



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XVIII. évfolyam

1. szám

megjelenik félévente

2020 / NYÁR

Magister Kiadó

Csíkszereda, 2020

Tartalomjegyzék

Horizontok

Birta-Székely Noémi, Szállassy Noémi: *Természettudományos tévképzetek sajátosságai az erdélyi magyar pedagógusképzésben résztvevő hallgatók körében* 5

Batiz Enikő, Orbán Réka: *A speciális komplex és állandó támogatást igénylő gyermekeket és fiatalokat ellátó rendszer jogi megalapozása és a megvalósítás lehetőségei* 18

Szentes Erzsébet, Burian Erika: *Tanárjelöltek jövőtervének és elhelyezkedési szándékának vizsgálata* 24

Módszertár

Demeter Helén-Lenke: *Magatartási normák korszerű szabályozása az óvodában* 34

Majzik Tamás: *Oktatási robotokkal támogatott magyarórák* 51

Szabó-Mertens Katalin: *Online órátartás Zoom videochaten* 59

Versegi Beáta CB: *A Punya, egy falat kenyér – összművészeti fejlesztőprogram* 66

Kovács Zoltán: *Fizikai ismeretek és a fizika tananyag nehézségi foka – minőségi vizsgálat* 69

Erdei-Doloczki Csilla: *Nyelvi, terminológiai kérdések egy romániai magyar hatodikos fizika tankönyvben* 78

Módszerkosár

Erdei Debora: *Barátságos iskola – fejlesztőprogram 3. és 4. osztályos diákoknak az iskolai bántalmazás megelőzéséhez és csökkentéséhez* 87

Örökség

Mikola Edith: *Az erdélyi magyar tannyelvű Waldorf iskolák története megalakulásuk sorrendjében* 107

Portré

„A tanárok felelőssége hatalmas”. A Global Teacher Award oktatási innovációs nagydíjasával, *Jukka Sinnemäki*vel Lázár Csilla beszélget 119

Műhely

Ozsváth Judit (szerk.): *Gyerekek, pedagógusok, szülők az otthontanulásról* 130

Esemény

Ozsváth Judit (szerk.): *XXVIII. (online) Bolyai Nyári Akadémia* 151

Váczai Dorottya: *A digitális élménypedagógiai képzések különös aktualitása* 162

Lázár Csilla (szerk.): *Digitális iskolai projektek: gyakorlati példák* 168

Aczél Dóra: *Élménypedagógiai online tábor karantén idején* 177

Lázár Csilla: *Nemzetközi online konferencia: Kreativitás az oktatásban a COVID-19 krízis idején* 182

Szemle

Habos Dorottya: *Így neveld (média)tudatosan a Z-seidet!* 190

Martyin-SzőkeTünde Ilona: *Hétköznapi kétnyelvűség* 193

Boda Székedi Eszter: *Filmajánló: A mozdulatlan utazó* 195

Birta-Székely Noémi, Szállassy Noémi

Természettudományos tévképzetek sajátosságai az erdélyi magyar pedagógusképzésben résztevő hallgatók körében

A tévképzetek kialakulása és sokfélesége

A természettudományok tanulása hozzájárul a minket körülvevő világ és a bennünk zajló folyamatok megértéséhez, a gondolkodás fejlesztésének alapvető eszköze.

Az oktatás egyik meghatározó célja, hogy az iskola olyan ismereteket tanítson, amiket az iskolán kívül is hasznosítani és alkalmazni tudjanak a gyermekek (társadalmi dimenzió), a másik az, hogy a tudományok által felhalmozott és újszerű eredmények lényeges elemeit is sajátítsák el (szaktantárgyi vagy diszciplináris dimenzió).

A természettudományos gondolkodáson olyan mentális folyamatok összességét értjük, amelyeket akkor használunk, amikor valamilyen természettudományos tartalomról gondolkodunk, vagy valamilyen tipikus természettudományos tevékenységet végzünk (Kuhn, 2002). A természettudományos gondolkodás magában foglal számos olyan általános kognitív képességet, amit az emberek a nem-természettudományos területen is alkalmaznak: indukció, dedukció, analógia, problémamegoldás, oksági gondolkodás. Specifikus elemei a természettudományos tárgyú vizsgálathoz kötődnek: kérdések felvetése, problémák felismerése, világos megfogalmazása, releváns adatok, információk gyűjtése, értékelése, következtetések levonása, az eredmények objektív értékelése, az eredmények kommunikálása.

A természettudományos műveltség összetett, többdimenziós struktúra (Roberts, 2007), amely magában foglalja a legfontosabb fogalmak, elvek, módszerek ismeretét, megértését és alkalmazását, az ehhez szükséges kompetenciákat, a mindennapi problémák értelmezéséhez és megoldásához, az egyéni döntések meghozatalához szükséges tudást (Molnár, 2006).

A tanulási és az új szituáció közötti hasonlóságok és különbségek szerint hat transzfertávolság különböztethető meg: általános transzfer (előzetes tudás felhasználása a tanulás során); alkalmazás transzferje (egy területen megszerzett ismeret alkalmazása konkrét feladatban); kontextus transzferje (a tanulási és alkalmazási helyzet nem egyezik meg); közeli transzfer (a tanulási és az alkalmazási szituáció nagymértékben hasonlít); távoli transzfer (az iskolában elsajátított tudást a mindennapi élethelyzetekben kell alkal-

mazni) és kreatív transzfer (a tudás alkalmazása a tanulási helyzettől jelentős mértékben eltérő helyzetben) (Csapó, Korom és Molnár, 2015).

Az elemi oktatásban a természettudományos nevelés integrált formában valósul meg, egy-egy témát több tudományterület szempontjából közelítenek meg és mélyítnek el. A természeti jelenségek a maguk összetettségében jelennek meg, felébresztve a gyermekek kíváncsiságát, ösztönözve őket kérdések megfogalmazására, kritikus gondolkodásra, saját vélemény formálására. A témák és tantárgyak közötti kapcsolatteremtés a későbbiekben, a diszciplínák szerinti oktatásban is alapvető fontosságú lenne (kapcsolatok és összefüggések egymásra épülése, utalás a már megtanult ismeretekre, stb.), de ez nem mindig valósul meg maradéktalanul.

A tanulás egyik legkritikusabb folyamata a fogalmak elsajátítása. Egyrészt, mert általában a fogalmak komplex mentális képeket jelölnek, másrészt, mert gyakran előfordul, hogy a tanuló sokszor csak a meghatározását tanulja meg egy bizonyos fogalomnak, anélkül, hogy a mögötte lévő tartalmat megértené. Az iskolai rutinfeladatokban a tanulók többsége gond nélkül, jól tudja alkalmazni a megtanult fogalmakat azonban, ha az adott fogalom a megszokottól eltérő kontextusban van, vagy éppen meg kell azt magyarázni, elbizonytalanodik, és sokszor pontatlanul, hibásan, tévesen alkalmazza.

Gyakran szembesülünk azzal a ténnyel, hogy mindennapi természeti jelenségekre nem tudunk konkrét magyarázatot adni, vagy az elképzelésünk nem felel meg a tudományosan elfogadott tényeknek. Ilyenkor leggyakrabban az történik, hogy az iskolában elsajátított tudományos ismeretek helyett a mindennapi megfigyeléseinken alapuló foglmainkat, tapasztalatainkat használjuk (naiv elméletek). Ezek sokszor pontatlanok, és tudományosan nem elfogadhatók. Számos esetben olyan tévképzeetről vagy tévképzetekről van szó, amelyek talán gyermekkorunk óta léteznek, nehezen lehet őket megváltoztatni, „felülírni”, és a tanulásban is komoly nehézséget jelentenek.

