nap királyt választott, a király pedig királynét. A királyi pár végigkísérte a napi tevékenységet, majd a nap végén ki is értékelték azt, jutalmazva a legszorgosabb, legfigyelmesebb „udvarlakókat”.

Az első nap programjainak célja az volt, hogy a különböző osztályokba járó gyermekek a csoportfoglalkozásokon kapcsolatot teremtsenek egymással, és önálló vagy csoportmunka során szerezzenek új ismereteket Mátyás királyról. A témára való ráhangolódást a kolozsvári Amaryllyis Társaság zenészeinek és táncosainak reneszánsz táncbemutatója és táncháza biztosította. Közös megnéztük és megbeszéltük Fejér Tamás rendező *A világ közepe* című filmjét, mely Mátyás király korába kalauzolt bennünket.

Ezután a gyermekek Mátyás király könyvtárában ismerkedtek a corvinákkal, iniciálét terveztek, lapozgatták a témához illő meséskönyveket vagy enciklopédiákat. A könyvtárban kiállított Mátyással és korával kapcsolatos mese- és mondagyűjteményeket, történelmi albumokat a gyermekek gyűjtötték össze és hozták be az iskolába.

Második nap a középkori budai várról és a visegrádi palotáról, a lovagi tornákról készült rövid oktatófilmek megtekintése után a gyermekek kézműves tevékenységeken vettek részt. A lányok, Beatrix udvarhölgyei, gyöngyökkel díszített színes szalagokból varrtak reneszánsz fejdísz és karkötőt, majd előkészítették a királyi lakomát. Megterítették

az asztalokat, és óriási, pazar mandalákat raktak ki gyümölcsökből. A fiúk, a fekete se-reg katonái, címeres pajzsot festettek, majd az otthonról hozott fakardokkal lovagi tornán vettek részt, összemérték erejüket kockajátékban, célbagurításban, kakasviadalban, lovasvágásban.

A lakomán részt vevő lovagokat és udvarhölgyeket az udvari zenészek szórakoztat-ták, akik reneszánsz dalokat énekeltek.

A harmadik nap a harmadik osztályosok irodalmi tevékenység keretében Mátyás-meséket adtak elő, majd a középkori játékokról beszélgettünk Pieter Brueghel *Gyermek-játékok* című festményét nézegetve és összehasonlítva a mai játékaikkal. Ezt követően ügyességi játékokban vettek részt a gyermekek négy különböző műhelyben, felidézve a lovagi játékokat. Volt kardkitartás, rönkhajítás, fűzfakoszorú-dobáló, diógurító, pengő-pottyantó, aranyhal-halászat és sok más szórakoztató játék, ahol a csapatok egymást biz-tatva állták ki a próbákat, vagy éppen összemérhették erejüket.

Negyedik nap a Puck Bábszínházba látogattunk, és megnéztük Demeter Ferenc *Ha én lennék Mátyás király* című bábelőadását Urmánczi Jenő rendezésében. Ezután elsétál-tunk Fadrusz János szobráig és Mátyás szülőházáig, ahol elhangzott, hogy büszkék lehe-tünk arra, hogy városunk ennyi kincset rejtget.

Az iskolába visszatérve Mátyás íródeákjaivá változtunk, és kedves versikék születtek a gyermekek tollából a Mátyás-mondák szereplőinek nevében. A program a nemesleve-lek kiosztásával és fügekóstolással zárult.

Az ötödik napon az iskolai projekt összefoglalásaként és lezárásaként közös kirán-dulást szerveztünk, amely során meglátogattuk a Mátyás király személyéhez, a Hunya-di családhoz köthető erdélyi történelmi helyszíneket. Csodálatos volt együtt énekelni a gyulafehérvári székesegyházban vagy a vajdahunyadi vár lovagtermében. A gyermekek izgatottan járták be Hunyadi János lovagvárát, mert felismerték azokat az épületrészeket, amelyeket korábban a vár alaprajzán megfigyeltek.

A gyermekek lelkesedését, a szülők hozzáállását látva úgy érezzük, munkánk nem hiábavaló. A közös tevékenység eredményességének és örömének megtapasztalása to-vábbi lendületet ad, ami a későbbi osztályokban is alapot biztosít az együttműködésre. Fejlődik a gyermekek oly sokat hiányolt problémamegoldó képessége, önállóságra nevel, pozitív irányba befolyásolható a magatartás, az érdeklődés, módot ad az ismeretek in-tegrálására, az iskolai és az iskolán kívüli világ közötti kapcsolat kialakítására. A kötet-len tevékenységek által szabad teret biztosíthatunk a kreativitásnak, és arra nevelhetjük a gyermekeket, hogy a tanulás, az ismeretek elsajátítása ne kötelességgént, hanem igény-ként fogalmazódjék meg bennük.

Az olvasóvá nevelés játékos stratégiái

Tizenharmadik alkalommal hívta meg a könyvekkel, történetekkel való játékra a kaposvári székhelyű *Olvasd el! – online olvasási vetélkedő* a magyarországi és – az elmúlt tanévtől – az erdélyi diákokat.

Az olvasás-népszerűsítő verseny 2005-ben Kaposváron indult el Hevérné Kanyó Andrea, a Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium tanítónője kezdeményezésére.

A verseny megálmodója életformának tekinti az olvasást, és hivatásának annak megszerettetését, népszerűsítését. Ennek érdekében rendhagyó módon közelít a kortárs gyermekirodalomhoz. Évente meghirdeti a vetélkedőt 4–5. osztályos négyfős csapatok számára, három regénycím kíséretében.



Az Olvasd el! – online olvasási vetélkedő erdélyi döntője Sepsiszentgyörgyön

A művek kiválasztásakor fontos szempontnak tartja, hogy fiúk és lányok számára egyaránt élvezhető szövegeket kínáljon, a regények olyan kérdéseket járjanak körül, amelyek képesek mozgásba hozni a személyes érdekltséget, képesek válaszokat adni érvényes problémákra, illetve a mai olvasói elvárásoknak megfelelően kellően eseménydús, fordulatos, izgalmas világokat jelenítenek meg.

A 2018–19-es tanévben Csukás István három regénye került fókuszba, a *Keménykálap és krumpliorr*, a *Vakáció a halott utcában* és a *Nyár a szigeten*.

A vetélkedő egész tanéven keresztül lendületben tartja az olvasókat. Nyolc fordulón át kapják a csapatok a szövegekhez kapcsolódó sokszínű, ötletes, kreativitást is igénylő online feladatokat (például: bűvös négyzetben való keresgélés, titkosírás megfejtése, foglalkozás, tárgy, esemény azonosítása egy-egy szereplővel, helytelenül írt levél kijavítása, furcsa regénybeli szavak magyarázata, régi mesterségek felidézése, események sorrendbe állítása, szógyűjtés, keresztrejtvény, tetszőleges technikával cégtábla-készítés, szólás-keresés és -magyarázat, idézett mondatok illusztrációkkal történő párosítása, tesztkérdések, térképrajzolás).



Titkosírás megfejtése

Az öt legmagasabb pontszámot elérő csapat pedig részt vehet az országos döntőn, ahol azonos szintről indulva mérhetik össze a szerzett ismereteiket, bontakoztathatják ki különböző képességeiket.

Az idén először, a nagyszámú érdeklődőre való tekintettel, sor került az erdélyi döntőre is, aminek a sepsiszentgyörgyi Bod Péter Megyei Könyvtár adott otthont 2019. június 7-én.

Itt „élesben” vetélkedhettek a sepsiszentgyörgyi, brassói, négyfalusi és görgényüvegcsúri továbbjutó csapatok. A feladatok a kommunikációs készségek, dramatizálás, kreativitás, emlékezet, gyorsaság, spontaneitás, szövegalkotás köré szerveződtek. Minden csapatnak meg kellett jelenítenie egy regénybeli részletet díszlet, jelmezek kíséretében, sablonfigurákat felöltöztetnie olyan módon, hogy a megjelenítendő szereplő felismerhető legyen, kirakósokat társítani, megadott szavakat körülírni, titkosírást megfejteni, történetet írni, villámkérdéseket megválaszolni.



Dramatizált jelenet

A vetélkedő folyamatos fejlődési ívet mutat: először csak néhány kaposvári iskola versenyzett, majd Somogy megye, azután Dél-Dunántúl, majd az egész Dunántúl, később Magyarország több régiója, és 1–2 éve néhány határon túli csapat. Az idei évben volt a legtöbb határon túli versenyző, Erdélyből 33 csapat nevezett be. Jövőben Vajdaság irányába is szándékszik terjeszkedni a verseny.

Hevérné Kanyó Andrea szerint a verseny pozitív hozadéka, hogy képes átformálni a szórakozási, időtöltési szokásokat, képes olvasóvá nevelni. *„Visszatérő családok is vannak, akik nagyon hálásak, hogy több gyerekük is velünk olvasott. Volt olyan szülő, aki azért mondott köszönetet, hogy átformáltam az otthoni szórakozást, most mindenki olvas. Számomra a verseny legfőbb eredménye, hogy akik részt vesznek, azok azóta is olvasó diákok.”*

Hogy az ötletgazda célkitűzése egy megvalósult álom, kézzelfogható realitás, azt mi sem bizonyítja hitelesebben, mint a diákok megnyilatkozásai: *„Ez a könyv teljesen a hatalmába kerített, kikapcsolt és elvarázsolt, nem bírtam letenni. Amikor le kellett tennem, fizikai fájdalmat éreztem, amikor kiolvastam, teljesen összeomlottam, és egész nap csak azon gondolkodtam, hogy mi történhetett ezután. Én nagyon nem szerettem olvasni, de amióta kiolvastam ezt a könyvet, imádok. Minden könyvhöz jó szívvel nyúlok.”* (U. B. a Kéménykalap és krumpliorról); *„Nagyon tetszik a regények nyelvezete. Nincsenek bennük közönséges, trágár szavak, csak viccesek. Érdekesnek találom az író nagyon nagy képzelőerejét, ami általában csak a gyerekeknek van. Érdekesnek találtam, hogy a nem túl okos szereplőnek is jut fontos szerep. Még fogmosás közben is a könyveket olvastam.”* (K. K.); *„Ezek a könyvek megmutatták, hogy milyen az igazi gyerekkor. Abban a korban még nem voltak olyan elektronikai eszközök, mint ma, ezért a gyerekek sokkal több időt töltöttek együtt az utcákon. A furfangukkal találták ki, hogy mit játszanak, és így egy játék akár napokig is eltarthatott. Akkor nem volt ennyi autó, veszély, a gyerekek szabadon, aggodalom nélkül mehettek ki a városba, mindenki játszott vagy olvasott, nem stresszelt, nyugalmas élet volt. Egyszerű, de nagyszerű életet éltek.”* (K. D.)

A továbbiakban egyre több jókedvű versenyzőt és pedagógust, valamint az olvasás mellett elköteleződő diákot kívánunk az ötletgazdának és szervező csapatának. A versenyről készült fotók megtekinthetők a Bod Péter Megyei Könyvtár oldalán.

(<http://kmkt.ro/olvasasnepszersusito-vetelkedo-dontoje-sepsiszentgyorgyon?fbclid=IwAR1Ke7qU4BD12L5Yo8Id5MBdeu7D0AndzCDJJIElsTwOrboQLTvLvL396kQ>)

Szakképzésfejlesztés Erdélyben

A romániai és ezen belül a romániai magyar oktatás kiemelkedően fontos területe a szakképzés, hiszen jól felkészült, aktuális tudással rendelkező szakemberek nélkül elképzelhetetlen a gazdasági fejlődés, és megtartó ereje csak azoknak a közösségeknek lehet, amelyek fiataljaik számára biztos jövőt, megélhetést tudnak ajánlani. A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége ezért nagy örömmel vette tudomásul, hogy Magyarország Miniszterelnöksége, Nemzetpolitikai Államtitkársága tematikus éveinek sorozatában a 2015-ös év a külhoni magyar szakképzés fejlesztését, megerősítését célozta, és stratégiai partnerként vett részt a tematikus év programjainak szervezésében, lebonyolításában.

A 2015 a külhoni magyar szakképzés éve programsorozat keretében a Szövetség felkérést kapott arra, hogy készítse el az erdélyi magyar szakképzés hosszútávú fejlesztésének koncepcióját, valamint az azt megvalósító rövid távú cselekvési tervet. A vállalt feladat megvalósítása érdekében az RMPSZ szakmai fórumokat szervezett a romániai magyar szakképzés szereplőinek részvételével (oktatási intézmények vezetői és szervezői, a gazdasági szféra képviselői, döntéshozók) *Szakképzés – gazdaság – társadalom* címmel a 2015. május–július közti időszakban Sepsiszentgyörgyön, Csíkszeredában, Székelyudvarhelyen, Nagyváradon, Kolozsváron, illetve székelyföldi egyeztető fórumot Szovátn. A szováti Teleki Oktatási Központban július 14–15-én műhelymunkát szerveztünk olyan témák közös átbeszélése, megvitatása érdekében, amelyek a készülő stratégiában, a romániai magyar szakképzés rendszerének működtetésében fontos szerepet játszhattak. A munkafolyamatot a november 7-én, Csíkszeredában tartott konferencia zárta, amelynek délelőtti programján plenáris előadások hangzottak el, majd a résztvevők szekciófoglalkozások keretében oszthatták meg gondolataikat, tapasztalataikat a szakképzési centrumok kialakulásának lehetőségeiről, duális képzésről, a szakképző intézmények társadalmi elfogadtatásának lehetőségeiről, tudástranszferről.

A program keretében készült el a *Szakképzés, együttműködés, társadalmi modernizáció. A romániai magyar szakképzés helyzetképe és fejlesztési lehetőségei* című kiadvány (szerk.: Bíró A. Zoltán, Bodó Julianna, Burus-Siklódi Botond, Alutus Kiadó, 2015), illetve a *Romániai magyar szakképzés fejlesztési stratégiája*.

Az RMPSZ a Nemzetpolitikai Államtitkárság romániai stratégiai partnereként igény szerint a 2015 a külhoni magyar szakképzés éve program minden rendezvényének szervezésében segítséget nyújtott. A programokat saját kapcsolatrendszerében és honlapján népszerűsítette, a szervezésben esetenként csak informálás, máskor konkrét szervezési folyamat lebonyolítása szintjén is részt vállalt. A szakképző intézményeknek kínált módszertani fejlesztések részeként az erdélyi mezőgazdasági szakképzési intézmények agrár-

szakkönyveket vehettek át, ugyancsak mezőgazdasági szakképző intézményeknek szólt a *Gazda lennék!* továbbképzés, amelynek keretében képzők képzésére került sor egynapos időkeretben olyan tanárok vagy gazdák részvételével, akik vállalták, hogy a későbbiekben továbbadják a tanultakat. A családi gazdaság fogalmáról, jó gyakorlatok bemutatásáról, termékfeldolgozásról és értékesítésről, falusi vendéglátásról, a „felesleg” értékesítésének lehetőségeiről, helyi szabályozásról szóltak a képzések, amelyek szakmai tartalmát a Földművelésügyi Minisztérium és a NAKVI (Nemzeti Agrárszaktanácsadási, Képzési és Vidékfejlesztési Intézet) készítette elő és tartotta meg. Magyarországi trénerek szakképző intézmények diákjainak tartottak tréningeket *Tehetség, Közös alkotás, Innováció és Hit* témakörökben Erdély különböző városaiban. 2015 augusztusában szakképző intézmények diákjainak vállalkozói készségeit fejlesztették nyári továbbképzéseken. A tematikus év keretében meghirdetett *Átjárhatósági ösztöndíj pályázat* 5+1 fős csoportok (5 diák és egy vezető tanár) egyhónapos nyári szakmai gyakorlatát tette lehetővé magyarországi szakképző intézményekben. 45 erdélyi, szakképzésben tanuló diák és kísérőtanáraik látogatóként vehettek részt áprilisban a *Szakma Sztár Fesztiválon*, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara kiválósági versenyének döntőjén Budapesten, április 26–29-e között.

Az RMPSZ részt vállalt a tematikus év hazai módszertani anyagainak összeállításában is, az Ábel Kiadó által megjelentetett oktatási segédanyagok is eljutottak a romániai szakképző intézményekhez.

Szövetségünk a romániai magyar szakképzés fejlesztésének ügyét továbbra is kiemelten fontosnak tartotta, ezért a tematikus év lezárulása után is programszerűen foglalkozott a témával. Fontos feladatnak tartotta a szakképzésben érdekelt összekapcsolását, lehetőség szerint hálózatszerű rendszerré való szervezését, ezért Facebook-profil alakítottunk ki (Szakképzés témák), amely 2016 februárjától elérhető, a rákapcsolódás lehetősége oktatási intézmények vezetőinek és tanárainak, diákjainak, duális képzésben érdekelt vállalkozóknak egyaránt nyitott.

2016-ban, Biró A. Zoltán, Burus-Siklódi Botond és Sárosi-Blága Ágnes szerkesztésében jelent meg az Alutus Kiadónál a második, a romániai magyar szakképzés témakörében készült kiadvány (*Duális képzés: Értelmezések, tervek, gyakorlatok*), amely intézményvezetőkkel, pedagógusokkal készített interjúkat, szakmai elemzéseket tartalmaz.

A tematikus év folyamán több erdélyi szakképző intézmény is részesült az anyaország részéről olyan jellegű támogatásban, amelyek elengedhetetlenül szükségesek voltak az általuk kínált képzések minőségének biztosításához (tanműhelyek, tangazdaságok létrehozása, fejlesztése, korszerűsítése, felszerelése). A Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság a 2016-os évben is folytatta a külhoni magyar szakképzési intézmények fejlesztésének, programjainak támogatását. Az RMPSZ részt vett az érintett intézmények fejlesztési igényeinek, terveinek feltérképezésében, felkérésünk nyomán a 76 romániai magyar szakképzési intézményből összesen 42 küldött be fejlesztési, beruházási igénylést. A beérkezett igénylésekből állt össze a támogatási elképzelések prioritáslistája, amelynek összeállításakor figyelembe vettük az intézmények területi megoszlását, szem előtt tartva azt az elsődleges és kizárólagos szempontot, hogy az adott, támogatásra javasolt intézménynek konkrét, átgondolt, a 2015-ben elkészített stratégiai irányokhoz és

célkitűzésekhez illeszkedő fejlesztési elképzelései legyenek. Figyelembe vettük ugyanakkor azt is, hogy az intézmények milyen mértékben voltak aktívak a meghirdetett programokra, vetélkedőkre történő jelentkezésben. A prioritás-listát javaslatként továbbítottuk a Nemzetpolitikai Államtitkársághoz.

2017-től kezdődően az Államtitkárság felajánlotta a versenyzőként való részvétel lehetőségét külföldi magyar diákok számára a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara kiválósági versenyén, a *Szakma Sztár*-on. A vetélkedő, amelynek országos döntője a *Szakma Sztár Fesztivál*, szakiskolák és szakközépiskolák végzős diákjai számára hirdetik meg, a szakmák száma, amelyekben a versenyzők összemérhetik tudásukat, évről évre bővül. Szövetségünk első lépésben az igényeket mérte fel, majd felhívást küldött ki az erdélyi, magyar tannyelven (is) oktató szakképző intézményeknek a versenyre való jelentkezésre.

A szakmai verseny Magyarországon központi elődöntőből, középdöntőből (válogatóból) és döntőből áll. Erdélyben évente írásbeli elődöntőket szervezünk a jelentkezések függvényében több helyszínen. A verseny igazságos lebonyolítását minden helyszínen vizsgáztató bizottság biztosítja, a megírt dolgozatokat a vizsgabizottsági elnökök zárt borítékba helyezik, és eljuttatják az RMPSZ központi irodájához. A dolgozatok beérkezését követően az RMPSZ szaktanárok segítségével szervezi meg a javítást, minden dolgozatot két szakember javít és pontoz. A két-két szakember által adott jegyekből átlagot számolunk, ebből áll össze a versenyzők végleges pontszáma, amelyet továbbítunk a vetélkedő szervezőinek. A középdöntőket Magyarországon tartják, továbbjutó diákjainkat szaktanárok készítik fel, és kísérik el a kijelölt vizsgahelyszínre. A vetélkedő országos döntője a *Szakma Sztár Fesztivál*, amelyen a részvétel tanárnak, diáknak egyaránt élményt jelent, és amelyre a Nemzetpolitikai Államtitkárság jóvoltából a döntőbe jutó diákok és kíséretük mellett 2017-ben meghívást kaptak az elődöntőn, középdöntőn



Erdélyi diákok és tanáraik a Szakma Sztár Fesztiválon

részt vevő diákok és felkészítő tanáraik, az elmúlt két évben pedig a középdöntőig eljutó diákok és tanáraik is.