Számos olyan tévképzettel élünk tehát, amely egy valótlán világot eredményezhet. Kialakulásuknak több oka is lehet: az iskolákban megtanult természetismereti tudás nem mindig alakul át gyakorlati, használható tudássá; vagy az előzetes tudás hibás, hiányos, vagy rosszul felépített, így az új információknak nincs meg a kellő alapja; vagy a meglévő elképzelés gátolja az új információkat (Korom, 1997). Az évek során a kutatók számos magyarázattal álltak elő, hogy megválaszolhassák azokat a kérdéseket, amelyek közelebb visznek a tévképzetek megértéséhez. Leggyakrabban azt a magyarázatot adták, hogy a tananyag igen komplex, magas szintű, absztrakt ismeretekkel van tele, amelyek nehezen hozhatók összefüggésbe a mindennapi élet tapasztalataival, valamint a tanulóknak nincs meg a megfelelő alaptudásuk, egy bázis, amire az új tudást építhetnék. Egy másik magyarázat a szűk idő, amit a tananyag elsajátítására szánnak a pedagógusok, vagy a gyermekek fáradtsága, túlterheltsége, gyakori kiegészé, esetleg éppen más érdeklődési köre. Természetesen a fenti magyarázatok mind lehetnek egyszerre helytállóak és kevésbé reális magyarázattal és megoldással szolgálók. Feltehetően a fogalmi rendszer kialakulásában a fogalomelsajátítási problémák gyökere mélyebbre ágazik (Korom, 1997).

A tévképzet (ang: misconception) fogalmat a szakirodalomban helytelenül vagy tévesen használt, valamint félreértelmezett fogalmak jelzésére használják. *Cho, Kahle*

és Nordland szerint (1985) meghatározás szerint a tévképzet egy „olyan fogalom (conceptual idea), amely eltér az általánosan elfogadott természettudományos nézettől” (idézi Griffiths és Preston, 1992). A tévképzetek olyan kognitív struktúrák, amelyek mélyen be vannak ágyazódva egy személy ismeretrendszerébe. Olyan (túl) korán megtapasztalt, megtanult, de helytelen, hibás adatok, fogalmak, amelyek a mai természettudományos ismeretekkel összeegyeztethetetlenek, és esetleg felnőttkorban is jelen lehetnek, fennmaradhatnak. Az egyénileg felépített világ sok esetben különbözhet a tudományos elméletektől. Ha az új információ ellentmond a meglévő értelmezési rendszernek, akkor az nem tud megfelelő módon beépülni, így tévképzet alakulhat ki (Tóth, 2011). „A tévképzetek a gyerekek vagy akár a felnőttek tudásába tartósan beépülő hibás elképzelések, a jelenleg elfogadott tudományos nézetekkel össze nem egyeztethető fogalmak, fogalomrendszerek, a környezet egyes jelenségeiről alkotott modellek, amelyek mélyen gyökereznek és gyakran a tanításnak is ellenállnak.” (Korom 1997, 1999, 2002, 2005; Murphy és Alexander, 2008; Vosniadou, Vamvakoussi és Skopeliti, 2008; Kádár, Farsang és Ábrahám, 2015). A kezdeti kutatások a tanulás negatív kimenetelének felderítését, leírását és magyarázatát térképezték fel. A szakemberek eleinte úgy vélték, hogy az egyik oka a hibás elsajátításnak talán az, hogy a tanulók már előzetes ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek, melyek valójában nem mások, mint mentális modellek, a fizikai világról alkotott elsődleges reprezentációk, melyek mind a természettudomány tanulása előtt alakulnak ki, és képesek befolyásolni a tanulást mint folyamatot.

A konstruktivista tanulásmodell hét útja közül (közömbösség, problémamentes tanulás, kizárás, magolás, meghamisítás, kreatív mentés és fogalmi váltás) a meghamisítás és a kreatív mentés révén jön létre a tévképzet. Meghamisításról akkor beszélünk, ha a tanuló a megtanulandó új ismeretet úgy módosítja, hogy az kapcsolható legyen meglévő értelmezési rendszerhez (Tóth, 2011). A kreatív mentés során nem módosít az új információ, saját értelmező rendszerét sem változtatja meg, csak annyira, hogy az információt kivételként rögzíti (Nahalka, 1997).

A tévképzeteknek öt csoportját különböztetjük meg: a vernakuláris vagy köznyelvi tévképzet egy adott fogalom, folyamat vagy jelenség mindennapi nyelvhasználaton alapuló értelmezése. Ebben az esetben az adott kifejezés hétköznapi jelentése eltér a természettudományos kontextusban használt jelentéstől (Dolphin és Benoit, 2016; Kádár és Farsang, 2018). Prekonceptciónak nevezzük a tévképzetek azon csoportját, amikor egy már ismert fogalom, folyamat vagy jelenség mindennapi tapasztalatokon alapuló értelmezése befolyásolja az új fogalom, folyamat vagy jelenség tudományos szempontból történő értelmezését. Az egyén kognitív struktúrájába nem épül be szervesen és helyesen az új információ, az egyén előzetes, tapasztalatokon vagy saját elképzelésen alapuló tudása marad a meghatározó (Ross és Shuell, 1990; Vosniadou, 1992; Duit, Roth, Komorek és Wilbers, 2001; Nieswandt, 2001; Eryilmaz, 2002; Park és Han, 2002; Schur, Skuy, Zietsman és Fridjhon, 2002; Kádár és Farsang, 2018). Kulturális tévképzetnek nevezzük azt a helytelen magyarázatot, amikor egy fogalom, folyamat vagy jelenség értelmezése a beágyazó, a mindennapokat is erősen átható kultúrán alapul (Vosniadou és Brewer, 1992; Samarapungavan, Vosniadou és Brewer, 1996; Sungur, Tekkaya és Geban, 2001;

Tsai, 2001; Eryilmaz, 2002; Alsparslan, Tekkaya és Geban, 2003; Kádár és Farsang, 2018). Populáris tévképzetről beszélünk, amikor egy fogalom, folyamat vagy jelenség értelmezése a kortárs médián (hírek, filmek, könyvek, képregények stb.) alapul (Barnett, Wagner, Gatling, Andreson, Houle és Kafka, 2006; Kádár és Farsang, 2018). Fogalomalkotási tévképzet akkor alakul ki, amikor egy fogalom, folyamat vagy jelenség tanulása során nem történik fogalmi váltás, az előzetesen kialakult, nem feltétlenül helyes (természet) tudományos világkép nem változik meg, a tanulók hibás modelleket alkotnak egy-egy (természet) tudományos jelenségről (Ross és Shuell, 1990; Vosniadou és Brewer, 1992; Eryilmaz, 2002; Chang és Pascua, 2015).

Kezdetben a kutatások arra keresték a választ, hogy a természettudományok mely területén vannak a diákoknak tévképzeteik. Később a hangsúly a tévképzetek tulajdonosságára, eredetére utalt. Jelenleg a tévképzetek megelőzése, illetve a már meglévők kiküszöbölése, megváltoztatása egy fontos kutatási kérdés.

Egy recens, romániai vizsgálat szerint (Topai, 2018) arra keresték a választ, hogy milyen természettudományos tévképzetekkel rendelkeznek a III–IV.-es diákok (89 diák: 30 III. és 59 IV. osztályos), és azt feltételezték, hogy az eltérő környezeti hatások miatt a vidéki iskolák tanulói több tévképzettel rendelkeznek, mint a nagyvárosi iskolák diákjai. Az eredmények szerint a legtöbb tévképzet a földrengés jelenségének magyarázatánál és az évszakok váltakozását magyarázó kérdésnél jelentkezett, és kismértékben beigazolódott az a hipotézis, miszerint a nagyvárosi gyermekek kevesebb tévképzettel rendelkeznek, mint vidéki társaik.

Jelen kutatásunk¹ a természettudományok és a pedagógia szemszögéből vizsgálja a pedagógushallgatók tudását. Azt feltételezzük, hogy a természettudományos tévképzetek kialakulását sok esetben a pedagógusok is elősegítik azáltal, hogy nekik is tévképzeteik vannak ezen fogalmakkal kapcsolatban. Célcsoportunkba beletartoznak azok a romániai magyar egyetemi hallgatók, akik majd tanári pályájuk során természettudományos fogalmak tanításával foglalkoznak (a 2018/2019-es tanévben beiratkozott biológia, fizika, földrajz, óvó- és tanítóképzős hallgatók). Szándékunk feltárni és vizsgálni a hallgatók körében a természettudományos tévképzeteket és azok sajátosságait. Olyan természettudományos fogalmak (pl. ökológiai lábnyom, gravitáció, üvegházhatás stb.) elemzését választottunk, amelyek megértéséhez az interdiszciplináris (STEAM education) megközelítés szükséges, és amelyek szerepelnek az általános- és középiskolai tananyagban.

A kutatás hipotézisei/kérdései

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy az erdélyi pedagógus hallgatók milyen természettudományos tévképzetekkel rendelkeznek, és fel vannak-e készülve a mindennapi élet természettudományos ismereteket igénylő helyzeteire.

¹ A kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Domus szülőföldön magyarul csoportos pályázatának támogatásával jött létre. Címe: Természettudományos tévképzetek sajátosságai az erdélyi magyar pedagógusképzésben résztvevő hallgatók körében, 2527/3/2019/HTMT számú szerződés, érvényessége: 2019.06.01-12.01.

1. Mennyire jellemző a természettudományos tévképzetek jelenléte a résztvevők körében?/A kutatásban résztvevő hallgatók körében nagymértékben vannak jelen a természettudományos tévképzetek.

2. Milyen természetűek a résztvevők természettudományos tévképzetei? /A résztvevők körében a tévképzetek nagymértékben tudástranszfer (természettudományos területek közötti) hiányában kialakult téves értelmezések, valamint az ok-okozati összefüggések hiánya a fogalmak magyarázatában.

3. Hány fogalmat társítanak a természettudományi kulcsfogalmakhoz, és ezek tartalmi szempontból mennyire (direkt, indirekt, egyáltalán) kapcsolódnak ezekhez? /A felmért hallgatók többségében (70%-ban) direkt módon kapcsolódó fogalmakat társítanak a természettudományi kulcsfogalmakhoz.

4. Vannak-e olyan természettudományos fogalmak, amelyeket a hallgatók nem ismernek?/Feltételezéseink szerint kevés azon fogalmak száma, amit a hallgatók nem ismernek.

5. Milyen különbségek mérhetők a célcsoport tévképzetei között annak függvényében, hogy milyen szakterületen hallgatók? /Mérhetően több tévképzettel rendelkeznek az óvó-, tanítóképzős hallgatók a tanárszakos hallgatókkal szemben; A reáltudományokat hallgató tanárszakosoknak kevesebb tévképzetük van, mint az óvó-, tanítóképzős hallgatóknak.

A kutatás célja

A vizsgálat célja az egyetemi hallgatók adott fogalmakhoz kapcsolódó, jellemző természettudományos (biológiai, földrajzi, fizikai, kémiai) tévképzeinek feltérképezése.

A kutatás módszerei

A kutatás során a következő módszereket alkalmaztuk:

Kikérdezés: Összetett, többdimenziós kérdőív a tévképzetek természetének, tartalmának felmérése érdekében. Fogalmi térképek, valamint nyílt kérdések a természettudományos fogalmak kapcsán megfogalmazott ok-okozati összefüggések értelmezése érdekében.

Tartalomelemzés: tantervelemzés, tévképzetek elemzése kidolgozott szempontrendszer mentén.

Leíró és matematikai statisztika: a kérdőív adatainak feldolgozása érdekében.

A kutatás résztvevői, az eljárás

Célcsoportunkba beletartoznak azok a romániai magyar egyetemi hallgatók, akik majd tanári pályájuk során természettudományos fogalmak tanításával foglalkoznak (A 2018/2019-es tanévben beiratkozott biológia, ökológia, földrajz, fizika, óvó- és tanítóképzős hallgatók a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen), összesen 262 egyetemi hallgató. A nyílt végű kérdésekre adott válaszok feldolgozása egy hatszintes skála mentén [nincs válasz (1 pont), nincs megértés (2 pont), tévképzet (3 pont), részleges megértés tévkép-

zettel (4 pont), részleges megértés (5 pont), teljes megértés (6 pont)] történt (Korom Erzsébet, 2002 in Csapó Benő (szerk.).

A fogalmi térképek módszerét Novak (1977 in Novak, 2006) dolgozta ki, majd széles körben terjed el a kutatómódszertanban. A fogalmi térképek „a verbálisan nehezen megközelíthető struktúrák, koncepciók, azok elemeinek és kapcsolatának megragadása és megjelenítése. Lényege tehát, hogy két dimenzióban ábrázolja a fogalmakat, azok belső és külső kapcsolatainak grafikus megjelenítésével”. A strukturálatlan fogalmi térképeket mennyiségi és minőségi paraméterek szerint dolgoztuk fel. Mennyiségi szempont volt a fogalmakhoz rendelt szavak száma, minőségi szempont pedig, hogy a hozzárendelt szavak milyen mértékben [direkt(1), indirekt(2), egyáltalán(3)] kapcsolódnak a természettudományi kulcsfogalmakhoz. A fogalmi térképek használata a konstruktív pedagógia alappilléreként szolgál, hiszen ezzel a technikával jól magyarázható a tudáskonstruálás. A strukturálatlan fogalmi térképek jobban rávilágítanak a vizsgált alanyok kognitív struktúrájának tartalmára. Adatfeldolgozáshoz a leíró statisztika eszközeit használtuk.

Vizsgált kulcsfogalmak:

– strukturálatlan fogalmi térképek összesen hat kulcsfogalomról: *földrengés, fotoszintézis, ökológiai lábnyom, délibáb, üvegházhatás*

–17 nyílt kérdés:

1. Ugyanabból a magasságból leejtünk egy vasgolyót és egy tollpihét. Melyik ér le hamarabb a talajra?

2. Ha ugyanezt a kísérletet légüres térben végezzük el, mi történik?

3. Miért párásoodik be a szemüvegünk, ha kintről bejövünk a melegbe?

4. A gombák szerinted növények, állatok vagy különálló csoportot képeznek?

5. Miért veszélyes a hosszan tartó, magas láz?

6. Antibiotikumot akkor szedünk, amikor:

7. Miért sózzák az utakat télen?

8. A kuktában miért készül el hamarabb az étel?

9. Télen miért nem fagynak be fenékig a tavak? Mi történik a tóban élő vízi élőlényekkel télen?

10. Egy átlagos kora nyári éjszakán mikor fázunk jobban: ha derült vagy ha felhős az égbolt? Miért?

11. Nyári viharoknál mit érzékelünk előbb? A dörgést vagy a villámlást? Mi ennek a magyarázata?

12. Mi a magyarázata annak, hogy a madarak képesek úszni a víz felszínén? Mi történik abban az esetben, ha a víz detergensszel szennyeződik?