A vetélkedő népszerűsége évről évre nő az erdélyi oktatási intézmények, diákok körében, míg 2017-ben 10 erdélyi iskolából 44 diák jelent meg az elődöntőn 11 szakmában, 2018-ban 9 iskola 65 diákja 12 szakmában, a 2018/2019-es tanévben pedig 14 erdélyi oktatási intézményből 88 erdélyi diák írta meg az írásbeli elődöntő vizsgát 14 szakma képviselésében.

A Budapesten, a HungExpo-ban megrendezett országos döntőn 2017-ben Balázs Norbert, a székelykeresztúri Zeyk Domokos Technológiai Líceum asztalos szakos diákja képviselte Erdélyt (felkészítő tanára Vass Ibolya), külhoni 1. helyezést érve el. 2018 áprilisában Szilveszter Kinga női szabó szakos diák indulhatott a döntőn, ugyancsak a

székelykeresztúri Zeyk Domokos Technológiai Líceumból (felkészítő tanár: Vas Melinda), tavaly első alkalommal vehetett részt a döntőn versenyzőként nem egy, hanem három erdélyi diák, és mindhárman dobogós helyezést értek el. Imre Szabolcs, a csíkszeredai Kós Károly Szakközépiskola víz-, csatorna- és közmű-rendszerszerelő szakos diákja (felkészítő tanárok: Tamás Krisztina Melinda és Haynal Hunor) a döntőn külhoni 1. díjat érdemelt ki, Szekrényes Róbert, a Kolozsvári Református Kollégium diákja (asztalos szakma, felkészítő tanár: Menyhárt Ibolya) 2. helyezést ért el, és Csillag Tamás, ugyancsak a csíkszeredai Kós Károly Szakközépiskolából (kőműves és hidegbur-



Kőműves és hidegburkoló szakma díjazottjai a Szakma Sztár Fesztiválon

koló szakma, felkészítő tanárok: Székely Szabolcs és Szigyártó Mihály) külhoni 3. helyezett lett.

Szintén a *2015 a külhoni magyar szakképzés éve* program 2017. évi folytatása keretében jelentkezettek a külhoni magyar szakképzésben részt vevő diákok magyarországi szakmai gyakorlatra (Átjárhatósági ösztöndíj). Az egyhónapos szakmai gyakorlaton (július–augusztus hónapban) Erdélyből 13, a kéthetes gyakorlaton 24 csoport vett részt szakmai gyakorlaton különböző magyarországi szakképzési intézményeknél. A résztvevő csoportok szakmai beszámolóiból azt láthattuk, hogy a gyakorlatot mindannyian hasznosnak tartják, véleményük szerint szakmájuk terén nagyon sok új ismerettel gazdagodtak, ugyanakkor olyan szakmai kapcsolatokat alakítottak ki, amelyek a jövőben is mind a befogadó, mind az Erdélyből érkező diákok és tanárok számára hasznosak lehetnek.

A külhoni magyar szakképzésfejlesztés 2017. évi támogatásának második pontja a Nemzetpolitikai Államtitkárság javaslata szerint tanműhelyek, tangazdaságok támogatása, konkrétan súlyponti intézmények fejlesztése. Az RMPSZ 2016 októberében szakképzési intézményeknek kiküldött levelében jelezte, hogy a támogatásra javasolt súlyponti intézmények, központok kiválasztása során figyelembe vesszük, természetesen egyéb szempontok mellett, a kiválósági versenyekre történő jelentkezés, részvétel, a versenyeken elért eredmények, az egyes iskolák részéről tapasztalt érdeklődés mértékét, illetve a kollégák bekapcsolódásának mértékét a versenyek lebonyolításába, megvalósításába. A fentiek okán 2017-ben az RMPSZ a székelykeresztúri Zeyk Domokos Technológiai Líceumot javasolta támogatásra.

Erdélyi magyar szakképzésfejlesztés. Eredmények és lehetőségek konferencia

Az RMPSZ 2018. május 11-én, Székelyudvarhelyen konferenciát szervezett a Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság külhoni magyar szakképzés fejlesztését célzó programja kapcsán a 2015-ös tematikus év és annak folytatása során a szakképzésfejlesztés terén Erdélyben megvalósult fejlesztések, az elért eredmények bemutatása, jó gyakorlatok és tapasztalatok megosztása, az esetleges problémák beazonosítása és ezekre megoldások keresésének céljával.

A konferenciára meghívást kaptak a Nemzetpolitikai Államtitkárság képviselői, a politikum képviselői, Magyarország Csíkszeredai Főkonzulátusa, a szakképzés magyarországi és romániai szakértői, az anyaországi támogatással fejlesztést megvalósító iskolák vezetői (utóbbiak egyben felkérést is a kaptak a támogatás hasznosulásának, a megvalósított fejlesztésnek a bemutatására), és minden erdélyi, a magyar nyelvű szakoktatásban érintett oktatási intézmény.

A köszöntők elhangzása után Illyés Gergely a Nemzetpolitikai Kutatóintézet képviselőjében a Magyar Kormány tematikus programjának eredményeit mutatta be, majd Pletl Rita (Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar) beszélt a szakképzés jelenéről és jövőbeli kilátásairól. Barabás Csaba Hargita Megye Tanácsának a szakképzés terén elért eredményeiről, jövőbeli céljairól tartott előadást, Palotás József (Felnőttképzési Szakér-

tők Országos Egyesülete) a magyarországi szakképzés aktualitásait ismertette. Gindele Imre (Simion Bărnuțiu Műszaki Líceum, Nagykároly) a duális képzés romániai helyzetéről beszélt, Biró A. Zoltán és Sárosi-Blága Ágnes, a KAM-Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának munkatársai a szakképzés társadalmi elfogadásáról, elfogadtatásáról értekeztek. Az RMPSZ szakoktatási integrációt elősegítő programjait Ozsváth-Berényi Hajnal mutatta be.

A rendezvény második részeként a magyarországi támogatásban részesült erdélyi szakképző intézmények mutatták be a megvalósított fejlesztések hasznosulását három szekció keretében. A közel 100 résztvevővel zajló szekciófoglalkozásokon a felmerülő problémák megbeszélésére, a jó gyakorlatok megosztására, a szakképzéssel kapcsolatos kérdések megvitatására is lehetőség adódott. A konferencia a szekcióvezetők beszámolóival, a konferencia egészének összegzésével zárult.

A konferencia anyagából kiadvány készült *Erdélyi magyar szakképzésfejlesztés. Eredmények és lehetőségek* címmel. Összeállította és a szövegeket gondozta: Köllő Zsófia., Magiszter Kiadó, Alutus Rt. Nyomda, Csíkszereda, 2019.

Erdélyi magyar szakképzésfejlesztés. A szakképzés aktuális kérdései konferencia



Kézdivásárhelyi konferencia, 2019. október 4–5.

Az előző évben szervezett konferencián merült fel egy éves szakmai rendezvény megszervezésének igénye annak érdekében, hogy szakképzésben érdekeltek, az ezen a területen tevékenykedők mindennapi munkájukban hasznosítható újdonságokat ismerhessenek meg, megbeszélhessék tapasztalataikat, elmondhassák az év során tapasztalt problémákat, sikereket, jó gyakorlatokat oszthassanak meg egymással. Erre az igényre válaszolva az RMPSZ 2019. október 4–5-én (péntek–szombat) konferenciát tartott Kézdivásárhelyen, a Gábor Áron Szakközépiskolában *Erdélyi magyar szakképzésfejlesztés. A szakképzés aktuális kérdései* címmel.

Rendezvényünk csaknem száz résztvevővel, a szakközépiskolai vagy szakiskolai szintű, magyar tannyelven (is) oktató erdélyi iskolák vezetőinek, szaktanárainak, mérnökeinek, a szakmai képzésben, duális képzésben érdekelt gazdasági intézmények, vállalkozások képviselőinek, a romániai magyar szakképzésben érdekelt oktatáspolitikai szakintézmények képviselőinek részvételével zajlott.

A konferencia moderátora dr. Köllő Zsófia, az RMPSZ programigazgatója volt, a rendezvény résztvevőit elsőként Papp Sándor, a Gábor Áron Szakképző Líceum igazgatója, ezt követően Burus-Siklódi Botond RMPSZ-elnök, Gyenge Edit, a Nemzeti Oktatási Minisztérium Kisebbségi Oktatásért Felelős Államtitkárság tanácsosa, valamint Kiss Imre Kovászna megyei főtanfelügyelő köszöntötték.

A péntek délutáni program során plenáris előadásokat hallhattak a résztvevők.

Dr. Gyarmathy Éva, az MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Kutatóintézetének tudományos főmunkatársa Tehetséggondozás a szakképzésben – kettős kihívás címmel tartott előadásában hangsúlyozta, hogy a tehetség nem a képességeken, hanem a belső hajtóerőn múlik, amelynek megjelenésében a környezeti feltételeknek (például az oktatásnak) van nagy szerepe, ezért amennyiben csupán az eleve tehetségesnek tartott, jól fejlődő diákokra irányulnak a tehetséggondozó programok, a tehetségesek egy számottevő csoportja kimarad ezekből.

Mandák Csaba (Innovatív Pedagógiai Műhely Nonprofit Kft.) az iskolaelhagyás, lemorzsolódás okairól beszélt, és arról, hogy hogyan lehetne ezeket az okokat megszüntetni. Kiemelte, hogy az iskolát, a szakképző intézményt olyan helyé kell tennünk, ahonnan nem vágnak el a tanulók, ahol otthon érzik magukat, jó gyakorlatokat ismertetett, amelyek segítségével megtartó tanulási környezetet lehet kialakítani a diákok számára.

Dr. Harangus Katalin, a Sapientia EMTE Tanárképző Intézetének munkatársa a romániai és ezen belül a magyar tannyelvű tanárképzés feltételeit ismertette, majd a Sapientia Egyetemen folyó mérnök-tanárképzésről beszélt. Csont Zsuzsanna, a Hargita Megyéért Egyesület elnöke a Herman Ottó Intézet Nonprofit Kft. mint főpályázó, a magyarországi InterRegio Fórum Egyesület, a szlovákiai Szövetség a Közös Célokért és a Hargita Megyéért Egyesület partnerségével megvalósuló Entrepreneur+ projektet mutatta be Vállalkozói készségek fejlesztése m-learning tananyag segítségével című előadásában.

A plenáris előadások után a konferencia résztvevői két csoportban tekinthették meg a Gábor Áron Szakképző Líceumot, amely egy Európai Unió által támogatott projektnek

köszönhetően felújított épületegyüttessel, korszerű szakkabinetekkel és szaklaborokkal várja a tanulni vágyó diákokat, elszállásolási és étkezési lehetőséggel, felszerelt előadótermekkel képes biztosítani nagyszabású rendezvények lebonyolítását is. Az iskolalátogatás keretében robotikai bemutatót is megtekinthettek az érdeklődők, majd az iskola diákjainak fakitermelési tanszimpóziumát, szakmai tudásuk verseny formájában történő bemutatását láthatták.

Szombaton három szekcióban folytatódtak a foglalkozások. A Tehetséggondozás a szakképzésben témájú beszélgetést dr. Bálint Emese, a csíkszeredai Sapientia munkatársa vezette, aki összefoglalójában a szakképzésben tanuló diákok megfelelő (nem feltétlenül anyagi, hanem folyamatos mentorálásban, megerősítésben megnyilvánuló) motiválásának, a szakiskolások nyelvi akadályai csökkentésének, a szakképzés társadalmi értékelése növelésének szükségességét emelte ki, ennek érdekében a szekció résztvevői többek között a hasonló tantárgyakat oktatók összekapcsolását, a jó gyakorlatok megosztását, a különböző pályázati lehetőségek kihasználását javasolták.

Az iskolaelhagyás, lemorzsolódás megelőzését szolgáló programok, kezdeményezések megismerését célzó szekciót Bartolf Hedwig Hargita megyei tanfelügyelő vezette, összefoglalójában felhívta a figyelmet arra, hogy a lemorzsolódás, az iskolaelhagyás nemcsak iskolai, hanem társadalmi probléma is, és megoldása érdekében is társadalmi szintű összefogásra van szükség, illetve egy jól kidolgozott országos stratégiára.

A legtöbb résztvevőt vonzó, Vállalkozások és oktatási intézmények együttműködése a szakképzésben című szekcióról Kristó Kinga, a Kovászna Megyei Kereskedelmi és Iparkamara munkatársa, a beszélgetés moderátora számolt be. Elmondása szerint jelenleg mind a diákokból (akik külföldben gondolkodnak), mind a vállalkozókból (miért képezzen szakembereket, akik majd úgyis elmennek külföldre dolgozni) hiányzik a moti-



Kézdivásárhelyi konferencia, 2019. október 4–5.

váció, ugyanakkor látni kell, hogy a szakoktatás és a vállalkozói szféra együttműködése elengedhetetlenül szükséges, és mindkét fél közös érdeke. A szekcióvezető ennek az együttműködésnek a fellendítése érdekében sorolt fel javaslatokat, kiemelve azt is, hogy a szakoktatást az ipar hordozza, az egyes régiók specifikumait figyelembe véve kell kialakítani az adott régió szakoktatási kínálatát vállalkozások, szakképző intézmények, szakemberek közös gondolkodása eredményeként.

A konferenciát pódiumbeszélgetés zárta Kiss Imre Kovászna megyei főtanfelügyelő moderálásával a 2020–2021-es tanévtől érvényes korlátozás hatásairól, amely szerint az ötös átlag alatt teljesítő nyolcadikosok csak szakiskolában folytathatják tanulmányaikat. Kiss Imre kiemelte, hogy az ötös átlag a képességi vizsga eredményeit és az 5–8. osztályos általánost beszámítva kell meglegyen, így olyan diákok is elérhetik ezt az átlagot, akik a képességvizsgán egyik tantárgyból sem kapták meg az átmenő jegyet. A rendelet sok kérdést vet fel, többek között azt is, hogy a képességvizsga három tantárgyból megbukó, de a négyéves átlaggal az ötöst elérő diákoknak tényleg az elméleti oktatásban kellene-e továbbtanulniuk, illetve hogy a rendelet erősíti-e a szakiskolákat, vagy még inkább elmélyíti az elméleti és szakmai képzés közötti szakadékat. Váradi Izabella, a nagybányai Németh László Elméleti Líceum igazgatója, Antal Attila, a beszercei Andrei Mureșanu Főgimnázium igazgatóhelyettese és Iliescu Júlia, a temesvári Bartók Béla Elméleti Líceum igazgatóhelyettese a rendelet várható hatását a szórvány szempontjából ismertették, kiemelve, hogy az a szórványban minden gyermek jövőjét veszélyezteti, hiszen az alacsony gyermeklétszámok miatt az elméleti líceumból kieső diákok nélkül nem lesz elegendő a létszám elméleti osztályok indítására a jó eredményt elérő tanulók számára sem. Becsek Éva, a kovásznai Kőrösi Csoma Sándor Líceum igazgatója a társadalom felvilágosítását és a már 7–8. osztálytól kezdett pályaorientáció fontosságát emelte ki, amelynek főként a szülőkre kell irányulnia. Toró Tibor a Bálványos Intézet által végzett elemzésről beszélt röviden, megemlítve azt is, hogy nincs második lehetőség a képességvizsgára, egyetlen vizsgaalkalom dönt arról, hogy hová jutnak be a diákok, és a szakiskolának sem jó, ha az elosztás eredményeként olyan diákok érkeznek hozzájuk, akik máshol, mást szeretnének tanulni. Szó esett arról is, hogy az elemzések, kutatások végzését nehezíti, hogy a szükséges adatok egy része nem elérhető, ezért az elemzések nem támaszkodhatnak teljeskörű adatokra.

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége a szakképzés fejlesztését elengedhetetlenül fontosnak tartja, az igények és lehetőségek függvényében igyekszik ezentúl is alkalmat teremteni a közoktatás ezen területén tevékenykedők összekapcsolására. Hálásan köszönjük az anyaország támogatását, amely az intézményi támogatásokkal, a pedagógusok és diákok számára ajánlott képzésekkel, programokkal, rendezvényekkel, módszertani anyagokkal egyaránt nagymértékben hozzájárult a romániai magyar szakképzés minőségének fejlesztéséhez.

Alternatív pedagógiák az óvodai nevelésben – konferencia romániai magyar óvodapedagógusoknak

A Magyarország Kormánya által meghirdetett *Kárpát-medencei óvodafejlesztési program* újabb szakmai eseményének volt helyszíne a csíkszeredai Apáczai Cse-re János Pedagógusok Háza 2019. október 29–30. között. A program számunkra, óvónők számára valóságos sikertörténeteket teremtett.

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége a program ügyvezetőjeként már az indulásnál fel akarta mérni, hogy konkrétan mire van szüksége a romániai magyar óvodai oktatásnak. 2017 februárjában kerekasztal-beszélgetésen vettünk részt, ahol főleg a szakmai gondjainkból és a hiányosságokból kiindulva kezdtünk álmodni egy olyan jövőről, ahol a „jó tündér” (azaz az RMPSZ) teljesíti legalább három kívánságunkat. Egyrészt óvodákat épít, felújít régi épületeket, máshol udvarokat szerel fel játékszerekkel, és lát el hasznos eszközökkel, másrészt képzések, konferenciák, további szakmai találkozások és tapasztalatcserék hátterét biztosítja. Ezek gyakorló pedagógusaink ismereteinek bővüléséhez vagy – azok esetében, akik régebben végeztek tanulmányaikat – éppen megalapozásához jelenthetnek segítséget. A következő témák alaposabb körülményeinek mutatkozott fontosnak: a szülőkkel való kapcsolattartás formái, lehetőségei, a sajátos nevelési igényű gyermekek és a velük való foglalkozás, differenciálás, a speciális fejlesztés és szakemberekkel való együttműködés kérdései, a kétnyelvűség, a különböző kultúrák találkozásából adódó speciális helyzetek, a román vagy akár az anyanyelv régiónkénti tanításának problémái, a szakmai személyiségük fejlesztésének és a kiégés elkerülésének lehetőségei stb.

A program keretében a Szövetség felvállalta szakmai kiadványok megjelentetését is. A „magyar sarok” mellett hét könyvből álló csomagot kapott minden óvoda, és a most ismertetendő program résztvevői egy-egy zsebkönyvet vihettek magukkal, szintén az RMPSZ jóvoltából. Ugyanakkor ennek köszönhetően sikerült az új óvodai tanterv fordításához és magyar nyelvű megjelentetéséhez szükséges hátteret biztosítani.

Először éreztem, hogy mindaddig, amíg politikai szlogenek és nevelési, oktatási tartalmú tanulmányok szajkózzák és hirdetik a korai nevelés fontosságát, de érdemi előrehaladás nincs, mi ennek a programnak köszönhetően néhány évre kiváltságosak lehettünk. Ettől persze még nem oldódtak meg alapvető gondjaink, mert nincs még egy

megfelelő normatíva, ami szabályozná a minőségbiztosítás előírásainak való megfelelést, és emiatt minimális kisegítő személyzettel dolgozunk, az összes pedagógus közül pedig a legnagyobb heti óraszámmal. Szerencsés viszont, hogy az óvodapedagógus nagyon szomjas a szakmai tudásra, nyitott, érdeklí minden, ami új és hasznos.

Így óriási segítségnek számított, hogy az RMPSZ akkreditáltatott két képzést: a 11 kreditpontos *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* című 44 órás, valamint a 15 kreditpontos *Kompetenciafejlesztés népi hagyományok által* című 60 órás programot. (Ezek óriási előnye volt, hogy anyanyelven zajlottak, ingyenesen és teljes ellátással.)

Amellett, hogy nagy érdeklődés és részvétel jellemezte a képzéseket, hogy a résztvevők új információkkal, aktualizált ismeretekkel, könnyen alkalmazható és új módszerekkel gazdagodhattak, hasznos tapasztalatcserékre, kiscsoportos megbeszélésekre, együttműködésekre és a problémahelyzetek megvitatására is lehetőség nyílt.

A program végén tartott konferencián bemutatásra kerültek a nálunk leginkább ismert alternatív pedagógiák, mindezekről gyakorló pedagógusok beszéltek, azt osztva meg velünk, hogy számukra mitől és miért fontos a választott alternatíva, hogyan tudják a mai igényekhez igazítani azok adaptált változatát, az ő kínálatuk miben különbözik azoktól, és mit sikerült megőrizni az eredeti sajátosságokból.

A tisztázás szükségességét fontosnak láttuk, mert például azok, akik nem ismerték részleteiben és sajátos jellemzőiben a Lépésről lépésre pedagógiai programot, azt gondolták, hogy az óvodai tanterv bevezetésével mindenki „szteppel”. Valójában a program nagyon sok jól bevált gyakorlatát fedeztük fel, amelyek a mostani tantervben is jelen vannak. Az új – ténylegesen gyermekközpontúságot hirdető, a cselekvésen alapuló, személyre szabott fejlesztést szorgalmazó – tanterv lehetőséget nyújt a különböző alternatívák jó gyakorlatainak napi munkába való beépítésére. A korai nevelés reformja óta a tanterv változásai és előírásai követték az európai trendeket, módszerek sokasága került kipróbálásra.

A konferencia keretében igyekeztünk elkülöníteni a hazai óvodákban használt alternatívákat azoktól, amelyekről csak elméleti ismereteink vannak.

Péter Izabella kolléganőnk bemutatójából megtudtuk, Carl Rogers szerint milyen a jó facilitátor-pedagógus. A bemutatók során visszakanyarodtunk az oktatás szemléletbeli és gyakorlati megújításáért legtöbbet tevő úttörőkhöz, gyermekközpontú elveik ma is érvényben vannak. A Step by Step (Lépésről lépésre) programot választó pedagógusok célja az, hogy minden gyermeket abban erősítsenek, amiben ő igazán jó. A székelyudvarhelyi Csillagvár Napköziotthonból érkezett Jakab Klára és Sükösd Hajnal óvodapedagógusok a tevékenységközpontok tapasztalatszerző és szabad foglalkozásait ismertették, amelyek főként a projektmódszerre épülnek. Óvodai csoportszobájuk be rendezése a gyermek igényeihez van igazítva, s a témának, célnak, valamint a szükségleteknek megfelelően alakítható. Az óvónők szerint a csoportszoba legyen hívogató és nyitott, olyan közeg, amelyik könnyedén tanít és nevel.

A csíkszeredai Aranyalma óvoda óvónői (Miklós Réka, Ferencz Éva Erika, Gyarmati Antónia és Szabó Gabriella) is hasonlóan vélekedtek minderről. Az ő egyik pontosí-

tásuk az alternatíva egyik fő alappilléreire vonatkozott: a családnak az óvodai programba való bevonására. Miklós Réka óvodavezető a családtagoknak a csoportban zajló mindennapos munkába kapcsolását ismertette. Elmondása szerint így másképp szerveződnének a közös ünnepek, a kirándulások, az óvodán kívüli tevékenységek. A családok mind nagyobb mértékű bevonása révén hatékonyabban valósíthatók meg a nevelési program célkitűzései, a folyamatos kommunikáció abban is segít, hogy a program mind jobban igazodjon a családok igényeihez.

Amíg az udvarhelyiek macija számolt be a családi hétfégéről, addig Szabó Gabriella óvó néninél a *Pöttyös Panni naplója* lett a családokkal való kapcsolattartás fontos eszköze. A csoport „barátja”, Pöttyös Panni, a csoport óvodai életének része. Panni hétfégenként „ellátogat” egy-egy családhoz, a család pedig beszámolót készít arról, mi minden történt a kis baráttal odahaza. Így születik meg Panni élménynaplója. A hétfégi történeteket az óvó nénik felolvassák a hétfő reggeli beszélgetőkör során, a gyermekek pedig kiegészítik a szülők beszámolóját.

A belső tér kialakítása a Lépésről lépésre programmal működő csoportokban – ez volt Ferencz Éva Erika óvónő ismertetője, amolyan ötlettár az alternatívával működő csoport berendezéséhez, a központrendszer célszerű kialakításához, az eszköztár folyamatos frissítéséhez, a különböző funkciótáblák elhelyezéséhez. Olyan dinamikus és fejlődő



Mátéfi Enikő és Panea Henrietta bemutatója

dő, változó környezet kialakítását mutatta be, amely tele van interaktív anyagokkal, eszközökkel és olyan tapasztalatszerzési lehetőségekkel, amelyek megfelelnek a gyermekek életkori igényeinek és egyéni érdeklődésének.

Gyarmati Antónia a reggeli beszélgetőkörök szervezési kereteiről és megvalósítási lehetőségeiről tájékoztatót, részletezte, hogyan tervezhető, szervezhető a napnak ez a fontos és meghatározó mozzanata, milyen központokban kínálhatjuk fel a gyermekeknek a beszélgetőkört, milyen felépítése van, milyen eszköztárral, módszerekkel valósíthatjuk meg ezt a rutintevékenységet.

A második előadás keretében a marosvásárhelyi Fecske óvoda pedagógusai, Mátéfi Enikő, Bența Emőke, Bölöni Ágnes és Panea Henrietta a Waldorf oktatási alternatívát ismertették saját gyakorlatukon keresztül.

Olyan sajátosságokra fektették a hangsúlyt, mint az epochális oktatás, a szöveges értékelés, a napi ritmus, az évkör ünnepei, a szülői kezdeményezés, majd betekintést nyerhettünk mindennapjaikba, megismerhettük jellegzetes eszközeiket, módszereiket. Tevékenységeiket nagyban meghatározzák a kiemelten fontosnak tartott ünnepek. A te-



A Waldorf-szekció

vékenységek vagy munkák jellege, az évszakasztalon megjelenő színek, növények, apró mesefigurák, versek, dalok eligazodást nyújtanak a kisgyermekeknek az évkörben való tájékozódáshoz. A napnak, a hétnek, az évnek ritmusa van, ennek tudatosítása biztonságot és nyugalmat ad a gyermeknek. Az óvodai epochális megközelítést a projekt módszerrel hozták összefüggésbe az ünnepkörök megélésénél. A marosvásárhelyi Waldorf óvodában a következő ünnepeket, ünnepköröket tatják szem előtt: a gyerekek születésnapja, az aratás, a betakarítás, a hálaadás ünnepe, Szent Mihály ünnepének időszaka, Szent Márton ünnepének időszaka, adventi idő – Szent Miklós ünnepe, Vízkereszt – a Három Királyok ünnepének időszaka, farsang, a tavasz kezdőnapja – húsvét, Mennybemenetel – pünkösd, Szent János-nap – nyárünnep.

A vásárhelyi óvónők Rudolf Steiner pedagógiai szemléletének aktualitásáról is szóltak. Véleményük szerint ugyanis ma számos olyan kifejezés került előtérbe, amelyeket pedagógiájuk alapítója ezelőtt száz évvel alaptételekként említett. Ilyenek az életkori sajátosság, az iskolaérettség, a belső motiváció, a gondolkodás–érzés–cselekvés egyensúlya, a harmonikus személyiség, a belső képalkotás, a tapasztalati tanulás, a ritmus szük-



A Montessori-szekció

ségessége, a rítusok ereje, a szabad játék. Carl Rogershez hasonlóan Rudolf Steiner is facilitátor szerepet szán a pedagógusnak „Nem az a feladatunk, hogy a felnövekvő generációnak meggyőződéseket közvetítsünk. Hozzá kell segítenünk, hogy a saját ítélő erejét, a saját felfogóképességét használja. Tanuljon meg a saját szemével nézni a világban. (...) A mi vélekedéseink és meggyőződéseink csak a mi számunkra érvényesek. Az ifjúság elé tárjuk őket, hogy azt mondjuk: így látjuk mi a világot. Nézzétek meg most már ti is, milyennek mutatja magát nektek. Képességeket ébresszünk fel, és ne meggyőződéseket közvetítsünk. Ne a mi igazságainkban higgyen az ifjúság, hanem a mi személyiségünkben. Azt vegyék észre a felnövekvők, hogy mi keresők vagyunk, és őket is a keresők útjára kell vezetnünk” – vallja a Waldorf pedagógia atyja.¹

A magyarországi Fót Angolpalánta Montessori óvodájából érkezett Sári Mónika Maria Montessori pedagógiáját, az általa kidolgozott módszert és eszközrendszert mutatta be.

Tizenhat évnyi élményeit és tapasztalatait osztotta meg a hallgatósággal a szívéhez nőtt módszerről. Beszért a Montessori pedagógia előnyeiről és hatékonyságáról. Borcsa Tímea, aki most a csíkszeredai József Attila Általános Iskola tanítója, óvónőként ismerkedett meg a Montessori eszközökkel, majd később a pedagógiával. Óvodapedagógusi tapasztalatait mesélte el nekünk. Elmondta, hogy számára milyen sokat jelentett az, ahogyan a gyerekek egy-egy „békeszigeten” önállóan, elmélyülve játszottak az eszközökkel. Montessori Mária munkássága abban is egyedülálló, hogy olyan speciális eszközrendszert dolgozott ki, amely az öt érzékszerv mentén fejleszti a gyerekek tapasztalatszerzését. „A sajátos eszközökön kívül sok más olyan eszköz is van, amely az elvek mentén könnyedén elkészíthető, és bármilyen óvodában hatékonyan használható” – hangsúlyozta Borcsa Tímea, akinek a szívében mély gyökeret vert mindaz, amit Montessori Máriától tanult. A pedagógiát folyamatosan kutatja, tanulja, alkalmazza.

A konferencia első napján látott prezentációkat a második nap két időszámban tartott, moderált szekcióülései egészítették ki. A résztvevők ilyen módon két szekcióban vehetett részt. A waldorfos óvónénik – akikhez csatlakozott a csíkszeredai Csipike óvoda pedagógusa, Fejér Király Ágota és a székelyudvarhelyi Kipi Kopi Napközitől Ladó Ágnes Melinda – gyertyás beszélgetőkörben fogadták az őket felkeresőket. E sajátos rituálé által is igyekeztek megtapasztaltatni az általuk képviselt pedagógia „hangulatát”.

A Montessori szekcióban főként az eszközökkel ismerkedhettek a kíváncsiak, azokon keresztül kóstolgathatták a pedagógia lényegét. Ők rengeteg ötletet, használható jó gyakorlatot vihettek magukkal, és a kérdéseik megválaszolására is lehetőség nyílt.

Miklós Réka moderátor elmondása szerint a Lépésről lépésre szekcióban további részleteket sikerült pontosítani az előző napi előadókval és az Aranyalma óvodából hozzájuk csatlakozó Albert Enikővel és Szabó Ágnessel. Szó esett a csapatmunka sajátosságairól, a segédóvónők szerepéről és feladatköréről, a tevékenységközpont-rendszer

¹ A gondolat lelőhelye: http://www.kislexikon.hu/antropozofiai_neveles.html Megtekintés dátuma: 2019. 11. 10.



Waldorf-eszközök kiállítása a programon

előnyeiről, a napi tevékenység szervezési formáiról kis-, közép- és nagycsoportban, a központok közti átjárhatóság megvalósításának lehetőségeiről, az ötletek differenciálásáról, a szabályrendszer kialakításáról, a funkciótáblák szerepéről, a beszoktatás homogen és vegyes csoportokban való megszervezéséről, a sajátos nevelési igényű gyermekek integrálásának kérdéseiről, a szülők bevonásának lehetőségeiről.

A második nap délutánján az érdeklődőknek óvodalátogatásra is lehetőségük nyílt, ugyanis megtekinthették a csíkszeredai Aranyalma és Csipike óvodák alternatív pedagógiák mentén működő csoportjainak termeit és eszközeit.

A kétnapos rendezvényre az ország minden magyar nyelvű óvodapedagógusa meghívást kapott. Különösen

a szórványból érkezettek ítélték nagyon hasznosnak ezt a konferenciát, de minden résztvevő véleménye egyezett abban, hogy a jó gyakorlatok közelebbi megismerése mentén született sok továbbgondolható ötlet konkrét segítség lehet a mindennapi munkában.

Szükségünk van a megújulásra, az ilyen jellegű találkozásokra. Hálásan köszönjük ezeket a lehetőségeket az RMPSZ munkatársainak. Elismerés és köszönet Köllő Zsófia programkoordinátornak és Burus Siklódi Botond elnök úrnak!

Mindennapi kreativitás az iskolában – egy Erasmus+ projekt tanulságai

Rendszerszintű kihívások dióhéjban

Közoktatásunk „válságának” megannyi jeleként a közbeszédben gyakran hallunk a vizsgaeredményekről, átmenési arányokról, iskolai ranglistákról, más számszerűsített mutatókról. Mintha az oktatás végső, számonkérhető célja önmagának, a rendszernek a működtetése lenne. Sokkal kevesebb szó esik a gyermekek igényeiről, arról, milyennek kellene lennie az iskolának, amely a gyermekek összetett lelki-szellemi testi épülését segíti. A „sikertelenség” okaként a pedagógusok joggal hivatkoznak arra, hogy a munkájukat merev keretek lehetetlenítik el, a központosított tantervek „megkötik a kezüket”, és a hatalmas mennyiségű tananyag „leadása” csak hagyományos, a pedagógus szólására instrumentált módszerekkel lehetséges. De kevesen hajlandók tudomást venni arról, hogy a tananyag és a tanterv követelményeinek alárendelt iskolai „tanítás” szöges ellentétben áll a gyermekek megváltozott oktatási-nevelési igényeivel. Már-



Jukka Sinnemäki osztálya a Jyväskyläi Keresztény Iskolában

pedig a gyermekek szívesen és sokat tanulnak, nem feltétlen az iskolában. Tapasztalati úton, élmények hatására, ingergazdag környezetekben, ahol adott az egyéni választás lehetősége, ahol biztonságban érzik magukat, ahol önmaguk lehetnek, ahol számukra érdekes dolgokat tudhatnak meg a világ működéséről, ahol olyan készségeket fejleszthetnek, amelyekről úgy érzik, szükségesek a mindennapi élethez. Miközben számos pedagógus munkáját a monodiszciplinaritás, a másoktól elkülönülő, elszigetelt, egyéni munka jellemzi leginkább, addig a huszonegyedik század fiataljait a kapcsolatteremtés, az ingergazdag körülmények közötti választás lehetősége, a megszerzett élmény megosztásának igénye motiválja.

Egy Erasmus projekt, apró rés a falon

A 2017 őszén elindított *Mindennapi kreativitás* című Erasmus projekt keretében gyakorlatias megoldásokat kerestünk a fentebb röviden vázolt kihívásokra. Arra kerestünk választ, hogy mit tehet a pedagógus azért, hogy biztonságos környezetet, ugyanakkor intenzív, valóban személyiségformáló élményeket biztosítson az iskolán belül, ezáltal arra ösztönözve a gyerekeket, hogy örömmel tanuljanak. Mivel tehetjük az iskolai tanulást vonzóbbá a gyermekek számára?

Általánosan alkalmazható „receptekben” nem hiszünk, a projekt által ajánlott megközelítés csupán egyike a lehetséges megközelítéseknek. Ennek alapfeltevése, hogy az iskolai környezet alkalmasabbá válik a valódi, hatékony és élményszerű tanulásra, ha a tanulás-tanítás valamennyi aspektusában növeljük a kreativitást. A „mindennapi kreativitás” a mi értelmezésünk szerint kontextusba ágyazódó, kétirányú folyamat az egyéni résztvevők (diákok és tanárok) és a szociális, kulturális, gazdasági struktúrák (iskola, tágabb oktatási rendszer, iskolán kívüli entitások, helyi közösségek, cégek stb.) között. Ha a tanulók ebben a folyamatban szabadon mozoghatnak, sokkal inkább alkotókká és gondolkodókká válhatnak, mint a tudás egyszerű fogyasztóivá és utánozóivá. (A kreativitás ezen értelmezését Pamela Burnard *összetett zenei kreativitásokat* leíró, a finn kollégák által megismert elméletéből merítettük, a „kreativitások” kifejezést következetesen így, többes számban használja a szerző.) A kreativitás ezen, kontextusban való értelmezését alapul véve hoztunk létre tanári önreflexiót és tanári (ön)képzést segítő eszközöket, amelyeket az alábbiakban röviden bemutatunk. A Jyväskyläi Egyetem Tanárképző Tanszéke kutatói és tanárai végezték a tudományos, a Spektrum Oktatási Központ munkatársai pedig a technikai koordinációt. A nemzetközi (hollandiai, olaszországi, magyarországi és romániai magyar) projektcsapat aktív közreműködésével létrehozott eszközök és tananyagok több nyelven is mindenki számára ingyenesen és szabadon hozzáférhetőek, illetve mind elérhetőek a projekt honlapján: www.creativeschools.eu.

Önértékelés, továbbképzés, önképzés – eszközök a mindennapi kreativitásért

Elsőként készült el (igényfelmérés céljából, de az egyszerű kérdőíves felmérésnél ambiciózusabb céllal) a *Kreativitás önértékelő tanároknak* nevű online, interaktív eszközünk. Az önértékelő eszköz létrehozásakor a Burnard által (zenei alkotásokra) kidol-

gozott kreativitás-modellt alkalmaztuk az oktatási környezetre, és olyan kérdéssort állítottunk össze, amely három kategóriában reflektált a tanárok mindennapi kreativitást ösztönző nevelési „szokásaira”, gyakorlatára: 1. Mennyire változatosak az általam az oktatásban alkalmazott technikák és eszközök? 2. Mennyire változatosak az általam alkalmazott módszerek és stratégiák? 3. Milyen minőségű az együttműködésem a tanulókkal? Az önreflexiós folyamat végén generált egyéni eredményeket elmentheti a pedagógus, különösen azért, mert a kapott pontszámokat rövid „tanácsok”, illetve további megfontolandó pedagógiai szempontok, felvetések is kísérik. (Az érdeklődők a www.creativeschools.eu honlap magyar verziójának főoldaláról elérhetik az eszköz magyar változatát.)



Biztonságos és egészséges mozgást segítő eszközök Jukka Sinnemäki osztályában

Az önértékelő segédeszköz eredményeit (mintegy 800 tanár végezte el az önértékelő tesztet 2019 novemberéig) felhasználva a Jyväskyläi Egyetem vezetésével a projektcsoport létrehozott egy „blended” (online és tantermi foglalkozásokat ötvöző) tanári továbbképzést. A 2018 szeptembere és októbere folyamán a Jyväskyläi Egyetem Moodle platformján zajlott képzést követte a november 18–24. között megtartott intenzív finnországi képzés, amely során iskolalátogatások, meghívott előadók által tartott workshopok, valamint az iskolalátogatások tanulságait feldolgozó, nemzetközi együttműködésben zajló tevékenységek váltakoztak. A képzés moduljai az alábbi fejlesztendő területeket célozták meg: a tanulási tér tudatos alakítása és a multiszenzoros tanítás; az alkalmazható készsé-

gek fejlesztése a tanításban; az iskolai interakció és oktatási technológia; tantárgyak összekapcsolása a tanítás és tanulás során (pl. multidiszciplinaritás, interdiszciplinaritás). A képzést követően a résztvevő pedagógusok helyi, kreatívfejlesztési projekteket dolgoztak ki, amelyeket osztályaikban, tanintézményeikben, közösségeikben valósítottak meg, építve az online anyagokra és a helyszíni (finnországi) képzésre.

Az adott finanszírozási keret összesen húsz, azaz partnerországonként mindössze öt-öt pedagógus részvételét tette lehetővé ezen a képzésen, de a képzés online része bárki számára elérhető a projekt honlapján keresztül, angol, magyar, román, olasz és holland nyelven egyaránt. És hogy a képzés, különösen a finnországi iskolalátogatások tanulságait ne csak húsz tanár élvezze, a finnországi kutatócsoport szerkesztésében megjelentetünk egy tanári kézikönyvet is. Az *Európai iskolák belső kreatív erőforrásainak erősítése finnországi példák alapján* című tanári kézikönyv (szerkesztők: Szabó Tamás Péter, Fenyvesi Kristóf, Gomathy Soundararaj, Tea Kangasvieri) szintetizálja a teljes képzési folyamatból lecsapódott tanulságokat, eredményeket, jó gyakorlatokat, gazdagon illusztrálva a finnországi és más iskolák „látványos” innovációit szemléltető fényképekkel.