13. Miért olvadnak a jégtakarók, és milyen következményei lesznek e jelenségnek?

14. Ha egy salátát, egy zellerlevelet és egy zöldhagymát mélyhűtőbe teszünk, milyen sorrendben fagynak meg ezek a zöldségek, és miért?

15. Miért nem lehet magas hegyekben tojást főzni?

16. Segíti-e az emésztést az alkohol fogyasztása egy kiadós, zsíros ebéd után? Válaszodat indokold meg!

17. Régebben egyes sofőrök CD lemezeket akasztottak a visszapillantó tükörre, mondván, hogy visszaveri a radart. Igaz-e, hogy visszaveri a radart, és megúszták-e ezáltal a sofőrök a büntetést?

Eredmények bemutatása és értelmezése

Tantervek

A kérdőíves felmérést megelőzte a romániai tantervek tartalomelemzése, melynek révén megbizonyosodtunk, hogy minden olyan természettudományos fogalmat és összefüggést, amire a kérdőívben rákérdeztünk, a tantervek tartalmazzák (III., IV. osztályos környezetismeret tantervek, V., VI., VII., VIII. osztályos biológia és földrajz, VI., VII., VIII. osztályos fizika, valamint VII., VIII. osztályos kémia tantervek).

A nyílt végű kérdések válaszainak feldolgozása

A nyílt végű kérdések válaszainak összesített feldolgozása arra enged következtetni, hogy a válaszok 31%-a (12% téveszme+19% részleges megértés téveszmével) tartalmaz téveszmét. Ha a válaszok egészét nézzük, akkor azt látjuk, hogy csupán a válaszok 30% esetében találtunk teljes megértést, azaz a válaszok megmaradt 70%-ában gondok vannak valamilyen szempontból a kérdésben megadott összefüggések értelmezése mentén.

1. táblázat. A nyílt végű kérdések válaszainak összesített feldolgozása Abraham hatszintes kategóriája segítségével (1. nincs válasz, 2. nincs megértés, 3. tévképzet, 4. részleges megértés tévképzzel, 5. részleges megértés, 6. teljes megértés)

Gyakoriság	1	2	3	4	5	6	SUM
f	422	61	521	774	1141	1263	4182
f (%)	10%	2%	12%	19%	27%	30%	100%

A 2. táblázatban lebontva láthatjuk az eredményeket mindegyik kérdés kapcsán. A legtöbb téveszmét a 16. kérdés esetében találtunk, amelyben az alkoholfogyasztás emésztésre gyakorolt hatásairól van szó. Ezt követi a 6. kérdés az antibiotikumok használatáról, valamint a 4., amelyben azt kellett eldönteni, hogy a gombák milyen élőlények. Ugyancsak magas számú téveszmét azonosítottunk a 14. (mikor milyen zöldség fagy meg először, ha hűtőbe tesszük), és 15. (miért nem lehet a magas hegyekben tojást főzni?) kérdéseknél.

2. táblázat. A nyílt végű kérdések válaszainak összesített feldolgozása kérdésenként Abraham hatszintes kategóriája segítségével (1. nincs válasz, 2. nincs megértés, 3. tévképzet, 4. részleges megértés tévképzzel, 5. részleges megértés, 6. teljes megértés)

Kérdések/f(%)	1	2	3	4	5	6	SUM
1	0	0	0	1	3	96	100
2	13	1	16	4	44	22	100
3	2	2	0	11	31	54	100
4	0	0	18	1	3	78	100
5	7	3	16	29	34	11	100
6	4	1	18	37	8	32	100
7	0	1	1	25	49	24	100
8	8	0	2	15	43	32	100
9	12	2	11	35	33	7	100
10	11	2	16	12	43	16	100
11	2	1	11	5	12	69	100
12	21	2	11	22	18	26	100
13	5	2	2	30	29	32	100
14	20	1	10	38	27	4	100
15	22	3	13	36	20	6	100
16	12	2	59	9	14	4	100
17	33	1	6	7	52	3	100

A legnagyobb számú jó választ, azaz teljes megértést főként a fizikához (1., 11.) kapcsolódó kérdéseknél találtunk, így feltételezésünk igazolódott miszerint az unidisziplináris tartalmakhoz kapcsolódó kulcsfogalmak nem okoznak problémát, de a tudástranszfert igénylő kérdések, illetve ahol ok-okozati összefüggések magyarázatára van szükség, gondok vannak még akkor is, ha ezek hétköznapi helyzetekre kérdeznek rá (lásd alkoholfogyasztás).

Az 5. hipotézisünk igazolódott, hiszen a tanárszakosoknak mérhetően kevesebb tévképzetük van, mint a tanítóképzősöknek (4. táblázat). Az viszont érdekes eredmény, hogy a legtöbb tévképzet mindkét csoportnak ugyanannál a kérdésnél van (15), azaz az iskolai ismeretek hétköznapi kontextusban való értelmezése okoz leginkább gondot.

4. táblázat. A tévképzetek relatív gyakorisága a két célcsoportban

Kérdések/f(%)	óvó-, tanító- képző	reáltudományok
1	0	0
2	12,32	10,81

3	0	2,70
4	18,84	0
5	15,94	0
6	19,57	2,70
7	0	0
8	0,75	0
9	11,57	2,70
10	17,39	0
11	10,14	2,70
12	8,70	0
13	2,17	0
14	9,42	0
15	9,42	5,41
16	63,77	35,14
17	5,07	2,70

A fogalmi térképek feldolgozása és értelmezése

A fogalmi térképek feldolgozása kapcsán azt láthatjuk, hogy a hat kulcsfogalomból a *fotoszintézis* a legismertebb, hiszen ehhez írták a legtöbb kifejezést, illetve ennek az átlaga a legkisebb, azaz kapott a legtöbb direkten kapcsolódó kategóriát a feldolgozásban.

4. táblázat. Strukturálatlan fogalmi térképek összesített feldolgozásának eredményei

Kulcsfogalmak		f o t o -	ö k o l ó -	g r a v i -	d é l i b á b	ü v e g h á z h a -
Szemponatok	földrengés	szinté- zis	giai láb- nyom	táció		tás
	természeti katasztrófa	n ö v é - nyek	szennye- zés	föld	sivatag	meleg
leggyakoribb ki- fejezések	kéregleme- zek	oxigén	természet	erő	meleg	globális fel- melegedés
	mozgás	fény	ember	vonzás	képze- let	növények
összes hozzáren- delt fogalom (f)	1294	1497	920	1088	1054	1021

szóródási terjedele- (R)	11	15	8	11	9	12
1-3 kategóriák átlaga	1,85	1,69	2,34	2,12	2,09	2,29

A legkevésbé ismert természettudományos fogalom az *ökológiai lábnyom*. Ehhez a kulcsfogalomhoz írták a legkevesebb kifejezést, és ennek az átlaga a legnagyobb, azaz ehhez a fogalomhoz írták a legtöbb olyan kifejezést, ami nem kapcsolódott direkt módon hozzá, itt volt a legtöbb üres, megválaszolatlan kérdés.