Lázár Csilla (Spektrum Oktatási Központ) az Iskolai kreativitás vásár és konferencia keretében bemutatja az Erasmus projekt eredményeként létrejött kézikönyvet

Mivel a „kreativitás” értelmezése számos kérdést vetett fel a projekt során, a projekt időben utolsó szellemi termékeként készül egy ún. *Útmutató kreativitást ösztönző pedagógusok számára*. Az útmutató konkrét tanácsokkal, lépésenkénti eligazítással és – a továbbra is kulcsfontosságúnak taksált – önreflexiót támogató kérdésekkel kíván segítséget nyújtani az egyéni gyakorlatuk vagy iskolai közösségük kreativitását fejleszteni kívánó pedagógusoknak. A hamarosan elkészülő újabb kiadvány ugyancsak a projekt honlapján lesz elérhető.

Mindennapi kreativitás – „helyi termék” nemzetközi és helyi összetevőkből

Az európai oktatásemélet számos tanulmánya és a gyakorlati tapasztalatok is azt mutatják, hogy nem lehetetlen küldetés az iskolát vonzóbb és kreatívabb környezetté tenni. Az egyik ilyen, kidolgozott elméleti háttérrel rendelkező, folyamatosan fejlesztett, sikeres „kísérlet” a finn oktatási rendszer. A finn alapfokú oktatás Nemzeti Alaptanterve (melynek rövidített változata letölthető innen: <http://bit.ly/FinnishCurriculum>) az iskolai kultúra tudatos alakítására és az integratív megközelítésre fókuszál. A tanterv kulcskifejezései, amelyek (túlzás nélkül) a kerek világ pedagógiai szakértőinek érdeklődését felkeltették: a tanulók aktív bevonása, a tanulás „jelentőségsteljessége” (érteni, mi a tanul-tak jelentősége), a tanulás és az interakció örömeinek biztosítása; a tanulók egyedi, egyéni értékeinek felfedezése; mindenki egyéni joga a legmagasabb szintű oktatáshoz; tantárgyak közötti párbeszéd és integráció; az értékelés átértelmezése a tanulás szolgálatában.

Bármennyire is „mágikus” (és hatékony) a finn oktatási rendszer, meggyőződésünk, hogy a változások az iskolákon belül csak az alapoktól kezdve, az egyes iskolák és közösségek belső erőforrásaira, belső értékeire és helyi kultúrájára építve következhetnek be. A finn oktatási intézmények kreativitásra nevelő rendszerének megismertetése mellett a projektünk fontos célkitűzése volt az is, hogy segítsük a tanárok közötti, kulturális, földrajzi, tantárgyi és más módon határokra átnyúló együttműködést, szorgalmazzuk a pe-



Ferencz-Salamon Alpár, a József Attila Általános Iskola igazgatója a konferencia résztvevőit üdvözlí

dagógusaink gondolkodásában és mindennapi gyakorlatában jelen levő kreativitás felismerését és értékelését.

A projekt során számos üzenethordozó és véleményformáló, paradigmaváltást elősegíteni hivatott műhelyfoglalkozást, pódiumbeszélgetést és más rendezvényt szerveztünk mind az öt országban, Finnországban, Hollandiában, Olaszországban, Magyarországon és Romániában is. Egyik ilyen „üzenethordozó” eseményünk volt a 2019. október 24-én Csíkszeredában megtartott *Iskolai kreativitás vásár és konferencia* című rendezvény, amelynek a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, valamint a Hargita Megyei Tanfelügyelőség is szakmai partnere volt.

Iskolai kreativitás vásár és konferencia – pozitív megközelítések, együttműködés, inspiráció

A Spektrum Oktatási Központ és a csíkszeredai József Attila Általános Iskola által együttműködésben szervezett rendezvény fő célja az volt, hogy kölcsönös tanulási lehetőséget kínáljunk Hargita megye pedagógusainak, számba véve a tanintézményeink csendes mindennapjaiban jelen levő kreatív pedagógiai kezdeményezéseket, projekteket, jó gyakorlatokat, elsősorban olyan fejlesztendő területeken, amelyek általában kevesebb hangsúlyt kapnak.



Az Iskolai kreativitás vásár és konferencia közönsége

A következő „területekről” neveztek be módszereket, projekteket a tanárok, majd 10 perces előadás vagy kiállítás formájában be is mutatták azokat: aktív tanulás, tapasztalati úton való tanulás, a különféle tantárgyakat tanító tanárok közötti együttműködés, a gyermekek problémamegoldó képességének fejlesztése, az információs technológia oktatási célú használata, az interaktív oktatási módszerek használata, a személyre szabott, differenciált tanulás, a tanulási szükségletek és célok közös – tanár és diák által való – megfogalmazása, a művészetek és természettudományok összehangolt oktatása, a motiváló tanulási környezet kialakítása, a tanulók véleményének, meglátásainak újszerű maghallgatása és tanítási folyamatban való alkalmazása.



A Csicsergők gyerekkórus a József Attila iskolából

A programon tizennyolc pedagógus vett részt rövid plenáris előadással vagy a rendezvény helyszínéül szolgáló épület előterében felállított standokkal. Bemutatóik során a látogatók többek között projektalapú, kíváncsiságorientált természettudományi, helyismereti és közösségfejlesztési kezdeményezéseket ismerhettek meg, de láthattunk 3D nyomtatót is működés közben.



Csikszentimrei gyerekek kreatív történelemtanulásról szóló standja



A plenáris előadásokon a nemzetközi előadók mellett megszólaló helyi pedagógusok élményinformatikával, speciális nevelési igényű gyermekeknek szóló színes kotta-módszerű zeneoktatással, iskolai TV stúdió-projekttel, vállalkozói ismeretek fejlesztését elősegítő kezdeményezésekkel, a Montessori módszer hagyományos oktatásban való adaptálásának lehetőségeivel, élményalapú történelemoktatással, néptáncalapú, játékos matematika-oktatási módszerekkel ismertették meg a nagyszámú, közel 250 fős közönséget.

Ulwila zeneoktatási és zeneterápiás módszer bemutatása (László Katalin)



Szabó Tamás Péter, Tea Kangasvieri és Olli Merjovaara, a Jyväskyläi Egyetem tanárai

Az „újpedagógia” misszionáriusa



Az *Iskolai kreativitás vásár és konferencia* egyik fontos mozzanata Jukka Sinnemäki, a Jyväskyläi Keresztény Iskola pedagógusának szakmai előadása volt. A finn oktatási innováció egyik éllovasa, a *Global Teacher Prize* (A világ legjobb tanárai) döntőse (2018), illetve a *Global Teacher Award* (Globális tanári díj) innovációs nagydíjasa (2019), a finnországi képzési hetünk iskolalátogatásainak egyik házigazdája *A jól-lét a tanulás és siker alapja* címmel tartotta előadását.

Jukka Sinnemäki, a Jyväskyläi Keresztény Iskola tanára

Jukka Sinnemäki előadásának visszatérő motívuma, kulcs-üzenete az volt, hogy a tanár legfontosabb feladata megérteni a rá bízott gyermekeket, nem csupán a cselekedeteik és az eredményeik alapján ítélni meg őket, hanem értékelni őket önmagukért, gondoskodni a jól-létükről, hiszen egy „nem-jól” levő gyermekkel szemben illuzórikus elvárás, hogy tanuljon bármit is.

A tanárnak igazi kapcsolatot kell kiépítenie a gyermekekkel, olyan kapcsolatot, amely biztonságot ad a gyermekeknek, és megteremti a tanulás előfeltételeit. „A jó kapcsolat létrejötte nem lehet az erőforrások függvénye, nem lehet az oktatási rendszer függvénye: Azon gondolkodjunk, hogyan jön létre az igazi találkozás a gyermekkel, hogyan érti meg a gyermek a velünk való találkozáskor, hogy ő egy különleges gyermek, hogy hiába van hétmilliárd ember a földön, senki nem pont olyan, mint te.” Nem a messziről jött „szakértő” mindentudásával adott elő, sokkal inkább arra próbálta rávezetni a hallgatóságát, hogy nem elsősorban a rendelkezésünkre álló erőforrásoktól, a rendszer természetétől és a helyi kultúrától függenek – ahogyan ő fogalmazott – a tanulás „sarokkövei”: a biztonság, a kapcsolat, a barátok, a közösséghez tartozás érzése, a bizalom, az elismerés, a motiváció és szenvedély, az egyéniség tisztelete és az általános jól-lét érzése.



Jukka Sinnemäki hatodikosai körében

Pedagógiai küldetését a következő mondatban foglalta össze: „A tanulás akkor következik be, amikor meglátjuk a láthatatlant minden gyermekben.” Ebben a mondatban

tulajdonképpen húszéves tanári pályájának tapasztalatait szublimálta Sinnemäki, hangsúlyozva, hogy az ő pályája során milyen fontos szerepe volt a kudarcoknak, tévedéseknek is. Fiatal tanárként szembesült azzal, hogy több diákjáról „nem derült ki semmi különös”, amíg tanította őket, pedig később kiváló szakemberekké, sportolókká váltak. Ő maga is aktív sportoló lévén különösen az általa meg nem látott sporttehetségek révén szembesült azzal, hogy tanárként alighanem semmit nem tud a gyermekek igazi énjéről. Egy másik példában egy renitens, nehéz sorsú lánytól kapott nagy mesterségbeli tudásról és rendkívüli művészi érzékről árulkodó festményt. A mindenkiel konfliktusban élő, az iskolát is egyre ritkábban frekvenciáló diáklányról korábban senki nem tudta, a rajztanára sem, hogy a youtube filmekből tanul festeni, és különösen tehetséges. Ezek a felismerések szabtak új irányt Jukka Sinnemäki életének, aki egyre inkább „haszontalan” tanárnak érezte magát, és elhatározta, hogy megpróbálja megérteni a gyermekekben mindazt, ami a tíz százaléknyi látható „felszín” mögött van. Innentől vezetett be egy komplex megfigyelési rendszert – a szülőkkel egyetértésben természetesen –, melynek keretében digitális szenzorokkal monitorizálta a gyermekek fizikális állapotát (alvás, étkezés, mozgás), majd a kapott képet interjúkkal egészítette ki, hogy a gyermekek kapcsolatait, lelki gondjait, aspirációit is jobban megértse. Az előadás utáni kérdésekben újra felmerült a szülők iránti bizalom kérdése. Sinnemäki őket tekinti legfontosabb partnereinek a nevelésben, ami a mindennapok szintjén azt jelenti, hogy a szülőktől azt kéri, ahányszor csak tudnak, lehetőleg minél gyakrabban jöjjenek be az iskolába, hogy lássák, mi történik ott a gyer-



A sporteszközök használata és teázás közben nő az olvasási kedv

mekeikkel. „A szülők és tanárok egymásra vannak utalva abban, hogy együtt fedezzék fel a gyermek láthatatlan oldalát, és aszerint cselekedjenek a gyermek jól-léte érdekében.”

A gyermekek monitorizálásából származó adatok, grafikonok alapos kiértékelése után születtek meg az egyéni fejlesztési tervek, amelyek első lépcsőfoka mindig a fizikai jól-lét elérése volt. Volt olyan diákja, aki a táplálkozásán, más az alvási szokásain, más a fizikai aktivitási szintjén akart változtatni. Az „ami a gyermeknek a legjobb az adott pillanatban” elv szerinti értelmezése adott esetben azt is jelenthette, hogy a (maga vagy családja hibájából) kialvatlanul érkező gyermeknek megengedte, hogy aludjon kicsit az iskolában, mert semmilyen más tevékenységre nem lett volna képes azon a reggelen. Másik „radikális” kezdeményezése, hogy a gyermekek kérésére és az ő közreműködésükkel felszerelte osztálytermét a biztonságos és egészséges mozgást segítő és ennek kultúrájára nevelő sporteszközökkel, olyan támogató környezetet teremtve, amelyben a gyermekek türelmesebbek, kitartóbbak, céltudatosabbak lettek. Elmondása szerint az autonómia biztosítása, a kompetencia és a kapcsolatok fejlesztése által lényegesen fejlődött a gyermekek belső motivációja is, a gyermekek „kezükbé vették a sorsukat”.

A lassacskán végbemenő változások egészen meglepő és messze ható következményekkel bírtak: javult a motivációs szint, javultak a teszteredmények (matematikából egy év alatt a kísérletben részt vevő osztály átlagát tekintve 1,3 ponttal, a miénkhöz hasonló 4–10-es pontrendszerben.) De ami még fontosabb: a változások a gyermekek egészségét is kedvezően befolyásolták. „Sok gyermek jött hozzánk mindenféle diagnózissal,



Zöld növényzet Jukka osztályában

és amikor – a szülők engedélyével – elkezdtük az életvitelüket megváltoztatni, a kihívások nagyobb része egyszerűen eltűnt.”

Egy másik „házi-kutatás” eredményeiről is beszámolt, ez a gyermekek stressz-szintjét vizsgálta, és ennek alapján próbáltak változásokat eszközölni mind az iskolai tevékenységekben, mind pedig – ha erre szükség volt – a gyermekek otthoni életében. Szemléletes grafikonon mutatta, ahogyan az általa vizsgált gyermekcsoport hétfői „ideális” energiaszintje a hét végére kritikus szint alá zuhan. Egy érzékletes példával szemléltette, hogy ezt miért nem kellene természetesnek tekinteni: „A gyárakban a gépeket, amelyek nem működnek 100%-on, mielőbb megjavítják, vagy újakra cserélik. Nem akarom azt mondani, hogy mi emberek 100%-on működünk, senki nem tudja, mit jelent itt a 100%. Csak azt akarom mondani, hogy az nincsen rendben, hogy a gyermekek nincsenek jól az iskolában, az nincsen rendben, hogy a gyermekek a hét vége felé képességeiknek csak egy töredékét használhatják.” Általános meglátása, hogy a „kevesebb tanításra, több tanulásra” volna szükség, amikor a tanár „hátrébb vonul” az oktatás „frontvonalából”, mondjuk kevesebbet beszél, és több időt szán a megfigyelésre, értelmezésre.

Ami a kiváló PISA-eredményeket illeti (a PISA egységes felméréssorozat, amely három területen – alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség és szövegértés – vizsgálja a 15 éves tanulók képességét a programban részt vevő országokban), ez Sinnemäki szerint a finn oktatásba befektetett ötven évnyi munka eredménye, mintegy „mellékterméke” annak, hogy „megtanítottuk a gyermekeket tanulni és emberségesnek lenni”. Minden olyan igyekezetet, mely ezen alapelvek komolyan vétele nélkül, erőltetett „dreszírozással” próbál jobb PISA-eredményeket produkálni (Ázsia egyes országaiban a hetvenórás iskolai hetet sem tartják túlzásnak!), károsnak tartja. „A tanárok pozitív bátorítása és a belső biztonságérzet alkotják a hatékony tanulás alapját. A PISA-hisztéria, ahol a hirdetési fények gyors győzelmet ígérnek a sikerhez, nem vezetheti le az iskoláinkat a civilizáció és oktatás ösvényéről.”

Jukka Sinnemäki igyekezete természetesen nem korlátozódik a gyermekek fizikális állapotának kutatására, sőt felismerte azt is, hogy a gyermekek holisztikus szemlélete nem kisebb terhet rak a tanárookra, mint hogy ők legyenek a „kapocs” a gyermek fragmentált világának darabjai között: a tanárok és szülők, a sportklubok és baráti társaságok, és legfőképpen az internet, okostelefon és közösségi hálók izolált körei nem maradhatnak fehér foltok a tanár számára, ha valóban meg akarja érteni a gyermeket. Egy gyermek esetében, aki egy iskolai napon jó esetben 8 órát alszik, 6–7 órát van az iskolában, átlagosan 30 percet tölt a szüleiével (finn felmérés, nálunk vajon hogy van ez?), és átlag 6–8 órát van képernyő előtt, vajon lemondhatunk-e arról, hogy megismerjük, milyen értékrenddel szembesül az ideje legnagyobb részét kitöltő „képernyőzés” közben? „Ha változást akarunk elérni, nem elég tanítani (mondani), hogy mi a jó vagy rossz. A változáshoz énnekem is tanulnom kell.”

Folyamatosan hangsúlyozta, hogy a jobb tanulás és főként a tanulás feltételeinek (kapcsolat, bizalom stb.) megteremtése érdekében valószínűleg minden pedagógus más eszközöket érez kézenfekvőnek. Tehát szó sincs arról, hogy az ő módszereit receptre írnia a pedagógusoknak. A módszerek részletes bemutatása adta az előadás hitelét, és kétség-



telenül elindított minden hallgatóban egy reflektálási folyamatot, annak végiggondolását, hogy „mi történik, ha sikerül motiválni a gyermekeket, sikerül meggyújtani a „gyertyát” náluk. Hogy ne csak a tanár gyertyáját égessük, de mindenkiét, akinek a tanulásban szerepe, érdeke van.”

Jukka Sinnemäki kétségtelenül bátor pedagógus, a legbátrabbak közül való. De éppen ezért a példája kiválóan alkalmas arra, hogy másokat is bátorítson. Ez történt Csíkszeredában is, sok jól

célzott üzenettel: „Nem létezik egyetlen jó megoldás az új oktatás felépítésére: változások sorozatára van szükség, amelyek átalakítják a működési kultúra egészét. Pionírokra és misszionáriusokra van szükségünk, szabályszegőkre és új szabályok megalkotóira. Rád van szükségünk.”

Rajcsányi-Molnár Mónika, Kővári Attila

Kreativitás, csapatmunka, digitális tudás: MaTech – rendhagyó országos matematikaverseny

A 2019-es évben második alkalommal rendezte meg a Klebelsberg Központ és a Dunaújvárosi Egyetem mint szakmai együttműködő partner az országos MaTech matematika versenyt. A verseny rendhagyónak számít több tekintetben is. Egyrészt csapatmunkában kell dolgozni, 3 fős csapatok részvételével zajlik a verseny. Másrészt a digitális eszközök használata nem tiltott, sőt, a feladatok gyors megoldása érdekében ezek szakszerű használata elengedhetetlen. Harmadrészt a versenyben olyan feladatokat is meg kell oldaniuk a diákoknak, melyekben egy feladat kreatív bemutatása előadással, szerepléssel is párosul, természetesen azt is csapatmunkában megoldva. A cikkben azt szeretnénk bemutatni, hogy mitől más egy ilyen matematikaverseny, a verseny a fenntartható információs társadalomhoz milyen módon járul hozzá, illetve milyen tapasztalatok fogalmazhatók meg az eddigi két év távlatában.

Az információs rendszerek által támogatott társadalom oktatási rendszere is formálódik, alakul, és egyre nagyobb mértékben előtérbe kerülnek azok a nézetek, amelyek nem csak a tárgyi tudásból mért teljesítményről szólnak, hanem a jelenség alapú oktatás fontosságáról, a személyre szabott pedagógiai munkáról, a tanulók érdeklődésének felkeltéséről, a tehetségazonosításról. Ehhez kíván hozzájárulni a MaTech verseny is egy új megközelítésbe és a jelen kor elvárásainak megfelelő környezetbe helyezve a vetélkedőt. A 2018. és a 2019. években is több mint 500, három fős csapat regisztrált a versenyre, melynek célja az élményalapú tanulás, a kreatív alkotás, az izgalmas feladatok és a csapatmunkán, kooperáción alapuló együttműködés, mely a mai kor egyik fontos kihívása.

A cikkben a MaTech1 elnevezés a 2017/2018 tanévi versenyre, míg a MaTech2 a 2018/2019 tanévi versenyre utal.

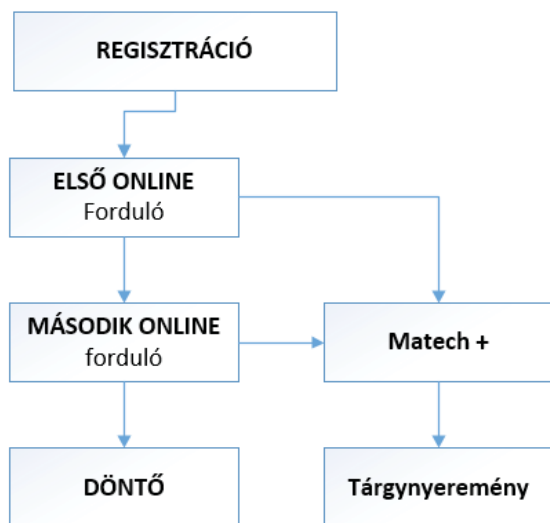
MaTech, a rendhagyó matematikaverseny

A Klebelsberg Központ a Dunaújvárosi Egyetemmel mint szakmai partnerrel közösen 2018 óta rendezi meg a MaTech matematika versenyt. A technikai háttérrel a Max & Future Kft. biztosította, a feladatok kidolgozásában országosan számos középiskolai tanár vett részt. A verseny a matematikai tudáson túl a kreativitást, a digitális eszközhasználatot, a problémamegoldó gondolkodást és a kooperációt helyezi a középpontba. A verseny egyedi jellege, hogy engedi, sőt szükségessé teszi az okos eszközök használatát, ami a mai középiskolás korosztály számára már teljesen természetes dolog, ez a hétköznapijuk részévé vált. A versenyen történő eredményes szerepléshez természetesen szük-

ség van a matematikai alapismeretekre is, de a hangsúly a gondolkodás fejlesztésén, az élményalapú tanuláson és a kooperáción van.

A MaTech verseny célja az, hogy a résztvevő tanulók matematikai ismereteikre alapozva olyan feladatokat oldjanak meg, amelyekben a kreatív gondolkodás, a digitális tudás és a digitális eszközhasználat is jelentős szerepet kap. Másrészt a verseny fontos küldetése, hogy fejlessze a résztvevő tanulók problémamegoldó képességét, a csapatmunkát, és teret adjon a digitális eszközök kreatív alkalmazásának, megmutatva, hogy nemcsak tanulni, de versenyezni is lehet úgy, hogy közben élményeket szereznek a tanulók (MaTech verseny, 2019).

A MaTech verseny három fordulóból áll, az egyes fordulók értékelése külön-külön történik. A MaTech2 verseny időtartama 2019. január 17. és 2019. április 15. között zajlott, a döntő és az eredményhirdetés 2019. április 15-én volt. A MaTech verseny fordulóiból az első és a második online módon történik. A verseny menetét az 1. ábra mutatja be.



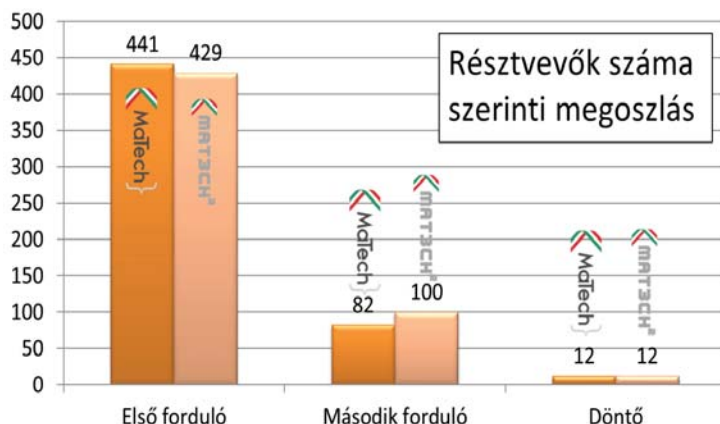
1. ábra A MaTech verseny menete

A második fordulóra az első forduló eredményei és a Versenybizottság döntése alapján meghatározott számú csapat jut tovább. A továbbjutó csapatok listáját a Szervező a Verseny honlapján hozza nyilvánosságra az első fordulót követő két héten belül. A második fordulóra jutott csapatok a kiegészítő információkat, illetve a forduló előtt esetlegesen kitűzött újabb feladatokat a verseny honlapján és Facebook oldalán érhetik el. A második fordulóból továbbjutó csapatok neveit a rendezők a Verseny honlapján hozzák nyilvánosságra a fordulót követő két héten belül. A második forduló alapján a 12 legjobb eredményt elérő csapat vehet részt az országos döntőn. A döntőn a csapatoknak – az előre kiküldött feladatkiírás és segédanyagok alapján – a döntőt megelőzően elkészített versenyfeladataikat kell bemutatniuk, ezen kívül kreatív, digitális eszközhasználaton ala-

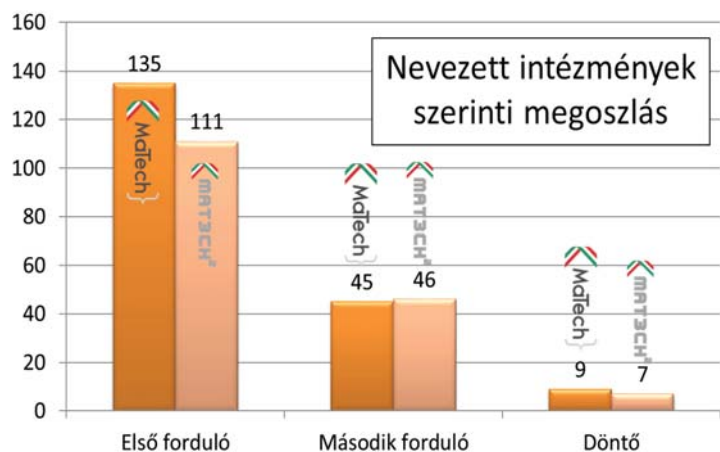
puló feladatokat kell megoldaniuk, amelyek szóbeli, írásbeli és gyakorlati – prezentációs – részekből állnak. A döntőt a Klebelsberg Központ által felkért zsűri helyben értékeli. A zsűri a csapatok sorrendjének megállapításakor nagy hangsúlyt helyez a gyakorlati feladatokra adott válaszokra, a megoldásban megmutatkozó kreativitásra, a csapatmunkára és az előadói készségre.

A MaTech verseny szervezői az első és második fordulóból kieső csapatok számára egy MaTech+ elnevezésű, 6 feladat megoldásából álló, tárgyjutalommal díjazott, szintén online forduló keretében lebonyolított külön vetélkedőt is meghirdetnek.

A versenyre a középiskolák 10. és 11. osztályos tanulóinak 3 fős csapatai jelentkezhetnek ingyenesen. A csapatokat a felkészítő tanáruk nevezi be. Egy iskola részéről több csapat is jelentkezhet, ugyanakkor egy adott iskola tanulója csak egy csapat tagja lehet. A 2. és 3. ábrán látható az egyes fordulókban részt vett csapatok és a nevező intézmények számainak alakulása.

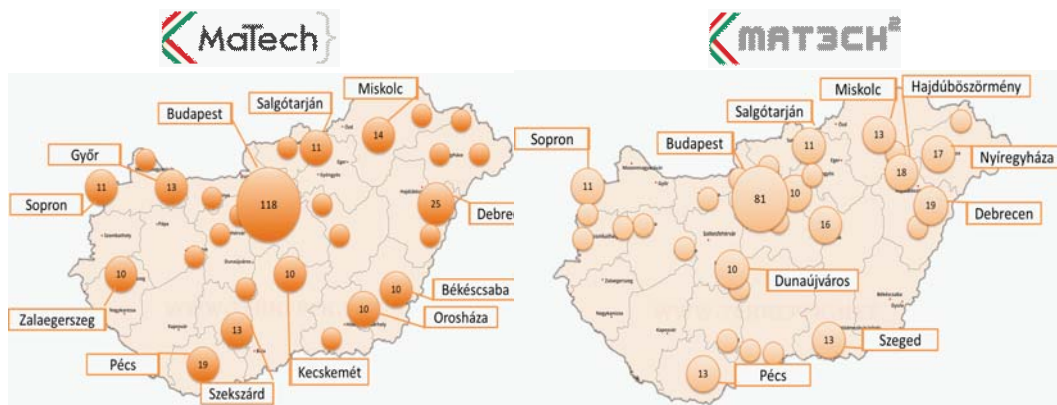


2. ábra A MaTech1 versenyen résztvevő csapatok száma



3. ábra A MaTech2 versenyen résztvevő csapatok száma

A regisztrált csapatok területi megoszlását a 4. ábra mutatja (az ötnél kevesebb csapatot indító települések nem kerültek jelölésre).



4. ábra A MaTech1 és MaTech2 versenyre regisztrált csapatok területi megoszlása

A fentiekből látható, hogy a verseny mind a két évben országos népszerűsége tett szert, felkeltette számos intézmény, pedagógus és diák érdeklődését.

A MaTech verseny pedagógiai szempontból

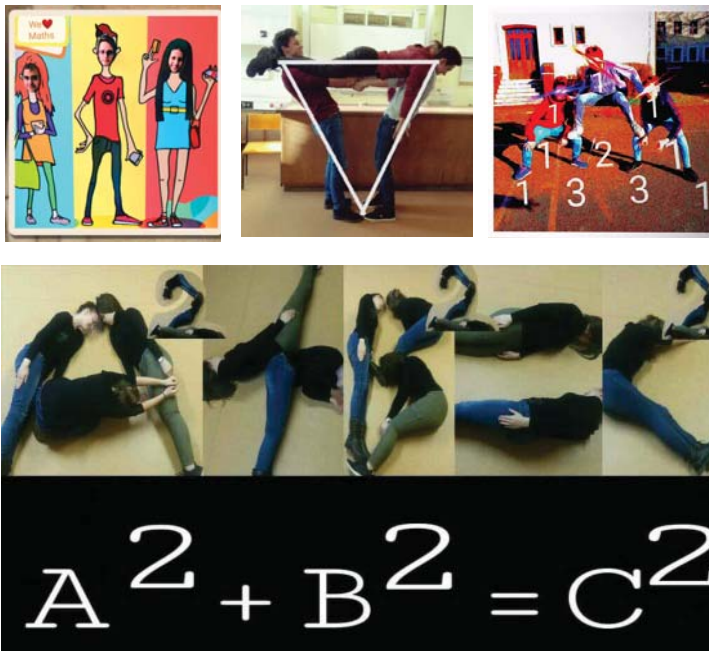
A MaTech verseny pedagógiai vonatkozásai illeszkednek a jelen kor elvárásaihoz. Támogatja az egyre inkább priorizált képességek, úgymint a kreatív problémamegoldó gondolkodás vagy a digitális eszközhasználat fejlesztését (World Economic Forum, 2018). A hagyományos – elsősorban tárgyi tudást mérő – megmérettetések helyett komplex szemléletben méri fel a diákok tudását és mindezt élményalapú megközelítésben (Hmelo, Cindy 2004), a diákok személyes és társas kompetenciáit előtérbe helyezve teszi, teret adva a kooperáció (Prince 2004), az együttműködés formáinak (Pinter és Cisar, 2018). A csapatmunka támogatása azért is kiemelt célkitűzése a versenynek, mivel a csoportokban végzett feladatok fejlesztik a tanulók szociális kompetenciáit, együttműködését, de önállóságát is egyben, és hatékonyan felkészíti őket valós problémák megoldására (Einhorn 2012).

A MaTech verseny támogatja a jelenségalapú tanulást és a tanulók tehetségazonosítását. A feladatokban fontos szerepet kap a gamification (Rigóczki et al. 2017), a digitális eszközhasználat, az IKT eszközök használata a feladatok prezentálásában (okos tábla, kivetítő), melyek a Z generáció motivációjában, a „közös hang” megtalálásban kiemelt jelentőségűek (Petkovics, 2018). A mostani középiskolások és fiatalok az IKT eszközökkel támogatott tanulás során érdeklődőbbek és motiváltabbak, és ez a teljesítményükre is pozitív hatással van (Biró, 2011). A kooperatív és kollaborációs technikák, a kreatív csapatmunka és az ezen keresztül megvalósuló tudáskonstrukció, a megértésen át vezető

motivált tudás felépítés, mind egyre fontosabb szerepet töltenek be a hatékony tanulás, tudásalkalmazás terén (de Jong, 2002, Weinberger és Fischer, 2006). Szemben a passzív megfigyeléssel, amennyiben a tanulók aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban, akkor az várhatóan eredményesebb is lesz (Einhorn, 2012).

Az említett módszerek alkalmazása mentén a tanári szerepek megváltoznak (Csapó, 2002), a tanár mint facilitátor lép elő, és a tudáselsajátítás információforrás szerepe helyett irányító funkciót tölt be. A verseny szempontjából a tanár felkészítői szerepén túl támogatja a diákokat a tanulási folyamatban, önirányításra nevel, új módszerek, eszközök megismerésére sarkall, kritikai támogató visszajelzésekkel él a diákok felé. Az ő feladata a csapategység, kohézió, szervezettség megvalósítása, megőrzése és a diákok folyamatos motiválása. Ez azonban csak akkor érhető el, ha a tanár hiteles, a tanár és a diákok közti partneri viszony, bizalom kölcsönösen megvan. Ezek a módszerek az alkalmazott oktatás módszertanának kérdéskörében is új szemléletmódot jelentenek, csökkenteni kívánják a „digitális szakadékot”, digitális megosztottságot (Székely, 2017), melyek a MaTech verseny legfontosabb céljai között is megjelennek.

A MaTech verseny feladatainak kidolgozása során nagy hangsúlyt kap a Z generációnak (Howe és Strauss, 2000, Prensky, 2001) megfelelő modern ábrázolásmód és eszközök (pl. animációk, online feladatok, internet használata) (Molnár és Pap, 2017), a játékosítás (, 2017, Rigóczki et al., 2017) vagy a különleges matematikai feladatok. Ezen kreatív feladatok között van a csapatkép készítése, melyet még a fordulók megkezdése előtt kell a csapatoknak elkészíteniük. Néhány csapatképet mutat be az 5. ábra.



5. ábra Kreatív csapatképek

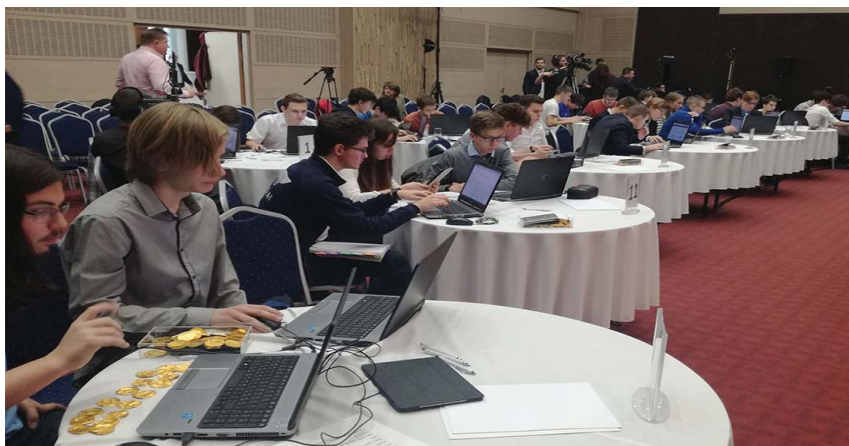
A MaTech versenyben igen fontos szerepet kap a csapatmunka, a kooperáció, melyet a MaTech1 zsűrijében résztvevő Lovász László matematikus, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke is külön kiemelt a versennyel összefüggésben. Ez több szintéren jelenik meg a versenyben, például a fordulókban közösen dolgozhatják ki a kreatív matematikai feladatokat a tanulók, illetve előzetes feladatként érdekes tartalmú, kreatív kisfilmeket készíthetnek. Az 5. ábrán látható kreatív csapatképeken is megmutatkozik a matematikai feladványok ábrázolása rendhagyó módon, a csapattagok megjelenésével, illetve a döntőben is ehhez hasonlóan, több feladatban is a közös csapatmunka, kooperáción alapuló feladatmegoldás, bemutatás, szereplés áll a középpontban. A kreatív, egy adott matematikai feladat megoldásának bemutatására készítendő kisfilm készítésében (6. ábra) is kiemelt szerepet kap a csapatmunka mind a film elkészítésében, mind pedig az értékelésében.



6. ábra Kreatív kisfilmek

Digitális eszközhasználat a középpontban

A MaTech verseny feladatainak jelentős része digitális eszközök használatával oldható meg gyorsan, hatékonyan, ebből fakadóan a digitális eszközhasználat a versenyen nem tiltott, sőt elvárás. Az előzőekben bemutatott kreatív csapatkép, kisfilm elkészítésénél is elengedhetetlen a használatuk. A digitális eszközök használata lehetőség és kihívás is egyben a feladatokat kidolgozó középiskolai tanárokból álló team számára. A feladatok között interneten elérhető tartalmak, funkciók alkalmazása volt a cél (képkeresés, kifejezések, dalrészletek, speciális tartalmak keresése), földrajzi kereséseket kellett elvégezni (GPS koordináták, Google Earth), digitális tartalmakat beolvasni (QR kód), illetve akár online elérhető matematikai alkalmazásokat is lehetett használni (pl. Wolfram Alpha, GeoGebra), sőt ezek alkalmazása szükséges is volt a hatékony és gyors feladatmegoldáshoz. A döntőben két laptop és egy tablet állt a csapatok rendelkezésére a feladatok megoldásához (7. ábra).



7. ábra MaTech2 döntő

A következőkben néhány példa mutatja be azt, hogy a MaTech matematikaverseny az előzőeken túl, a feladatmegoldás, megjelenés szempontjából milyen megoldásokat alkalmaz. A feladatok például olyan részfeladatokat tartalmaznak, melyeket gyorsan és hatékonyan valamilyen matematikai vagy egyéb alkalmazás segítségével lehet megoldani. A 8. ábrán látható feladat is erre mutat példát, ahol negyedfokú egyenlet megoldása után a részeredményből GPS koordináta határozható meg, amely koordináták újabb részfeladathoz vezetnek.

A részfeladatok megoldása után adja meg a feladat szerinti képen látható matematikus szülőfalujának jelenlegi irányítószámát.

RÉSZFELADATOK

A 18 és n legnagyobb közös osztója 2, legkisebb közös többszöröse 3960.

Oldja meg $x^4 - 18x^3 + 79x^2 + 18x - n = 0$ egyenletet!
A kapott 4 megoldás legyen: $a < b < c < d$.

Ebből megkapjuk a következő egyenletrendszert: $\begin{cases} bx + cy = 436 \\ ax + dy = 808 \end{cases}$

Az egyenlet megoldásait illesszük be az alábbi GPS koordinátákba:
 $47.5X9717853 \ 19.07Y797184$.

Mi található ezen a GPS koordinátán?

8. ábra MaTech1 összetett feladat

Olyan feladatok is megjelentek, ahol nem feltétlenül matematikai műveletek vezetnek egy-egy feladat során a végeredményre, mint például a 9. ábrán látható feladatban.



Az alábbi puzzle-darabokból egy matematikus arcképét lehet összerakni:

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1e5edbd8d202>



- Milyen nemzetiségű ő? / Jelenleg hol él? / Munkásságáért milyen elismerést kapott?
- A helyes válaszok alatti betűk és számok egy másik matematikus szülővárosának GPS-koordinátáit alkotják. Hogy hívják ez utóbbi matematikust?

9. ábra MaTech1 puzzle feladat

A feladatok sokoldalúságára utal, hogy zeneszám is megjelent a matematikai feladatok között, ahol is három hang frekvenciája adta meg a paramétereket egy képlet eredményének meghatározásához (10. ábra).

Hallgassuk meg a YouTube-on Kodály Zoltán Esti dal című művét a King's Singers énekegyüttes előadásában (<https://www.youtube.com/watch?v=F2mIUkCajwI>), és a PA Tone (vagy hasonló) alkalmazás segítségével állapítsuk meg az első három megszólaló hang frekvenciáját. Legyenek ezek rendre A, B és C. Legyen X a

$$16 \frac{A}{B} + 32 \frac{B}{C} + 2$$

kifejezés egészre kerekített értéke.

Melyik szót kezdi el kimondani az X . másodperc elején az énekes?

10. ábra MaTech1 „zenei” feladat

Az előzőekben bemutatott feladatokból látható, hogy a MaTech verseny során a matematikai tudáson túl olyan készségekre is szükség van, amelyek a korszerű információs társadalomban való boldogulás szempontjából elengedhetetlenek.

A kreatív feladatbemutatás, szereplés a döntőn és az előzetes feladatokban

A MaTech verseny a matematikai feladatok kreatív jellegén túlmenően olyan kihívásokat is támaszt a versenyző csapatokkal szemben, amelyek a társas kompetenciák, előadókészség, kreatív feladat bemutatás, szereplés összhangjában nyilvánul meg. Ezen kre-

atív feladatok lehetőséget adnak a valós életben, a társadalomban történő megnyilvánulás egyes tényezőinek megjelenésére, az egyénben és a csapatban rejlő tehetségek kibontakozására egyaránt. A 2. forduló előzetes feladatában, valamint a döntő egyes feladataiban vannak jelen hangsúlyosan azon tevékenységek, melyekben nem a matematikai problémamegoldása a fő szerep. A 2. forduló ezen előzetes feladatainak megoldása eddig nem volt kötelező, de plusz ponttal járt. A döntőn azonban ezen feladatok is igen nagy hangsúlyt kaptak, a teljes értékelésben közel 40%-ot értek.