Az ötödik hipotézis a fogalmi térképek kapcsán is igazolódott. Ezt úgy próbáltuk bizonyítani, hogy megnéztük, milyen gyakorisággal fordulnak elő olyan hozzárendelt fogalmak, amelyek egyáltalán nem kapcsolódnak a kulcsfogalomhoz (3. kategória). Az 5. táblázatban látható, hogy a tanárszakosoknak minden kulcsfogalom esetében kevesebb tévesen kapcsolódó fogalmuk volt, mint az óvó- tanítóképzősöknek. Érdekes, hogy a tanárszakosok a legkevésbé jól az *ökológiai lábnyom* fogalmát ismerik, míg az óvó- tanítóképzősök az *üvegházhatás* fogalmát.

5. táblázat. A fogalmi térképek kapcsán legkevésbé megértett (3) kategória

Kulcsfogalmak	földren- gés	fotoszin- tézis	ökológiai lábnyom	gravitáció	déli- báb	üveg- házha- tás
Szakterület						
óvó-, tanítóképző	17,9	9,62	48,56	27,40	34,13	54,81
tanárképző reál- tudományok	12,96	1,85	33,33	16,67	9,26	18,52

A két módszerrel (fogalmi térkép és nyílt kérdések) történő mérés révén kapott eredmények közötti korrelációs kapcsolat értéke ($r=0,025$) azt mutatja, hogy nincs az eredmények között szoros összefüggés. Ez arra enged következtetni, hogy a természettudományos téveszméket más módszerrel is fontos mérni.

Következtetések

A természettudományos tévképzetek jelenléte a résztvevők körében jelen van 31%-ban, azaz feltételezésünk részben igazolódott. Az azonosított tévképzetekre jellemző, hogy főként az ok-okozati összefüggések magyarázata kapcsán fordulnak elő, és gyermekkorai naiv elméletek rögzülése sejthető kialakulásuknál. (Pl. „A hosszan tartó magas láz azért veszélyes, mert a nagy hőtől megalszik a testünkben a vér.”; „Azért fázunk jobban derült égboltnál, mert éjjel adják ki a meleget magukból az előlények.”)

A résztvevők sok kifejezést írtak a kulcsfogalmakhoz, összesen a 262 hallgató 6874 kifejezést, ami átlagban 1145 kifejezés egy kulcsfogalomra. A közvetlen kapcsolódó kifejezések száma mindössze 25%, ami nagyon kevés, ezért ez a feltételezésünk nem igazolódott be, mivel 70%-ot feltételeztünk.

A nyílt végű kérdések és a fogalmi térképek eredményei is arra engednek következtetni, hogy a résztvevők között jelentős azoknak a száma, akik nem ismerik a természettudományos kulcsfogalmakat, főleg az *ökológiai lábnyom* és *üvegházhatás* fogalmakat. 42%-ban olyan kifejezéseket írtak, amelyek nem kapcsolódtak egyáltalán a kulcsfogalmakhoz.

A fenti adatok egyértelműen bizonyítják, hogy a természettudományos fogalmak olyan komplex képződmények, melyek helyes kialakítása körültekintést és módszertani pontosságot igényel. A helyes kialakítást nehezítik a gyermekkori naiv elméletek és a pontatlan magyarázatok vagy a hiányos meghatározások. Mindezek mellett, ha a pedagógusok is rendelkeznek tévképzetekkel, egyre nehezebbé válik a tévképzetek fölülírása, megváltoztatása. A tévképzetek kialakulásának okai mögött még számos meghatározó tényezőt feltételezhetünk, mint a tanulási stílus vagy intelligenciaszint. A kutatást a továbbiakban érdemes kiterjeszteni a tantervek és tankönyvek alapos elemzésére, a tudásalkalmazás mérésére különböző kontextusokban (iskolai és realisztikus) és életkori szakaszokban.

Irodalom

Alsparlan, C., Tekkaya, C., Geban, O. (2003): Using the conceptual change instruction to improve learning. *Journal of Biological Education*, **37**. 3. 133–137.

Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M., Kafka, K. (2006): The impact of science fiction film on student understanding of science. *Journal of Science Education and Technology*, **15**. 2. 179–191.

Chang, C. H., Pascua, L. (2015): The hole in the sky causes global warming: A case study of secondary school students' climate change alternative conceptions. *Review of International Geographical Education Online*, **5**. 3. 316–331.

Csapó Benő, Korom Erzsébet és Molnár Gyöngyvér (szerk.) (2015): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Dolphin, G., Benoit, W. (2016): Students' mental model development during historically contextualized inquiry: How the "tectonic plate" metaphor impeded the process. *International Journal of Science Education*, **38**. 2. 276–297.

Duit, R., Roth, W. M., Komorek, M., Wilbers, J. (2001): Fostering conceptual change by analogies – between Scylla and Charybdis. *Learning and Instruction*, **11**. 4–5. 283–303.

Eryilmaz, A. (2002): Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 39.

Griffits, A. K., Preston, K.R. (1992). Grade-12 students misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, **29**. 611–628.

Kádár Anett, Farsang Andrea, Ábrahám Eszter (2015): Tudományos-fantasztikus filmek hatása a középiskolás tanulók földrajzi ismeretrendszerére. *Földrajzi Közlemények*, **139**. 4. 302–317.

Kádár Anett, Farsang Andrea (2018): A láva a Föld magjából származik vagy mégsem. Néhány lemeztektonikához kapcsolódó tévképzet összehasonlító elemzése. *GeoMetodika*, **2**. 1. 5–24.

Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. 19–40.

Korom Erzsébet (1999): A naiv elméletektől a tudományos nézetekig. *Iskolakultúra*, **9–10**. 60–71.

Korom Erzsébet (2002): Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai. In: Csapó Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 149–200.

Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Kuhn, D. (2002): What is scientific thinking and how does it develop? In: Goswami, U.

(szerk.): *Handbook of childhood cognitive development*. Blackwell, Oxford, 371–393.

Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Murphy, P. K., Alexander, P. A. (2008): The role of knowledge, beliefs, and interest in the conceptual change process: A synthesis and meta-analysis of the research. In: Vosniadou, S. (szerk.): *International handbook of research on conceptual change*. Routledge, London, 583–616.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, **7**. 2.

Nieswandt, M. (2001): Problems and possibilities for learning in an introductory chemistry course from a conceptual change perspective. *Science Education*, **85**. 2. 158–179.

Novak, J. D. (2006): *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them*. Cornell University. (2019. 09. 15-i megtekintés)

https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/The%20Theory%20Underlying%20Concept%20Maps.pdf

Park, J., HAN, S. 2002: Using deductive reasoning to promote the change of students' conceptions about force and motion. *International Journal of Science Education*, **24**. 6. 593–609.

Roberts, D. A. (2007): Scientific literacy / Science literacy. In: Abell, S. K., Lederman, N.G. (szerk.): *Handbook of research on science education*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, 729–780.

Ross, K. E. K., Shuell, T. J. (1990): The earthquake information test: Validating an instrument for determining student misconceptions. *Ellenville*, 32.

Samarapungava, A., Vosniadou, S., Brewer, W. F. (1996): Mental models of the earth, sun, and moon: Indian children's cosmologies. *Cognitive Development*, **11**. 4. 491–521.

Schur, Y., Skuy, M., Zietsman, A., Fridjhon, P. (2002): A thinking journey based on constructivism and mediated learning experience as a vehicle for teaching science to low functioning students and enhancing their cognitive skills. *School Psychology International*, **23**. 1. 36–67.

Sungur, S., Tekkaya, C., Geban, O. 2001: The contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understanding of the human circulatory system. *School Science and Mathematics*, **101**. 2. 91–101.