A MaTech1 2. fordulójának előzetesen elkészítendő kreatív feladata egy MaTech logó megtervezése volt, valamint egy kisfilm elkészítése, amelyben egy geometriai feladat megoldását kellett a csapatoknak szemléltetniük, minél kreatívabb módon. Néhány elkészült MaTech logót mutat be a 11. ábra, illetve a kisfilm elkészítéséhez kapcsolódó matematikai feladatot a 12. ábra.



36 36 38 - 00110110, 00110110, 00111000 - 54, 54, 56. (Szörke)
 1C A7 E8 - 00011100, 10100111, 11101000 - 28, 167, 232. (Rak)
 A7 22 23 - 10100111, 00100010, 00100011 - 167, 34, 35. (Pista)
 75 4E A9 - 01110101, 01001110, 10101001 - 117, 78, 169. (Lila)
 FF 6A 00 - 11111111, 01101010, 00000000 - 205, 106, 0. (Marecsabárga)
 FA AC 19 - 11110100, 10101100, 00011001 - 244, 172, 25. (Citruszdrág)

11. ábra MaTech logó mint előzetes feladat

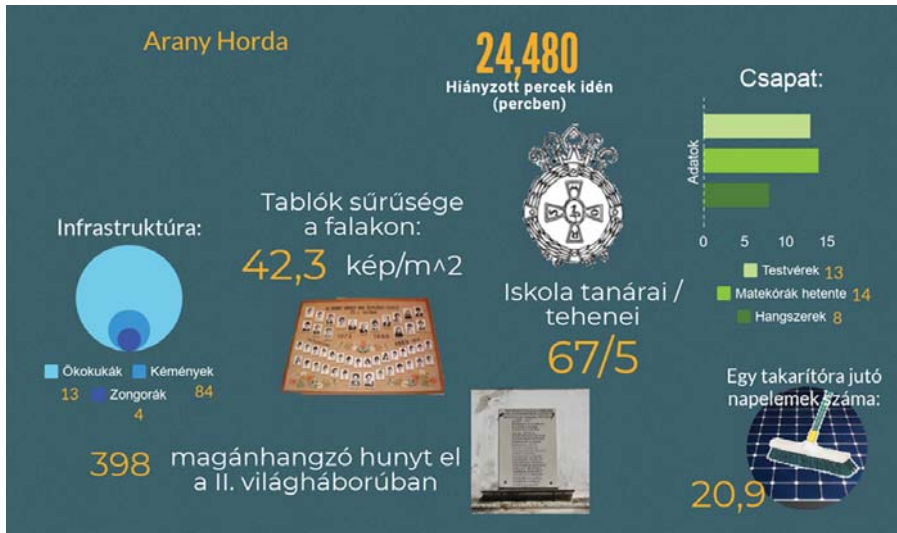
Az $f(x) = |x - 2a| + a^2 - 3a + 1$ hozzárendelési szabállyal értelmezett függvényben az a paraméter értéke -1 és 4 között változik. Készítsünk animációt (például a <https://www.geogebra.org/graphing> weboldal segítségével), amelyben az f függvény aktuális értékhez tartozó grafikonja megjelenik, miközben a paraméter értéke a megadott intervallumban $0,1$ -enként változtatható! Jelenítsük meg az f függvény grafikonján azt a pontot, amelyben a függvénynek minimuma van! Mutassuk meg ennek a pontnak a nyomvonalát!

Beküldendő egy 1 perces, IKT eszközöket alkalmazó videó, melyben a csapat tagjai szerepelnek és ötletesen, kreatívan bemutatják a feladat megoldását.

12. ábra MaTech1 kisfilm készítésének leírása

A MaTech1 döntőjének kreatív feladatai egy infografika elkészítése és bemutatása, valamint a jövő matematikaoktatásának bemutatása voltak. Az infografikában a csapatoknak élőben be kellett mutatniuk magukat, az osztályukat, az iskolájukat, annak környezetét, azonban mindezt számokon keresztül, mennyiségekkel, adatokkal, összefüggésekkel kommentálva. A feladatban a csapatok fantáziájára és a kreativitására volt bízva, hogyan mutatják ezt meg, minél ötletesebb, kreatívabb, viccesebb „statisztikák” és kreatív grafikai elemek segítségével. A csapatoknak egy okostábla is rendelkezésre állt az infografika bemutatásához. Infografikára mutat példát a 13. ábra.



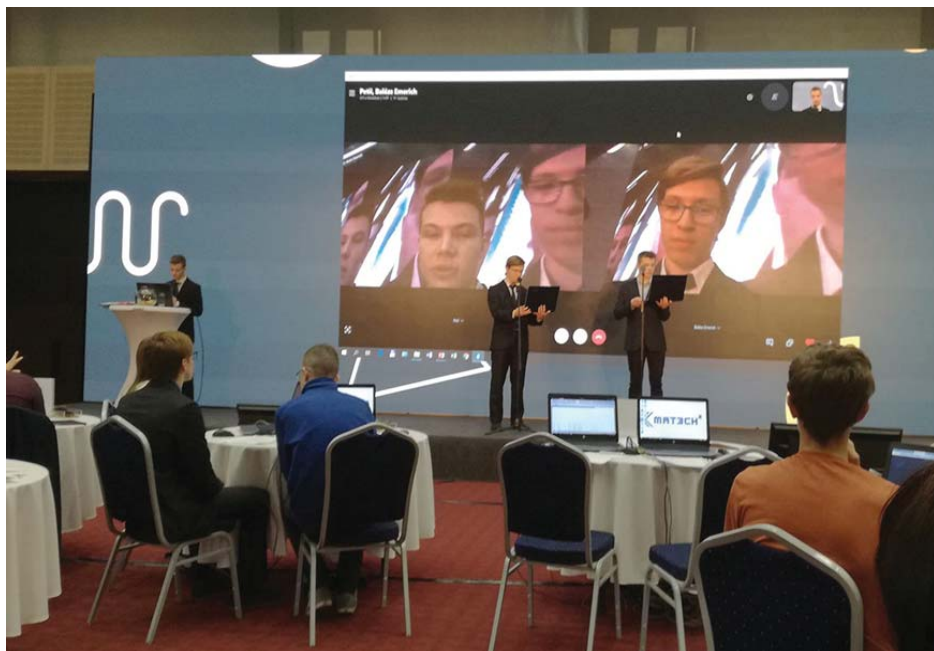


13. ábra Infografika

A „Matematikaoktatás a jövőben!” feladatban a csapatoknak általuk elképzelt színpadi jelenetben kellett bemutatniuk, hogyan fog zajlani a matematika tanítása az ő víziójuk szerint. Egy rövid, legfeljebb 3 perces jelenetet kellett a csapatoknak ezzel kapcsolatban bemutatniuk, felvázolva, hogy milyen eszközöket használnának, mi lenne a tanítás, korrepetálás anyaga stb.

A MaTech2 2. fordulójának előzetesen elkészítendő kreatív feladata egy 1 perces videó elkészítése volt, melyben a csapat tagjai szerepelnek, és bemutatják egy geometriai feladat megoldását. A videók értékelésében meghatározó szempontok a kreativitás, ötletesség, látvány és a matematikai feladat megoldása, eredménye voltak.

A MaTech2 döntő egyik kreatív feladata ismét az infografika segítségével történő bemutatkozás volt, azonban a másik kreatív feladatban a csapatoknak a kedvenc matematika tételüket kellett bemutatni, természetesen rendhagyó módon. A bemutatást így nem hagyományos prezentációs előadással kellett megoldaniuk, hanem valamilyen általuk választott műfajban (például dal, ének, tánc, eposz, stand up, disputa, dráma, költői levél, intelem), annak sajátosságainak megfelelően. Az előadásban minden csapattagnak szerepelnie kellett, és a kiválasztott matematikai tételt minél ötletesebben, kreatívabban kellett bemutatniuk. Egy, a MaTech2 döntőn bemutatott előadás látható a 14. ábrán.



14. ábra Előadás a MaTech2 döntőn

Az előbbieken meghatározott feladatok számos szempont szerinti szereplési lehetőséget kínáltak a csapatok számára, az egyes csapatok, csapattagok sokoldalúságának bemutatásával.

Összefoglalás

A MaTech verseny első két éve nagyon sikeresen zajlott, amelyet a kapott visszajelzések is alátámasztanak. Néhány visszajelzés a versennyel kapcsolatban:

Zsűri részéről:

Lovász László (MTA elnök): „Nagyon fontosnak tartom, hogy a matematikaversenyek köre ilyenféle versennyel színesedjen...nagyon remélem, hogy egy ilyen verseny olyan irányba fog hatni, hogy az együttműködést, a közös munkát (a fiatalok) jobban megtanulják.”

Versenyzők részéről:

„Nagyon tetszett, hogy lehetett mindenféle eszközt használni, és a feladatok teljesen mások voltak, mint egy hagyományos versenyen.”

„Úgy gondoljuk, hogy ez egy különleges, egyedi verseny, mert az informatikai tudásunkat a matematikai tudásunkkal itt tudjuk egyszerre hasznosítani, ötvözni, és új programokat ismerhetünk meg.”

„Csapatban dolgoztunk végig, és ez nagyon jó volt.”

Felkészítő tanárok részéről:

„Nagyon jó hatású, hogy össze kell dolgozniuk a diákoknak, általuk kiosztott feladatokuk van, és szerepekre tudták bontani a közös munkát.”

„Ez a verseny nagyon jó példa arra, hogy a gyerekek az okos eszközeiket (telefon, laptopot, tablett), hogyan tudják használni a tanulási, tanítási folyamatok során. A gyerekek nagyon nagy lelkesedéssel indultak el ezen a versenyen.”

A visszajelzések összességében pozitívak, előremutatók, mely igazolja a verseny létjogosultságát és megalapozzák a folytatását.

A verseny szempontjából bizakodásra ad okot, hogy a MaTech1-hez képest a MaTech2 kreatív feladatainak megoldásaiban jobb eredmények születtek mind a 2. forduló, mind a döntő vonatkozásában. A kreatív bemutatást, szereplést igénylő készségek a társadalomban történő érvényesülés során is kiemelt jelentőséggel bírnak, ezért fontos, hogy a jövő információs társadalmát megalapozó fiatal nemzedék nevelésében ezek a kompetenciák is minél hangsúlyosabban megjelenjenek. A MaTech versenyben ezen kompetenciák is megjelennek, melyek a digitális kompetenciák hangsúlyos megjelenésével a verseny egyediségét, rendhagyó jellegét adják.

Irodalom

Bíró Piroska (2011): Students and the interactive whiteboard. *Acta Didact, Napocensia*, 4. 2–3. 29–38.

Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.

Einhorn Ágnes (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Formann Richárd (2017): *Játékoslét - a gamifikáció világa*. Budapest, Typotex Kiadó, 97–161.

Hmelo-Silver, Cindy E. (2004): Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational psychology review*. 16. 3. 235–266.

Howe, N., Strauss W. (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group, USA, 2000.

de Jong, T. (2002): Tudáskonstrukció és -megosztás média-alapú alkalmazásokkal. *Magyar Pedagógia*. 102. 4. 445–457.

Molnár György, Pap Dalma (2018): Generációk tanulása a digitális korban – Újgenerációs módszertani megközelítések és okoseszközök alkalmazása a tanítás-tanulás folyamatában. *Innováció, kutatás, pedagógusok*, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest, Magyarország, 536–550.

Petkovics, I. (2018): Digital Transformation in Higher Education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 8. 4. 77–89.

Pinter, R., Cisar, S. M. (2018): Measuring Team Member Performance in Project Based Learning. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 8. 4. 22–34.

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press. 9. 5. 1–6.

Prince, M. (2004): Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*. **93**. 3. 223–231.

Rigóczki, C., Andrei, D., Györgyi-Ambró, K. (2017): Gamification on the edge of educational sciences and pedagogical methodologies. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. **7**. 4. 79–88.

Weinberger, A., Fischer, F. (2006): A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & education*, **46**. 1. 71–95.

World Economic Forum (2018): The Future of Jobs Report 2018, Centre for the New Economy and Society, Switzerland, 2018. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

„MaTech matematika verseny!”, 2019. június 20, <http://matechversenyek.hu/>

A koragyermekkori nevelés új curriculumuma

Az idei tanévtől életbe lépett az új bölcsődei és óvodai curriculum,¹ amely ez év augusztusában jelent meg a Hivatalos Közlönyben. A curriculum nem teljesen ismeretlen az óvodapedagógusok számára, hiszen idei, miniszteri rendelettel történő jóváhagyását két év kipróbálás előzte meg, miközben az óvónők véleményezték, javaslatokat tettek, amelyeket be is építettek a később véglegesített programba.

A 2008-as curriculum megújítását többek között *A koragyermekkori fejlődés és tanulás alapvető támpontjai*² című dokumentum megjelenése, a 2011-es Oktatási Törvényben rögzített előírások, valamint az Európai Unió Bizottságának és Tanácsának a minőségi koragyermekkori nevelésre vonatkozó Ajánlásai³ tették szükségessé. Világossá vált, hogy napjainkban igen fontos „a gyermeki fejlődés következetes, a lehető legkorábban induló támogatása a kisgyermekkori nevelési és gondozási szolgáltatások igénybevitelével.”⁴ Ennek szellemében meg kellett alkotni az óvodai nevelés új curriculumával együtt a bölcsődei nevelés és gondozás programját is, össze kellett hangolni a különböző nevelési szinteket, figyelni kellett arra, mi történik a gyermekkel az óvoda előtt, majd tovább, az elemi tagozaton. Ugyanakkor a 2008-as curriculum alkalmazása óta egyre nyilvánvalóbbá vált a szabad játék, az integrált és választott tevékenységek fontossága koragyermekkorban, változtatást igényelt a gyermek fejlődésének a nyomon követése, a nevelő tevékenység bölcsődei és óvodai tervezése stb. Összességében: a követelmény-központú curriculum helyett a koragyermekkori nevelés számára is szükségessé vált a korszerűbb, kompetencia alapú curriculum bevezetése, amelyben az általános fejlesztési és sajátos követelményeket a fejlődés, valamint a magatartás területei és dimenzió helyettesítik. A folyamatos fejlődést és az egymásra épülést kevésbé szem előtt tartó, különálló tevékenységekhez kapcsolódó műveltesített követelmények helyett pedig a fejlődési fejlesztési területeken belüli kompetenciakomponensek és -készletek fogják át az egész bölcsődei és

¹ 2019. 08. 02. 694-es sz. Miniszteri Rendelettel jóváhagyott *Curriculum pentru educatia timpurie (A koragyermekkori nevelés curriculumuma)*

² 2010/3851-es sz. MR által jóváhagyott dokumentum.

³ Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa ajánlása a kulcskompetenciákról az egész életen át tartó tanulás szempontjából (2006/962/EC); Az Európai Bizottság közleménye és az Európai Unió Tanácsa következtetései a koragyermekkori nevelésről és gondozásról: Nyújtsuk a legjobb indulást gyermekeinknek a holnap világához (2011/C/175/03), A Quality Framework for Early Childhood Education and Care – Az Európai Bizottság munkacsoportjának jelentése a koragyermekkori nevelésről és gondozásról (2014); A Tanács ajánlása (2019. május 22.) a magas színvonalú kisgyermekkori nevelési és gondozási rendszerekről,

⁴ A Tanács ajánlása (2019. május 22.) a magas színvonalú kisgyermekkori nevelési és gondozási rendszerekről, 8.

óvodai nevelés időszakát. Ez azért fontos, mert ezek egy egységes személyiségkonceptiót is világosan leképeznek, s a nevelés hatékonyságát jelentősen meghatározza az egységes koncepció mentén szerveződő, a személyiségfejlődés világos menetét és módját meghatározó modell követése. A kompetencia-készlet egyes elemeihez magatartási és tanulási tevékenységpéldák kapcsolódnak, amelyek támogatják a pedagógust a curriculáris tervezésben, a kalendárisztikus tervek, heti tervek és projekttervek elkészítésében.

Az új curriculum megjelenését követően a minisztérium kisebbségi osztályának felkérésére sikerült lefordítani azt, így a pedagógusok kézbe vehetik anyanyelvükön is a munkájuk alapjául szolgáló dokumentumot.

Az óvodai nevelés jellemzői között az új curriculum mindjárt az elején kiemeli a gyermekközpontúságot, hiszen arra alapoz, hogy a gyermek egyedi, mással nem helyettesíthető individuum és társadalmi lény egyszerre. Ebből kiindulva hangsúlyozza a gyermeki jogok – a neveléshez-oktatáshoz, a véleménynyilvánításhoz való jog stb. – tiszteletben tartását, ehhez kapcsolja a cselekvéses és integrált tanulás elvét, hiszen ebben az életkorban nagyon fontos a világ dolgainak, jelenségeinek globális, játékba integrált megismerése, amit a pedagógus irányít, és amelyben a gyerek aktívan, önkéntesen vesz részt. A curriculum kiemeli az igazságosság érvényesítésének fontosságát a koragyermekkorai nevelésben azzal a céllal, hogy minden gyermeknek – tekintet nélkül nemre, etnikai vagy társadalmi származásra, vagyoni helyzetre, nyelvre, vallásra, fogyatékosságra – egyenlő fejlődési lehetőséget biztosíthassanak a neveléssel foglalkozó intézmények. Kiemelt jellemzőként szerepel a dokumentumban az interkulturalitás elve is, amely más kultúrák (értékek, normák) megismerését, egyenértékűségének az elismerését várja el a koragyermekkorai neveléstől.

A curriculum minden részletében nagy hangsúlyt fektet a gyermek globális fejlődésére, ami a legfontosabb ebben az életkorban az iskolára és az egész életre való felkészítése szempontjából, ezért a kompetenciákkal együtt öt fejlődési terület képességeit, készségeit, magatartásformáit is részletezi a 2008-as curriculum⁵-beli tapasztalati területek (esztétika és kreativitás, ember és társadalom, nyelv és kommunikáció, tudományok, pszichomotoros terület) helyett. Az öt fejlődési terület a következő: a **fizikai fejlődés, egészség és személyes higiénia** (nagy- és finommozgások, finommotorika, egészséges táplálkozás stb.), a **társas-érzelmi** (együtt élni és tevékenykedni másokkal, érzelmek kezelése, a különbözőség elfogadása, tolerancia stb.), a **tanulási képességek és attitűdök** (kíváncsiság, érdeklődés, kezdeményezés, kitartás, kreativitás stb.), a **nyelvi-kommunikációs fejlődés, az olvasás és írás alapozása** (beszédészlelés és -megértés, szóbeli kommunikáció és kifejezés, érdeklődés az írás és olvasás iránt, fonológiai tudatosság, annak tudatosítása, hogy az írott üzenetnek jelentése van stb.), a **kognitív fejlődés és a világ megismerése** (problémahelyzetek megoldása, divergens gondolkodás, ok-okozati kapcsolat, összefüggések megértése, társítások stb.) területe.

A curriculum alkalmazása szintjén legnagyobb változás a szabad játékok és a szabadon választott tevékenységek vonatkozásában történt, ugyanis minden szinten megnőtt

⁵ 5233. sz. Miniszteri Rendelet.

ezeknek a száma (2–2 és fél óra), a tematikus, illetve tapasztalati területek szerinti tevékenységek száma viszont csökkent (legtöbb másfél óra naponta, nagycsoportban).

1. táblázat: Óvodai curriculum, keretterv

Korcsoport	Tanulási tevékenységkategoróriák/típusok	A gyermekek napi/egy váltáshoz kötött tanulási tevékenységének óraszám	A heti tanulási tevékenységek összórása
0–18 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10 h
	Rutinok (szokások) és áthajlások	2 ½ h (2 nap/hét) 3 h (3 nap/hét)	14 h
	Tematikus tevékenységek	10/15 perc	1 h
	ÖSSZESEN		25 h
19–36 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 ½ h	12 ½ h
	Rutinok (szokások) és áthajlások	2 h (4 nap/hét) 2 ½ h (1 nap/hét)	10 ½ h
	Tematikus tevékenységek	20/25 perc	2 h
	ÖSSZESEN		25 h
37–60 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10 h
	Személyes fejlődést célzó tevékenységek	2 h	10 h
	Tapasztalati területek szerinti tevékenységek	1 h	5 h
	ÖSSZESEN		25 h
61–72/84 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10 h
	Személyes fejlődést célzó tevékenységek	1 ½ h	7 ½ h
	Tapasztalati területek szerinti tevékenységek	1 ½ h	7 ½ h
	ÖSSZESEN		25 h

A szabad játékok és szabadon választott tevékenységek kevésbé kötöttek, megkezdésükhöz nem kell megvárni minden gyermek bölcsődébe, illetve óvodába érkezését, a központokban felajánlott összes tevékenységen pedig nem muszáj minden gyereknek részt vennie. A curriculum kiemeli, hogy a központokban nem frontális, hanem egyéni, páros és kiscsoportos tevékenységet kell szervezni. Ha opcionálist vezetnek be a csoportba, akkor azt az óvodapedagógusnak kell térítésmentesen tartania.