Topai Kinga (2018): Természettudományos tévképzetek III. és IV. osztályos diákok körében. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományi Kar, Kolozsvár (államvizsga dolgozat)

Tóth Zoltán (2002): A kémiai fogalmak természete. *Iskolakultúra*, **12**. 4. 108–112.

Tóth Zoltán (2011): A természettudományos tévképzetek kialakulása, feltárása és korrekciójának módszerei. In: Revákné Markóczi Ibolya, Nyakóné Juhász Katalin (szerk.): *A természettudományok tanításának elméleti alapjai*, Debrecen, Debreceni Egyetem, 23–26.

Tsai, C. C. (2001): Ideas about earthquakes after experiencing a natural disaster in Taiwan: An analysis of students'worldviews. *International Journal of Science Education*, **23**. 10. 1007–1016.

Vosniadou, S., Brewer, W. F. (1992): Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, **24**. 4. 535–585.

Vosniadou, S., Vamakooussi, X., Skopeliti, I. (2008): The framework theory approach to the problem of conceptual change. In: Vosniadou, S. (szerk.): *International handbook of research on conceptual change*. Routledge, London, 3–34.

Batiz Enikő, Orbán Réka

A speciális komplex és állandó támogatást igénylő gyermekeket és fiatalokat ellátó rendszer jogi megalapozása és a megvalósítás lehetőségei

Az Enablin+ projekt a Leonardo Life-long program része.¹ A projekt célja az, hogy a komplex és állandó támogatást igénylő gyermekek és fiatalok (0–21 év közöttiek) szociális inklúzióját és ellátását elősegítse, valamint a gyermekeknek és fiataloknak a szüleit, családtagjait és gondozóit megfelelő – szakmai és pszichés – támogatásban részesítse.

A projektben 8 partner (Belgium, Olaszország, Hollandia, Portugália, Franciaország és Reunion szigete, Bulgária, Románia) képviselteti magát. Romániából a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Alkalmazott Pszichológia Intézetének munkatársai vesznek részt. A partnerek különböző területeken dolgozó teamekbe tömörülnek, akik tudományegyetemen, a szolgáltatás területén, alapítványoknál, illetve szakközpontokban dolgoznak. A munkacsoportokban részt vesznek orvosok, gyógypedagógusok, logopédusok, kintoterapeuták, pszichológusok, egészségügyi asszisztensek, szakintézmény-vezetők.

A projekt célja egy inter- és pluridiszciplináris szakmai tréning kidolgozása, ahol a különböző szakemberek és szülők együtt tanulhatnak, azzal a közös céllal, hogy a komplex és intenzív ellátást igénylő gyermekek életminőségét javítsák. Az Enablin+ projekt számos, helyben alkalmazható modult dolgoz ki az inklúzió, kommunikáció, magatartás, aktiváció és tanulás, mindennapi élet javítására. A célok elérése érdekében a projektben résztvevő szakemberek többlépcsős ütemtervet dolgoztak ki, melynek első lépésében szükségletek elemzésére került sor a projektben résztvevő tagállamokban. A második lépésben a jó gyakorlatok kerültek feltérképezésre, amit követett a tulajdonképeni – on-line és valós időben zajló – tréningek kidolgozása. Az ötödik lépcsőben kerül sor a trénerok oktatására és a kutatás eredményeinek a bemutatására.

Ennek a projektnek a keretében vizsgáltuk a hazai speciális nevelési igényű (továbbiakban SNI) személyek helyzetét és az ellátásukat biztosító intézményhálózatot. Arra

¹ Az Európai Bizottság Life-Long Learning Program (1/1/2014–31/12/2016). Contract 541981-LLP-1-2013-1-BE-LEONARDO-LMP Project ENABLIN+ “Enabling and Including Young People with Complex and Intense Support Needs” keretében.

kerestünk választ, hogy a romániai jogrend és ellátási rendszer hogyan válaszol ezekre a nagyon specifikus igényekre.

A SNI személyek jogait és kötelezettségeit a 2006-ban elfogadott, 2014-ben módosított 448-as törvény foglalja magába. A törvényes előírások fő célja a SNI személyek társadalmi inklúziója.

Az említett törvény értelmében „akadályozott személyeknek” minősülnek azok, akik a személyes és szociális környezet akadályai miatt elesnek bizonyos társadalmi tevékenységektől. E gátló tényezők miatt a SNI személyek számára elengedhetetlenül szükséges az integrációs védőháló megszervezése, mely felkészülten válaszol a SNI személyek fizikai-, érzékszervi-, pszichés-, értelmi- és-vagy társult sérüléseire.

A törvénykezők több alapkövetelmény biztosításában szinte úttörő munkát végeznek az uniós tagállamok erre vonatkozó jogi szabályozásában. Ilyen típusú újdonságszámba vehetők a felszerelésekre és felszereltségre vagy az infrastrukturális beruházásokra vonatkozó törvényes előírások. A törvényes előírások alkalmazása azonban továbbra is személyfüggő (a jóérzéstől és empátiától függ), bár az érdekvédelem egyre többször szerez érvényt ezen alapvető személyi jogoknak, élve a törvény adta lehetőségekkel.

A törvény az integrációt, a részvételt és az egyenlő esélyt szorgalmazza az aktív élet minden területén, végső célként a független életvitel biztosítását jelöli ki minden állampolgár számára. A hatóságok kötelesek a SNI személyek és családjaik szükségleteit a helyi, regionális és megyei stratégiai programokba, majd a továbbiakban a nemzeti szintű egészségbiztosítási irányelvekbe belefoglalni. A mindennapi élet gördülékennyé tételét elsősorban a műszaki segédeszközök – akadálymentesített fürdőszoba, emelőszerkezet, adaptált autó, látássérültet segítő berendezések, hallókészülékek stb. – pénzügyi fedezetét írják elő. A valóságban azonban a törvény által meghatározott pénzösszeg nem fedezi a valós költségeket.

Az illetékes kormányzatszerveknek létre kell hozniuk és fönnt kell tartaniuk speciális rehabilitációs központokat, amelyek a különböző akadályozottságokra specializálódnak. A magánereőből létrehozott központok két évnyi működés után igényelhetnek állami támogatást. Az akadályozott személynek biztosítani kell a kezeléshez és felépüléshez szükséges programokat és szolgáltatásokat. A SNI gyermekek, a családjuk/törvényes képviselőjük a törvény szerint jogosultak minden információra, ami a komplex diagnózist, a terápiá(ka)t, habilitációs- és rehabilitációs terveket, a hozzáférhető segítő szolgáltatásokat és programokat illeti, hogy ezeknek az információknak a fényében kompetens döntést hozhassanak arról, hogy milyen szolgáltatásokat vesznek igénybe a lehető legkomplexebb rehabilitáció megvalósítása érdekében.

A komplex diagnosztikai központok célja a fejlődés különböző aspektusaira vonatkozó átfogó funkcionális diagnózis felállítása. Ezekben a központokban multidiszciplináris csoportok dolgoznak, munkájuk felöleli a fizikai, pszichés, orvosi és szociális tényezők besorolását. A felállított diagnózisokat a továbbiakban gyermekeknek a különböző iskolatípusokba való áthelyezésében és a funkcionális deficit mértékének a megállapításában hasznosítják. A központok hatáskörébe tartozik a gyermekek részvételének és működésének a stimulálása is. Az ezekben a központokban végbemenő funkcionális

felmérések kötelezők a felnőttkorig. A felnőttkor elérése után végleges döntés születik a személy állapotára vonatkozóan, amiről hivatalos átirat készül.

A komplex és intenzív ellátást igénylő személy jogosult személyes segítőre, valamint ingyenesen veheti igénybe a kulturális, művészi és sportlétesítményeket.

A SNI gyermekek és fiatalok élete azonban nem merülhet ki a diagnózisban és a kezelésben, a társadalmi életben való részvételüket is biztosítani kell: esélyegyenlőséget a tanulás (iskola) és munka világában.

Ennek első feltétele az élethosszig tartó tanulás és kísérés: a korai fejlesztéstől az idők ellátásáig.

A korai fejlesztő központok általában civil szervezetek, amelyek alapítványok égisze alatt működnek, vagy teljesen magánintézmények. 2011-ig a korai fejlesztés egésze az egészségügyi ellátás része volt, így a gyógypedagógus, akinek a szakmai kompetenciái között szerepel a 0–3 éves SNI-ellátás, nem vehetett részt a teamben. Ezt a hátrányos helyzetet hivatott a 2011-ben elfogadott – utólag módosított – oktatási törvény orvosolni, ami a korai fejlesztési kötelezettséget a tanügy hatáskörébe utalja. Azóta a korai fejlesztő központok nemcsak az egészségügyi intézményekkel, hanem az oktatási minisztériumnak alárendelt egységekkel is partnerségi viszonyt alakítanak ki.

Kiemelten foglalkozik a törvény az inkluzív oktatás megszervezésével, hangsúlyozva azt, hogy a SNI gyermekeknek alapvető és ingyenes joga az oktatásban való részvétel, az élethosszig tartó tanulás. A sérült gyermek jogi képviselője (általában a szülő) dönthet az iskoláztatás formájáról és az iskolai intézményről, valamint az oktatás nyelvéről (a legtöbb szolgáltatás a kisebbségek nyelvén is igényelhető).

Az inkluzív, illetve integráló iskolák mellett működnek inkluzív erőforrás-központok, melyek a volt speciális iskolák utódai, és az összes tanköteles korú SNI gyermekekért felelősek. Az inkluzív központok foglalkozásterápiákat, logopédiai fejlesztést, fizioterápiát és iskolán kívüli foglalkozásokat szerveznek. Ezek a multifunkcionális központok széles skálájú szolgáltatást nyújtanak: biztosítják azokat a komplex szolgáltatásokat – akár otthoni oktatás keretében –, melyek lehetővé teszik az intenzív ellátást igénylő gyermekek életminőségének biztosítását, az integrált gyermekeket ellátó utazótanár-hálózat kiépítése is a feladatkörükbe tartozik. Utazótanári segítséget minden (a Szakértői Bizottság által diagnosztizált) SNI diák ingyenesen igénybe vehet, de ezeknek az álláskereteknek a meghirdetése és betöltése nehézségekbe ütközik a gyakorlatban (pl. a megadott álláskeret-számot nem lehet túllépni, pl. ha alkalmaznak utazótanárt, egy másik személyt el kell bocsátaniuk), így elég sok gyermek marad magára. Ha a szülők ragaszkodnak az integrációhoz, a gyermek kénytelen bentlakásba költözni, ha az otthonától távol eső erőforrás-központot választják számára.

A speciális nevelést igénylő gyermekek szülei közül kevesen élnek az inkluzív oktatás lehetőségével, mert közülük csak kevesen képesek az adaptált tantervet követni 1–2 órás segítséggel, még kevesebb azoknak a száma, akik sikeresen képességvizsgáznak/érettségiznek.

Tehát ideális esetben is – ha van utazótanár – elég nehéz helyzetben vannak az SNI gyermekek, hiszen heti egy-két órában igényelhetik a többlétszolgáltatást, és ezzel a minimális segítséggel kell teljesíteniük a számukra összeállított, adaptált curriculumot.

A törvény értelmében az iskolák csak abban az esetben utasíthatják vissza az SNI gyermek felvételét, ha abban az osztályban már van két ilyen tanuló. A szülők számára a döntés első lépése szinte minden gyermek esetében az, hogy kipróbálják a közoktatást. Ha nem tud megfelelni az elvárásoknak, második opciónak maradnak a „speciális iskolák”. Sajnos az iskolákban még mindig nagy az ellenállás, nem fogadják szívesen a SNI gyermekeket, azzal érvelve, hogy nem rendelkeznek megfelelő emberi és/vagy infrastrukturális feltételekkel az ellátásukra.

Bár zajlanak a mélyreható változások a törvénykezésben, a valóságban a speciális nevelési szükségletű gyerekek oktatási rendszere még mindig hiányos, mivel nincs elég utazótanár, a pedagógusok felkészítése minimális és az oktatás alulfinanszírozott.

Folytonosság és rendszer hiányában a rehabilitációs tevékenységekre kiírt idő messze nem fedi a valós igényeket, mivel a szülőknek nem adatik meg a lehetőség napi szinten végezni az egyes fejlesztéseket/foglalkozásokat a gyermekkel, nem elégséges az idő elmélyülni a tanult technikákban, módszerekben. Gyakorlás hiányában pedig a javulás lehetősége is időben messze kitolódik. A heti szinten változó tevékenységek miatt a szülők maguk sem tudják hasznosítani a számukra elérhető egyéni tanácsadást, amiben részesülhetnek. Ez egy további állandó feszültségforrássá válik, ami az amúgy is terhelt fizikai és pszichés egészségüket negatívan befolyásolhatja.

A súlyos SNI, mozgásszervi vagy egészségi problémákkal diagnosztizáltak számára fenntartott központokban azoknak a gyermekeknek szerveznek nappali programokat és terápiákat, akik nem járhatnak iskolába. Ezekben a központokban kaphatnak ellátást a komplex és intenzív támogatást igénylő gyermekek is. Általában ők otthoni ellátásban részesülnek, és a szociális életből kirekesztve élnek. Elméletileg joguk van választani az ellátási formák és intézmények közül, amelyek lehetőséget adnak az integratív és inkluzív életre, a gyakorlatban azonban csak egy, esetleg két lehetőségből választhatnak a pénzügyi vagy egyéb korlátozások miatt.

Rendelkezésre állnak a rehabilitációs központok is, amelyek mindmáig az egészségügyhöz tartoznak. Ezekben a központokban a rehabilitációra szakosodott orvosok, terapeuták, pszichológusok és szociális munkások dolgoznak. Szolgáltatásaik közé tartoznak a multidiszciplináris terápiák, de tevékenységük általában csupán a „magasabbban funkcionáló gyermekekre” szorítkozik, mivel ezekben a központokban általában amúgy is hosszú várólisták vannak, és csak meghatározott időre biztosítják a beavatkozásokat (nincs lehetőség az élethosszig tartó szolgáltatásokra).

A felnőttek helyzete is – bár javul – még mindig az európai színvonal alatt marad.

A halmozottan sérültek számára fenntartott intézmények lehetnek állami, állami-magán vagy magán tulajdonban. A törvény értelmében ezeknek a személyeknek joguk van a szociális ellátásra. A nappali foglalkoztatókban vagy speciális lakóotthonokban ezt a speciális és intenzív támaszt szakszemélyzet biztosítja.

Bár a törvény előírja, hogy olyan munkalehetőségeket kell teremteni számukra, amelyeknek a speciális helyzetükből adódóan kellően meg tudnak felelni, hogy biztosítani kell a munkaerőpiacon is az esélyegyenlőséget, éppen ezért meg kell teremteni számukra a speciális munkahelyi körülményeket vagy az otthonról való bedolgozás lehetőségét, ez nagyon kis mértékben valósul meg a gyakorlatban.