A javasolt témák (*Ki vagyok?/Kik vagyunk?, Mikor, hogyan és miért történik?, Mi történik most, milyen volt és milyen lesz az élet itt, a Földön? Ki és hogyan tervez / szervez meg egy tevékenységet?, Hogyan fejezzük ki érzelmeinket?, Mi szeretnék lenni? Milyen szeretnék lenni?*) nem változtak a 2008-as tantervhez viszonyítva. A 3–5 éves korosztály számára nem kell mind a hat témát napirendre tűzni, elegendő két vagy négy témával foglalkozni a csoport színvonalára és a gyermekek kompetenciái függvényében. Az 5–6 évesek számára az összes téma napirendre tűzését ajánlja a curriculum. A tevékenységek típusát illetően projektek, heti, független témákon belüli tevékenységeket ajánl a dokumentum. A projektek lehetnek hosszabbak (pl. öt 7 hetes projekt), rövidebb időtartamúak (1–3 hetesek), de lehet szervezni egyhetes, egynapos vagy akár fél éveken átívelő projekteket is. A szervezett tevékenységek időtartama a négy szinten (bölcsődei, kiscsoport, középcsoport, nagycsoport) 5 perc és 35 perc között változik, 5–10 perc a bölcsődében, 35 perc a nagycsoportban, de a pedagógus szabadon dönthet az időtartamról a gyermekek fejlettségi szintjétől függően. Az integrált tevékenységek időtartama meghaladhatja a 35 percet, ha a pedagógus jól tervezi és szervezi meg a rutinokat és az átmeneteket. A koragyermekkori tevékenységek elsősorban a szocializációt (kommunikációt, együttműködést, közös döntéshozatalt stb.), a társadalmi beilleszkedésre való előkészítést (ennek részeként az iskolára való előkészítést) és a személyi autonómia fejlődését célozzák meg. A curriculum előírja, hogy minden nap kötelező szervezni egy mozgásos tevékenységet (énekes-mozgásos játékot, reggeli tornát, testnevelő tevékenységet, sétát a szabadban stb.). Azt is hangsúlyozza, hogy az egészségmegőrzés és testedzés céljából a pedagógusnak szoktatnia kell a gyermekeket a környezeti feltételekhez, ezért minden nap – évszaktól függetlenül – ki kell vinnie őket a szabadba.

Az Oktatási Törvény értelmében az óvodapedagógusok munkaideje napi 8 óra, amelyből 5 óra az óvodai csoportban végzett tevékenységeket öleli fel, amit 3 óra módszertani tevékenység egészít ki (tervező munka, önképzés, szemléltető anyagok, feladatlapok készítése, képzéseken, módszertani tevékenységeken, vizsgákon való részvétel, tapasztalatcsere, tanácsadás a szülőknek, szülők iskolája stb.).

A curriculum magyar változata tartalmazza a magyar mint anyanyelv, valamint a román mint nem anyanyelv fejlődési dimenzióit is. Ezek a következők:

2. táblázat. Kommunikáció

Bölcsődei szint (születéstől – 3 éves korig)

Ssz.	A fejlődés dimenziói	A bölcsődei időszak végén a gyermek magatartásjelzői
1.	Szóbeli üzenetek ismert kommunikációs helyzetekben	1.1. Mesét és rövid történeteket hallgat, részt vesz játékokban/éneklésben/ verseket mond, kezdetben gesztusok kíséretében (kommunikációs felfogóképesség) 1.2. Különböző intonációt (dallamíveket), gesztusokat, testbeszédet, egyszerű nyelvi / nyelvtani szerkezeteket használ az üzenet továbbításához (kommunikációs közlőképesség)

2.	Szóbeli üzenetek különböző kommunikációs helyzetekben	2.1. Kifejezi szóban ízelési, szaglási vagy vizuális érzeteit 2.2. Kérdéseket tesz fel, hogy megismerje a tárgyak, események, személyek megnevezését 2.3. Új szavakat használ a napi tapasztalatszerzés során
3.	Az olvasás és az írás előfeltételei ismert kommunikációs helyzetekben	3.1. Vonzódást mutat a könyvek, folyóiratok, képek iránt, és segítség nélkül nézi / lapozza őket 3.2. Verset mond vagy ismerős gyermekdalokat énekel, egyedül vagy társakkal 3.3. Befejez egy ismert történetet a képek alapján 3.4. Mázol / nyomokat hagy célirányosan a papíron, és elmondja, mit rajzolt

Óvodai szint (3-tól 6 éves korig)

a. Anyanyelvi kommunikáció (3-tól 6 éves korig)

Ssz.	Fejlődés dimenziói	Óvodáskor végén a gyermek magatartásjelzői:
1.	Az üzenet aktív hallgatása annak felfogása és megértése érdekében (kommunikációs felfogóképesség)	1.1. Megismerkedik az anyanyelv hangjaival 1.2. Egyszerű üzeneteket megért 1.3. Hallgatóként részt vesz csoportos tevékenységekben és játékokban
2.	Az üzenet, érzelmek stb. szóbeli kifejezése (kommunikációs közlőképesség)	2.1. Helyesen ejti ki anyanyelve hangjait 2.2. Részt vesz beszélőként csoportos tevékenységekben és játékokban 2.3. Egyszerű szószerkezeteket használ 2.4. Gyakorolja és fokozatosan bővíti a szókincsét
3.	Az anyanyelv iránti pozitív hozzáállás bizonyítása	3.1. Érdeklődéssel és szívesen vesz részt anyanyelvi tevékenységekben 3.2. Ismerős kontextusban (pl. szerepjátékokban, dramatizálás, bábozás stb. során) tanult szóbeli szerkezeteket használ

b. A román mint nem anyanyelv (3-tól 6 éves korig)

Ssz.	Fejlődés dimenziói	Az óvodás kor végén a gyermek magatartásjelzői
1.	A szóbeli közlések aktív hallgatása annak felfogása és megértése érdekében (kommunikációs felfogóképesség)	1.1. Megismerkedik a román nyelv hangjaival; 1.2. Megért egyszerű román nyelvű közléseket; 1.3. Hallgatóként részt vesz román nyelvű csoportos tevékenységekben és játékokban.
2.	A közlések, érzelmek stb. szóbeli kifejezése (kommunikációs közlőképesség)	2.1. Törekszik a román nyelv specifikus hangjainak helyes kiejtésére; 2.2. Beszélőként részt vesz román nyelvű csoportos tevékenységekben és játékokban; 2.3. Használ egyszerű román nyelvi szerkezeteket; 2.4. Gyakorolja és fokozatosan bővíti román nyelvű szókincsét.
3.	Pozitív viszonyulás a román nyelvhez	3.1. Érdeklődéssel és szívesen vesz részt román nyelvű tevékenységekben; 3.2. Használja a megtanult nyelvi szerkezeteket ismerős kontextusban (pl. szerepjátékok; dramatizálás, bábozás stb.).

Az óvodapedagógus egész tevékenységét a *Jelenléti naplóban* rögzíti, amelyet a napi tevékenység után tölt ki, és a saját, valamint a gyermekek portofóliójában elhelyezett anyagokkal támasztja alá (tevékenységtervezetek, tematikus projektek tervei, munkalapok, mérőlapok, szemléltető anyagok, képzőművészeti és gyakorlati munkák modelljei, együttműködési szerződések, az önképzés, a szülői tanácsadás dokumentumai stb.). A pedagógusnak legkevesebb egy megyei vagy országos szintű nevelési projektben részt kell vennie. Az extracurriculáris tevékenységeket havonta szervezik – akár a nevelési partnerek részvételével. A tanácsadási tevékenységet hosszabb időre (félévre vagy vakációtól vakációig) kell tervezni, hogy állandó és hatékony kommunikációt lehessen folytatni a szülőkkel.

A curriculum mellékletei között ajánlást találunk a napi programra vonatkozóan, ugyanitt szerepelnek az egyéni megfigyelési lapok mintái is (*Egyéni megfigyelési lap a gyermek fejlettségi szintjéről óvodába lépéskor*, *Egyéni megfigyelési lap a gyermek fejlettségi szintjéről az előkészítő osztályba való beiratkozást megelőzően*).

Curriculum pentru educatia timpuriu (A koragyermekkori nevelés curriculumja).
2019. 08. 02. 694.

Anyanyelvi tantervekről, tankönyvekről és értékelésről

A Kreatív Kiadónál 2019-ben megjelent egy tanítói kézikönyv, amely az anyanyelvi tantervekkel, tankönyvekkel és értékeléssel kapcsolatos alapvető, korszerű tudnivalókat rendszerezve összefoglalja. Utoljára a rendszerváltás előtt jelentek meg az anyanyelv tanításához kapcsolódó kézikönyvek Péterfy Emília tollából.¹ Azóta több tanterv váltotta egymást, és az értékelés területén is lényeges változások történtek. A versenyképes és folyamatosan megújulásra képes tudás érdekében szükségessé vált a kompetencia alapú oktatás, ennek a szemléletében születtek meg anyanyelvből is az új tantervek, amelyeket a 2013–2014-es tanévtől vezettek be az elemi tagozaton. A tantervek alapján új tankönyvek jelentek meg, az értékelés területén pedig a IV. osztályos PIRLS-mérések és a II., illetve IV. osztályos országos kompetenciamérések jelentik az utóbbi években az újdonságot. Mindezek befogadásához a tanítóknak képzésekre, tájékoztató jellegű kiadványokra van szükségük. Ezért tartom fontosnak a kézikönyv megjelenését.

A kötet címe három olyan területre utal, amely minden oktatási rendszer meghatározó elemeit jelenti. A bármelyikükre irányuló fejlesztés szükségképpen érinti a többit is, ez is indokolja, hogy e területekkel kapcsolatos újdonságokról, a közöttük lévő kapcsolatokról sokat beszéljünk. A könyv bemutatása kapcsán a tanítókkal szervezett találkozók alkalmat adtak és adnak a kérdések felvetésére és megbeszélésére. A kiadvány segítséget nyújt a tantervek értelmezéséhez, a tankönyvek kiválasztásához és használatához, illetve a korszerű értékelés gyakorlatához.

A könyv első része a tantervekkel kapcsolatos tudnivalókat összegzi. Elsőként bemutatja a tanterv szerepét és lehetőségeit a szabályozásban, rámutatva arra is, hogy milyen szerepet tölthet be a tanterv az oktatási rendszer fejlesztésében, és hogyan vesznek részt az egyes szereplők a fejlesztés folyamatában. Szól a tantervek típusairól, a tantervi szabályozás szintjeiről, elemzi az új tantárgyi tantervstruktúrát és adaptálásának módjait. Arra is biztatja a pedagógusokat, hogy legyenek bátrak a tantervek olvasásában, értelmezésében, rugalmasan kezeljék azokat, így biztosítsanak lehetőséget arra, hogy az ezekben foglalt követelményeket a tanulók szükségleteinek, érdeklődésének megfelelően alakítsák, illetve a helyi igényekhez igazítsák. A kompetencia alapú tantervekkel kapcsolatban a szerzők értelmezik a kompetencia fogalmát, kiemelik, hogy a kompetenciaépítés

¹ Péterfy Emíliának A tanító kézikönyve című sorozatban a fogalmazástanításról (1974, 1976), az olvasástanításról, az irodalmi (1976) és az anyanyelvi nevelésről (1969, 1977) jelentek meg könyvei, részben társszerzésben Kuszálík Piroskával.

hosszú folyamat, ismeretek elsajátításán, rutinok kialakításán, készségek és képességek fejlesztésén alapszik. Minden tanító számára hasznosnak tartom, amit ez a rész a pedagógus egyéni tervezési dokumentumai elkészítése kapcsán tartalmaz. Sokat tanulhatnak innen – különösen az egyetemi hallgatók és a kezdő pedagógusok – a kalendarisztikus tervek, tematikus tervek és óratervezetek elkészítéséről. A szerzők hangsúlyozzák a tantárgyi ágazat szerinti integráció alkalmazásának a fontosságát is, hogy a pedagógusok törekedjenek a nyelvérzékfejlesztést, nyelvi tapasztalatszerzést összekapcsolni a szövegértés és szövegalkotás fejlesztésével. Ugyanakkor a tantárgy-tömbösítés révén megvalósítható integrációra is kitérnek, amelynek során a teljes tantervi tartalmat vagy egy-egy témát lehet szakaszolva tanítani, vagy akár rokon tantárgyakat összehangolni.

A kézikönyv második része a szerzők tankönyvkutatási eredményeit tartalmazza: elemzi a tanterv–tankönyv–befogadó (pedagógus és tanuló) viszonyát, részletesen szól a tankönyvek alkalmazási lehetőségeiről a különböző évfolyamokon. Minden elemi tagozatos papíralapú és digitális tankönyvet bemutat, elemez a kézikönyv, még az előkészítő osztályosok számára készült munkafüzeteket is, pedig ott nem előírt a tankönyvhasználat. A tankönyvekből és az előkészítő osztályos munkafüzetekből vett példák, feladatok bemutatásával a szerzők illusztrálják, miként valósulhat meg a tanítási órákon a kompetenciafejlesztés. Felhívják a figyelmet arra is, hogy Romániában nem beszélhetünk rendszeres, intézményesült tankönyvvizsgálatokról, különösen nem a magyar anyanyelvi tankönyvek esetében. Pedig a módszeres vizsgálat, a világos kérdésfelvetések és a megalapozott kritika elengedhetetlen feltétele a tankönyvfejlesztésnek. A könyv elméleti megállapításai közül érdemes kiemelni azt, hogy a kutatások szerint a tanárok döntő hányada számára a tankönyv a legfontosabb oktatási eszköz, ezért az oktatási rendszer reformjának egyik gyors és hatékony formája lehet ennek a taneszköznek a célzott fejlesztése. Ezért is fontos a kiadványban található tankönyvelemzés és -kritika.

A könyv harmadik részében különösen értékesnek tartom a fejlesztő értékelésről írtakat. A szerzők bemutatják a fejlesztő értékelés filozófiáját, szólnak a különböző országokban bevezetett fejlesztő értékelési gyakorlatról, részletezik a formatív (formative assessment) és a fejlesztő értékelés (assessment for learning) közti eltérő megközelítést. Izgalmas a könyvben egy skót támogató értékelési koncepció bemutatása, amely szerint az értékelést mint metakogníciót támogató folyamatot is értenünk kell, és nagy hangsúlyt kell fektetnünk a *tanulási folyamat értékelésére* (assessment for learning), amely során a tanulási folyamatban részt vevő személy maga is aktív, különféle tények alapján értékeli tanulása eredményességét, gondolkodik tanulásáról, megerősödik benne a felelősségvállalás saját tanulásáért, fejlődéséért. Hasznosnak tartom a könyvben azoknak az értékelési eszközöknek a bemutatását – önértékelő kártyák, T-kártya értékelési szempontokkal, tanulási napló, társak értékelési listája, különböző típusú portfóliók, megfigyelés, reflexiók stb. –, amelyek segítségével a pedagógus kis lépésekben eljuthat a fejlesztő értékelés alkalmazásához. A fejezet másik fontos témája a feladatírás és a tesztekkel történő teljesítménymérés, ahol a szerzők a mérőlapok összeállításának a módszertanát részletezik, bemutatják a feladatírás menetét. Ugyancsak ebben a részben írnak a teljesítményleírásokkal történő kritériumorientált értékelésről, hangsúlyozva, hogy a

teljesítményleírások nemcsak az értékelésben segítenek, hanem az értékelési kritériumok részletes megfogalmazása által a tanításban is. Hasznos, hogy néhány tanításban problematikus területről – szóbeli szövegértés és szövegalkotás, írásbeli szövegalkotás – példákat is adnak, elkészítik a teljesítmény-leírásokat, bevezetve azokat olyan elméleti jellegű magyarázatokkal, amelyek fontosak a tantervi és értékelési követelmények jobb megértéséhez.

A könyv harmadik része a külső, központi értékelés, az országos kompetenciamérés bevezetéséről is szól, s ennek alapján a tanulási eredmények összehasonlításáról és a standardalapú értékelés pozitív visszahatásáról az oktatás minőségére. Azonban azt is kiemeli, hogy érdemi visszajelzés, a kompetenciamérések eredményeinek az elemzése nélkül ez a pozitív visszahatás nem valósulhat meg. Felteszi a kérdést, hogy ha az iskolák (osztályok) nem tudják, hogy a mérésen az átlaghoz képest szignifikánsan jobban, hasonlóan, illetve gyengébben teljesítenek-e a tanulók, akkor mi értelme van az országos összesítésnek. Márpedig a magyar iskolákban tanuló diákok anyanyelvi kompetenciamérése eredményeinek az elemzése hiányzik az országos jelentésekből. Ezért a szerzők külön tanulmányban foglalkoznak ezzel: összehasonlítják és elemzik az eredményeket, bemutatják a tesztlapokat, a szövegértési tesztben felhasznált szövegeket, kiemelik például, hogy ezek között egyetlen évben sem szerepeltek különböző dokumentumfajták (pl. listák, használati útmutatók, különböző tájékoztató nyomtatványok), pedig a diákok életszerű helyzetekben sokszor találkoznak ilyenekkel. Tanulságos a PIRLS-mérések eredményeinek az elemzése, erről is részletesen szól a könyv.

Összességében azért hasznos a kézikönyv, mert támogatja az anyanyelvi tantárgyi tantervek mélyebb megértését, a gyermekre figyelő pedagógiai szemlélet és a kompetencia alapú tanulás elterjedését, illetve ösztönzi a korszerű pedagógiai értékelést.

Ambrus Ágnes, Szántó Bíborka: Anyanyelvi nevelés. *Tanítói kézikönyv. Tantervek. Tankönyvek. Értékelés.* Kreatív Kiadó, Marosvásárhely, 2019.

Hétköznapi kétnyelvűség

Hétköznapi kétnyelvűség. *Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban* címmel jelent meg a budapesti Ráció Kiadó gondozásában Tódor Erika-Mária alkalmazott nyelvészeti, szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai tanulmányokat tartalmazó kötete. A többéves egyéni, illetőleg csoportos¹ kutatás elkezdését motiváló tényezőt a szerző a kisebbségi létből adódó személyes indítással jelöli meg: „Gyermekkorom óta foglalkoztat annak a folyamata, ahogyan az emberek különböző élethelyzetekben, különböző megmutatkozási vagy önkifejezési stratégiákat választanak. Elég, ha csak a keresztnévek ékezetes vagy ékezetmentes használatára, vagy a családnevekben kódolt történetekre, döntéshozatalokra gondolunk. A nyelvhasználati szokásokat egyéni és közösségi döntések, minták határozzák meg, melyeket élmények, tapasztalatok, kontextusok, társadalmi és politikai hátterek alakítanak.”(9)

A romániai magyar alkalmazott nyelvészetben hiánypótló kötet – azon túl, hogy egy jól átgondolt, korszerű tudományos paradigmába helyezve vizsgálja, elemzi a sokéves terepmunkával, résztvevő megfigyeléssel összegyűjtött anyagot, s mint ilyen, első sorban a szakmának szól –, élvezhető, tanulságos olvasmány lehet azok számára is, akik nem, vagy csak laikusként foglalkoznak a nyelvi jelenségekkel, vagy azoknak is, akik csak éppen benne élnek abban a két- vagy többnyelvű nyelvi környezetben, amelynek tapasztalatai nap mint nap „önkifejezési stratégiákat” hívnak elő, döntéshozatalra és egyfajta „nyelvi énkép” kialakítására kényszerítenek bennünket, nyelvhasználókat. „A kötetbe foglalt tanulmányok lényegében különböző formában feltárt történetek a nyelvről – vallja Tódor Erika –, megélt és újramesélt történetek egyénekre gyakorolt hatásai, egyszóval én-történetek, nyelv-történetek egyéni és kollektív pillanatképei, amelyek a két-, akár többnyelvűség hétköznapijait tárják fel.” (uo.)

A nyelvi (kétnyelvű) magatartás vizsgálatának színtere a (nyelvi)szocializáció egyik fontos – ha nem a legfontosabb – stációja: az iskola, ahonnan leginkább rálátás nyílik a nyelvi tájkép dimenzióira és dinamikájára; ebből adódóan az adatközlők diákok, pedagógusok és az iskolai személyzet. A vizsgálathoz kijelölt tanintézmények Erdély különböző tájegységeinek iskolái, egymástól különböző nyelvi, két- vagy többnyelvű környezetek, nyelvi tájak, ahová az anyaggyűjtés során a szerző és munkatársai többször is személyesen ellátogattak: „Mivel az általános cél a nyelvi, elsősorban a kétnyelvű magatartás megértése és értelmezése volt, iskolai nyelvi környezetben, ezért a kutatási stratégia ala-

¹ A kutatócsoport tagjai: Dégi Zsuzsanna (tanársegéd, Sapientia EMTE), Vitályos-Bartalis Réka (hallgató, Sapientia EMTE), Hallai Klementina (hallgató, Partiumi Keresztény Egyetem), Koncz Boglárka (hallgató, Partiumi Keresztény Egyetem)

pos előkészítésére, kidolgozására volt szükség. A kutatott kérdéskört (...) az alábbi mutatók alapján elemeztük: a) iskolai nyelvi tájkép jellemzői, b) nyelvi magatartás, nyelvi attitűdök vizsgálata, c) tannyelvhasználat és nyelvhasználati szokások iskolai környezetben.” (29.)

Az empirikus kutatás során a nyelvi magatartás vizsgálatához összegyűjtött korpusz kvantitatív (kérdőíves adatfelvétel), illetve kvalitatív (interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések, fényképek, vizuális iskolai anyagok, feliratok, fal képek, szemléltetők, kiírások, hirdetések) integrált adatgyűjtés eredménye, ám a kutatás kiindulópontja a megfigyelés, az iskolai folyosókon, osztálytermekben tett egyéni séták alkalmával látott vizuális benyomások, mondhatnánk: az írott nyelvi élmények rögzítése, az iskolai nyelvi tájkép megismerése, dokumentálása, feltárása, illetőleg a beszélgetések, amelyek során a kutató hitelesebb képet kapott a nyelvi valóságról, a nyelvi attitűdökről, nyelvhasználati szokásokról. A vizuális nyelvhasználat nyelvi és szociokulturális sajátosságainak összefüggérendszerében az anyaggyűjtés szempontjai: milyen az iskolák vizuális nyelvi tájképének elrendeződése a különböző nyelvi környezetekben, és melyek a nyelvi tájkép sajátosságai az adott tanintézményben; milyen nyelvek és milyen arányban jelennek meg a falakon, illetve milyen a kétnyelvű elrendezésük; hogyan jelennek meg a különféle nyelvi regiszterek, idegen nyelvek a falakon és az iskolai nyelvi tájképben, és megmutatkozik-e mindebben a regionális identitás vagy más kultúrák hatása, jelenléte; milyen hatást gyakorol a nyelvi környezet, az etnikai összetétel az iskola nyelvi tájképére; megjelennek-e multimediális szövegek és milyen mértékben; hogyan mutatkozik meg a diákok hangja; van-e az iskolának valamiféle belső nyelvhasználati rendje; milyen anyagok révén kerül bemutatásra az oktatás tartalma; hogyan írható le az iskola rejtett tanterve például az iskola névadója, a nyelvi tájkép sajátosságai alapján.

A nyelvi tájkép fogalmának és jelentésének tudományos, nemzetközi kitekintésű tárgyalását követően a kötet harmadik fejezete a múlt és jelen tapasztalatait veti össze a faliújságtól a digitális tábláig, vizsgálva a vizuális iskolai nyelvhasználat dinamikáját. Ez azért is izgalmas feladat, mert tudvalevő, hogy az 1950–1980-as évek diktatórikus rendszere a pártállami ideológiát közvetítő szövegek megjelenését tette kötelező érvényűvé a tanintézmények számára. Az interjúalanyok elbeszélései, valamint gazdag iskolai képanyag² idézi fel a XX. századi iskolák nyelvi tájképét, amely az 1980-as évekig kétnyelvű, majd fokozatosan átveszi helyét egy szigorúbb tannyelv-politika: a román nyelv használata válik kötelezővé. A rendszerváltást követően a szabadabb iskolapolitikák nagy változást hoztak, a pedagógusok egyéni értelmezések mentén és az oktatói-nevelői folyamat hatékonysága érdekében alakítják a tanintézmények nyelvi tájképét: „*Napjainkban, ha belépünk egy oktatási intézménybe, egy olyan szabadon, intézményi értékrend és belső ellenőrzés mentén strukturált térbe lépünk, mely új szempontokat kölcsönöz az intézményi nyelvhasználat, kultúra, rejtett tanterv megismerésének.*” (54.) Ennek a „rejtett tantervnek” néhány aspektusa a legjellemzőbb és leggyakrabban előforduló vizuális anyag tükrében: az irodalmi és nyelvi, anyanyelvi, természettudományos ismereteket rögzítő ele-

² Osztálytermi fényképek, életképek, falfeliratok, szemléltető anyagokról készült fotók az '50–80-as évekből.

mek, az adott tájegység néprajzi, népművészeti értékeit bemutató tárlók, idegen kultúrákat bemutató projektmunkák stb.

Tódor Erika tanulmánykötetének egyik kulcsfogalma a narráció, mert: „*általa hangsúlyosabbá válik az egyénre, egy adott közösségben szocializálódott személyiségre és nyelvi megnyilvánulásra irányuló figyelem (...)*” (9.) A nyelvi viselkedés és nyelvi énkép című fejezetben fókuszcsoporthoz beszélgetések során felvett én-történeteket közöl és elemez a szerző; az adatközlők magyar anyanyelvű diákok, akik a román nyelven zajló beszélgetésekben tapasztalt nehézségekről számolnak be, a szociolingvisztikai elemzés a kommunikációs kudarc, a nyelvi lapszus, a nyelvi botlás, a nyelvi átszólás, a nyelvi hiány, kommunikációs szorongás, nyelvközi tudatosság problémáját járja körül.

A kötet behatóan vizsgálja a magyar tannyelvű iskolák nyelvi szocializációs szintjeit, tárgyalja az osztálytermi interakciók és nyelvhasználati szokások, az osztálytermi nyelvhasználat és nyelvi rutinok, az iskolai ügyintézés nyelvi aspektusainak kérdését, elemzi a tantermi kétnyelvűség, a tulajdonnév- és helységnevéhasználat problematikáját. Ennek a fejezetnek kiegészítéseként tanári nyelvi életutakat mutat be és tipizál a szerző a következőképpen: a) teljesen magyar nyelvű képzési út; b) magyar tannyelvű alapképzés és román tannyelvű felsőoktatási út; c) román tannyelvű alapképzés és magyar tannyelvű életút. Ezek az alaptípusok határozzák meg a magyar tannyelvű oktatásban résztvevő pedagógusok anyanyelvhez való viszonyát. Az interjúk egyik tanulsága: a pedagógusok számára az anyanyelv-használatnak nemcsak pragmatikus, hanem szimbolikus funkciója is van.

A *Nyelvi érintkezés és kétnyelvű lét* című fejezetben a nyelvi kódváltás és transznyelvűség, diglosszia, nyelvhasználati szokások és nyelvi értékítéletek aspektusait tárgyalja a szerző; a kutatásban 120, a Sapientia tanárképzésében, többnyire Székelyföldről, tömbmagyarságból származó, különböző szakokon tanuló hallgató vett részt.

A nyolc fejezetben bemutatott és tárgyalt adatok a romániai magyar tannyelvű iskolák mindennapjainak nyelvi világába kínálnak betekintést: „*A kötetben foglalt tanulmányok célja elsősorban arra irányult, hogy bemutasson néhány nyelvhasználati sajátosságot, hogy megragadja a globálisban a lokális elemeket, az általánosban a helyi jellemzőket. Így a nyelvi énkép az iskolai nyelvi tájkép és nyelvhasználat köré fűzött kérdések a mindennapok meghatározó helyszínére, az iskolára összpontosítottak, mely a személyiség alakulásának egyik jelentős állomása. Oktatási célrendszerek mentén strukturált helyszínről lévén szó, e tér sajátos keretet biztosít annak követésére, hogy hogyan fogalmazza újra önmagát az egyén a mindennapi érintkezései során, mások szavainak árnyékában.*” (180.)

Tódor Erika Mária: *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban.* Ráció Kiadó – Szépirodalmi Figyelő Alapítvány. Gondolat–Jel 1. Budapest, 2019.

Új módszertani füzet a Kett pedagógiához

A pécsi Sipos Edit szerkesztésében most megjelent újabb kötet finom egyensúlyt valósít az elméleti összefüggéseket megvilágító írások és a gyakorlati tanórai foglalkozások között. A válogatás a Franz Kett pedagógia kortárs szerzőinek legjobbjait sorakoztatja fel, és különlegessége az, hogy elmélet és gyakorlat ötvözése gyakran egyazon szövegen belül történik meg. A szimbólumok magyarázatát, a didaktikai lépések elméleti megalapozását ugyanis gyakorlati példák, azonnal kivitelezhető ötletek követik a különböző témájú írásokban. Ebben a Franz Kett Pedagógiai Intézet németországi évkönyveit követi, ahonnan a megjelentetett szövegek is származnak.

A kötetet Franz Kett hosszabb tanulmánya nyitja arról, hogy hogyan lehet ember- és világképformáló tevékenységeket folytatni tanórán gyerekekkel. A cikk olyan szimbólumokat vesz alapul, mint az ember többértű valóságát megjelenítő kereszt, a szív, a sokértelmű kör, amely egyszerre hordoz teológiai, egyéni és közösségi jelentésárnyalatokat. Miután a szerző röviden bemutatta a szimbólumok képkalkuláció számára felhasználható vonatkozásait, összefüggő és egyszerű, minimális anyagigényű foglalkozássorozatot vázol fel, amely a gyerekek vagy épp felnőttek ember- és istenképét formálni hivatott értelmet bont ki. A foglalkozások során a pedagógia alapítóját az a didaktikai szempont vezeti, hogy hogyan lehet bevonni a hitre nevelés folyamatába a testi megformálás, képi megformálás és megszólaltatás hármasát.

Az osztrák Raimund Wolf foglalkozáskezdésről írt cikke tisztán didaktikai jellegű, ám olykor kitekintést nyújt mélyebb tartalmakra is. A foglalkozások kezdeti fázisa a Franz Kett pedagógiában a személyes megérkezést, az egymással való kapcsolatfelvételt és egy közös tér létrehozását szolgálja, amelyben a foglalkozás, történetmesélés, szimbólumfeldolgozás kibontakozhat. Raimund Wolf e célokhoz a gyerek pillanatnyi állapotát is hozzáveszi: a reggeli álmoságtól egészen a zajos, nagyszünet utáni „berontásig”, amikor a kis társaság még az iskolai nap közepének pezsgésével telített hangulatban zibong. E gyakorlatok alkalmasak akár egy csoportbeszélgetés vagy egy ön- és társismereti játék bevezetésére is.

A továbbiakban többszerzős cikk következik a padlókép-alkotásról és meditációról, amelynek szerzői között ismét ott találjuk Franz Kettet, de az osztrák Petra Ostermann, valamint az Erdélyben is jól ismert cseh szerzőpárost, Tomáš Cyril Havelt és Eva Muronovát is. A tanulmány inkább a plébániai hitoktatáshoz, illetve a felnőttoktatáshoz nyújt segédletet, mint az iskola számára. Petra Ostermann egyszerű meditációt kínál a karácsonyi csillagról. Franz Kett *A méhkirálynő* című Grimm mese feldolgozásához ad impulzusokat, amelyek a teremtet világ iránti csodálatra és tiszteletre ihletnek. A cseh szerzők reggeli imákkal, meditációs gyakorlatokkal gazdagítják pedagógiai eszköztárunk

kat. A cikk jó példa arra, hogy a Franz Kett pedagógia nemcsak óvodai környezetben alkalmazható, hanem elvonulások alkalmával is jól jön, akár felnőtt közönség számára is.

A füzet utolsó tanulmánya tisztán elméleti jellegű. Szénási Lilla *Jó szóval oktasd, játszani is engedd* című írása a plurális intelligencia Howard Gardner által kidolgozott elmélete és Franz Kett pedagógiájának teljes ember nevelésére irányuló intenciója közötti átfedéseket boncolgatja. A rövid tanulmány végkicsengése az, hogy ez a pedagógia eleve figyelembe veszi az ember intelligenciájának többértékűségét. Az egyén alkatától függ az, hogy a Gardner által megnevezett intelligenciafajták közül melyik az, amely jobban fejleszthető, finomítható, és így a közösség számára hasznos és értékes embert tudunk nevelni, aki képes azt adni a többieknek, ami a legjobb belőle.

Érdemes olvasni! Érdemes gyakorolni!

Sipos Edit (szerk.): *De minden kincsem csak az álmaim*. Franz Kett Pedagógiai Könyvek sorozat, META Egyesület, Pécs, 2019.

Filmajánló: Egy jó ember



Az adott óra keretei közé szorított leckét naponta átadni szaktanárként, és meg is nyitni ezt a szűkös keretet a társadalmi vonatkozások szélesebb tárházát megmutatva a diákoknak, nem mindig egyszerű vagy akár magától értetődő, még akkor sem, ha pedagógusként kitűzött célunk a világban, társadalomban, kisebb-nagyobb közösségekben önnön elfoglalt helyére reflektáló, gondolkodó fiatalok nevelése. Sokszor egyetlen vonatkozás fókuszba helyezése is elég, hiszen kiindulópontot jelenthet a közös beszélgetésre, a társadalmi viszonyrendszerek mibenlétén való elgondolkodásra. Ehhez nyújthat segítséget *A csapda* (Klopka, 2007) című szerb–német–magyar film, melynek egy olyan, nagyon is valós helyzet a kiindulópontja, amely együttérzést vált ki, önzetlen segítséget igényel, és kisebb-nagyobb mértékben mindannyiunk hétköznapijait érinti.

Gyakran olvashatunk a közösségi médiában, a különböző fórumokon vagy akár a nyomtatott sajtóban segélykérésről, pénzgyűjtésről beteg gyermekek számára. Jó esetben pár hét múlva érkezik a megnyugtató hír is: összegyűlt a pénz, sikerült a műtét, a beavatkozás. Srđan Golubović rendező szerint ezek a Szerbiában mindennapos hirdetések a társadalmi állapotok láttelejét is jelentik, legyen szó csalásról, a jóhiszeműség kihasználásáról.

Egy ehhez hasonló helyzet a tárgyalt film kiindulópontja. Értelmiségi család, mély érzelmekkel, kevés jövedelemmel. Az új politikai helyzet meghatározta körülmények között próbálják nevelni tíz év körüli fiúgyermeküket, aki szeret úszni, iskolába járni azonban már kevésbé. Nem is hisz neki az édesapja, amikor reggel rosszul éreztetve hívatozva otthon maradna. Iskolába küldi gyermekét, pár óra múlva azonban már a kórházból értesítik. Nagy a baj, és több ezer euróra lenne szükség a németországi műtéthez. Kétség-

beesnek, fogadkoznak, reménykednek és várnak, míg végül az újsághoz fordulnak. Telefonhívás érkezik, csak éppen nem olyan, mint amilyenre számítottak.

Válaszúthoz érkezik az apa, aki rövid időn belül a film központi figurájává válik. Bűn és bűnhődés motívuma járja át a pontosan felépített, visszafogottan komponált jeleneteket. A véletlennek is nagy szerep jut, ez viszont nem távolítja el a történetet az általunk is jól ismert hétköznapioktól, hiszen az előző rendszerből örökölt helyszínek, berendezési tárgyak, az anyagi körülmények által szűkösre mért lehetőségek és a státusszimbólumok meghatározta megítélés mifelénk is sok háztartás sajátja. A lineárisan futó, akár pár szóban elmesélhető történethez hasonlóan ismerős lehet *A nyomozó* (2008) című magyar, *Az amerikai barát* (Der amerikanische Freund, 1977) című német film. A Szerbiában rendkívül sikeres, az Oscar-díjra esélyesek között is számon tartott *A csapda* című film egy alkotáson belül tudja egyeztetni a gondolatiságot a feszes tempóval, a thrillerre jellemző feszültségkeltéssel. A nem túl erőszakosan előtérbe kerülő társadalomkritika, a megfelelő arányérzék, a nem túlbeszélt, pontos zárás, a letisztult kameramozgás és az emlékezetes színészi játék (jó újra látni a Kusturica-filmekből ismerős Miki Manojlović-ot) az építőelemei a filmnek, amely egy „jó ember” történetét példázza – ahogyan az egyik szereplő nevezi az önfeláldozó apát. Ebben a történetben nincsenek a jó és a rossz között élesen húzódó határvonalak és magától értetődő erkölcsi normák, bizonyítván, hogy mindig létezik olyan szélsőséges helyzet, amely minden szabályt és törvényt felülír. Amint az utolsó jelenet is mutatja: az igazán nehéz döntések meghozatalán már túllévő apa váratlanul áthajt a piroson, majd egy idő múlva megáll a zöldnél.

Online: <https://www.xfilme-online.org/klopka-2007-online-subtitrat.html>

Szerzők

Agnieszka Barátka

Varsói Tudományegyetem, Modern
Filológia Doktori Iskola

Bak Márta

Sigismund Toduță Zenei Főgimnázium,
Kolozsvár

Bartha Krisztina

Partiumi Keresztény Egyetem,
Nagyvárad

Boda Székedi Eszter

Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Demeter Gyöngyi

Cimbora Napköziotthon, Barót

Dimény Boglárka

Sigismund Toduță Zenei Főgimnázium,
Kolozsvár

Erdély Judit

Mikes Kelemen Líceum,
Sepsiszentgyörgy; Sapientia EMT,
Humántudományi Tanszék, Csíkszereda

Ferencz-Salamon Alpár

József Attila Általános Iskola,
Csíkszereda

Fuccaro Enikő

Csillagszem Napköziotthon,
Gyergyószentmiklós

Holló László

BBTE, Római Katolikus Teológia Kar

Jánk István

Eszterházy Károly Egyetem, Magyar
Nyelvészeti Tanszék, Eger

Jenei Teréz

Nyíregyházi Egyetem, Óvó- és Tanítóképző
Intézet

Kocsis Annamária

Kovácsna Megyei Tanfelügyelőség,
szaktanfelügyelő, Sepsiszentgyörgy

Kovács Anikó

Mikes Kelemen Elméleti Líceum,
Sepsiszentgyörgy

Kővári Attila

Dunaújvárosi Egyetem

Lázár Csilla

Spektrum Oktatási Központ, Csíkszereda

Majla Géza

Gál Sándor Általános Iskola,
Csíkszentgyörgy

Márk Emese

Hófehérke Napköziotthonos Óvoda,
Sepsiszentgyörgy

Márton Adél

Hargita Megye Tanfelügyelősége,
Csíkszereda

Muhi Sándor

Kölcsey Ferenc Főgimnázium,
nyugalmazott tanár, Szatmárnémeti

Nemes István

Szent László Római Katolikus Teológiai
Líceum, Nagyvárad
Országos Magyar Továbbképző Központ,
Nagyvárad

Ozsváth Judit

BBTE, Pedagógia és Alkalmazott
Didaktika Intézet

Ozsváth-Berényi Hajnal

Romániai Magyar Pedagógusok
Szövetsége, Csíkszereda

Péter Lilla

BBTE, Pszichológia és
Neveléstudományok Kar, Pedagógia
és Alkalmazott Didaktika Intézet,
Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat

Pop Ilona Eszter

Liviu Rebreanu Gimnázium,
Marosvásárhely

Rajcsányi-Molnár Mónika

Dunaújvárosi Egyetem

Sándor-Schmidt Barbara

PTE–BTK, Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola

Simon Mária

Sigismund Toduță Zenei Főgimnázium,
Kolozsvár

Szántó Bíborka

BBTE, Pszichológia és
Neveléstudományok Kar, Pedagógia
és Alkalmazott Didaktika Intézet,
Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat

Tamási Zsolt

II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus
Teológiai Líceum, Marosvásárhely

Tomos Gabriella

Gulliver Napköziotthon,
Sepsiszentgyörgy

Vass Vilmos

Metropolitan Egyetem, Budapest

Vincze Erika

1. Számú Napköziotthon, Zilah

Zsombori Tünde Orsolya

Dr. Vasile Lucaciu Általános Iskola,
Szatmárnémeti

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

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