A törvény a következőképpen osztályozza a bentlakó otthonokat: a) segélynyújtó és ellátó központok; b) felépülést biztosító és rehabilitációs központok; c) foglalkozásterápiával való integrálást biztosító központok; d) független életre nevelő központok; e) krízisközpontok; f) közösségi szolgáltatás központok; g) védett otthonok.

A bentlakó otthonok általában magántulajdonban levő nappali ellátó-, ápoló vagy segített életvitel-központok (kisméretű háztartás vezetése segítőkkal), melyek a 18 éven felülieket fogadják.

A magánszektor által nyújtott rehabilitációs szolgáltatásokat, ha az intézménynek van szerződése, az országos egészségbiztosítási pénztár megtéríti. A probléma abban rejlik, hogy a magánszektorban nincs elkülönítve, jól körülhatárolva az egyes szakemberek munkaköri leírása, így az, hogy ki mivel foglalkozik, nem teljesen egyértelmű, ezt a szülőknek kell felfedezni.

Találkozunk olyan szülőkkel és szakemberekkel is, akik az akadályozott gyermekek jogaiért elszánt harcot vívnak. Ezek a szakemberek és szülők elszántak arra, hogy akár infrastruktúrát, intézményeket, felszerelést, emberi erőforrást szervezzenek egy speciális intézet létrehozásának érdekében. Pozitívként könyvelhető el az, hogy bár kisebbségben vannak, mégis más szemszögből próbálják megközelíteni az akadályozottságot és a benne élők életét. Számukra az inkluzív oktatás alapvető emberi joga a SNI személyeknek, ők is egyenlő mértékben jogosultak a megfelelő életminőségre. A szülők gyakran önerőből (vagy önerejük fölött is) fizetnék a különórákat, plusz fejlesztéseket, de legtöbb esetben ezt a szerény gazdasági és szociális helyzetükből adódóan nem engedhetik meg maguknak.

Még ritkább esetben fordul elő az, hogy a halmozottan sérült gyermeket integrálják a közoktatási környezetbe, esetleg 2–3 eset fordulhat elő a húszmillió lakosú országban. A legtöbb halmozottan sérült gyermek nem jár egyáltalán iskolába. Őket vagy otthon, nappali gondozóban, vagy rezidenciális otthonokban tanítják. Még mindig nagy az ellenkezés a tanárok részéről, akik azt állítják, hogy egy közoktatásba integrált SNI gyermek oktatása plusz erőfeszítést, felkészülést és időt követel a tanárok részéről, amelyekkel ők amúgy sem rendelkeznek a merev és teljesítmény-centrikus oktatási rendszerben (Orbán, 2008).

A speciális nevelési igényű vagy halmozottan sérült gyermekek életének más területről, mint az oktatásról, a mostani törvényi keretekben sincs több szó, mint amennyi a kultúra ingyenes hozzáférhetőségéről szól.

A tanárképzésben is elkezdődtek a változások, a mesteris hallgatók pedagógiai moduljában egy tantárgy szól a középiskolás SNI gyermekek tanításának módszertanáról, aminek keretében szó esik az integrációról és inklúzióról. Ennyi információ azonban nem elégséges. Az óvodás és elemi osztályos SNI gyermekek tanításának módszertana

teljesen hiányzik a képzésből. Ez a tényállás bizonyítja, hogy sem az alap-, sem a mesteri képzésen végzett diákok nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a speciális nevelési szükségletekről, a gyermekek inklúziójáról, integrációjáról. Ez az ismerethiány eredményezi az akadályozott személyekkel szembeni ellenállást, intoleranciát és közönyösséget, főleg ha a tudásbeli teljesítmény-különbségeket nézzük.

Még mindig tartja magát az a mentalitás, hogy ezek a gyermekek annyira „speciálisak”, hogy jobban teljesítenének egy speciális osztályban vagy speciális iskolában. Legtöbb esetben maguk a szülők is hasonlóképpen gondolkodnak a saját gyermekükről.

Mint bemutattuk, a törvényes paradigma lassan bár, de változásokat ír elő a SNI gyermekek oktatásának és életminőségének javítására, a valóságban elsősorban társadalmi paradigmaváltásra van szükség. Olyan intenzív ismeretterjesztő kampányra, minek következtében elsősorban az iskolai kerettantervet kellene górcső alá venni és módosítani, hogy minél érthetőbb és elérhetőbb legyen az összes – nemcsak SNI gyermek számára. Másodsorban a kampány során a társadalmat kell érzékenyíteni a sérült egyének szükségletei iránt, tudatosítani minél szélesebb körben azt, hogy ők is a társadalom egyenlő jogú tagjai, akik jogosultak a virágzó, méltóságteljes életre. Történtek már ez irányban apró lépések azáltal, hogy a SNI gyermekek oktatásának gyakorlata belekerült a diákok tantervébe, illetve ösztöndíjakban vagy más jutalmakban részesítik a szervezetek/cégek a SNI gyermekekkel foglalkozó, önkéntes diákokat. Sürgős szemléletváltásra van szükség a szülők esetében is, akik gyakran hasonlóan kirekesztésben, külön iskoláztatásban, speciális osztályban gondolkodnak, amikor a speciális igényű gyermekükről van szó.

Kiemelten fontos lenne a szülők pszichés egészségének gondozása, mivel gyakran ők azok, akikben ki kell alakítani és/vagy meg kell erősíteni az elfogadást, le kell építeni a SNI gyermekük helyzete miatt érzett szégyent, büntudatot, megerősíteni a megtört önbizalmat, énképet, feloldani a tehetetlenség, kiszolgáltatottság érzését és önmagukkal – és a többi családdal való – törődést.

Irodalom

Borca, C. V. (2010). The school inclusion of children with special educational needs in Romania. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2. 4325–4329.

Law No.448/2006 regarding the protection and promotion on the rights of handicapped persons, issued in the *Official Monitor* of Romania, 1. 1006, 2006, republished in 2014.

Law on education, issued in the *Official Monitor* of Romania, 18, 2011.

Orbán Réka (2008). A speciális szükségletű gyermekek jogi védelme és az integrált oktatás Romániában. In: Kiss Szidónia (szerk.): *Az iskolai beilleszkedési problémák felismerése, prevenciója és terápiája*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Szentés Erzsébet, Burian Erika

Tanárjelöltek jövőtervének és elhelyezkedési szándékának vizsgálata

Az iskola világát, annak légkörét, varázsát a pedagógus, a tanár jeleníti meg. Egy hiteles, szeretett, tisztelt tanár emlékét a tanulók egy életen át magukkal viszik. A jó pedagógusoknak talán vannak közös vonásaik, valamint a tanári munkának vannak átadható mesterfogásai, de minden tanár a saját tanítási módszerei, személyisége és attitűdje által válik hitelessé és alkalmassá a tanári hivatásra. Igazából a jó tanári tevékenység lényege bizonyos mértékben megfoghatatlan, melyet leírni is aligha lehetséges, ugyanakkor minden jó tanár folyamatosan elemzi a munkáját, figyeli, értékeli, módosítja az alkalmazott módszereket, és irányítja szakmai fejlődését (Vajda, 2005, Hunya, 2014).

Napjainkban a tanári munkát egyre inkább segítőfoglalkozásként, a nevelést elősegítő munkaként tartják számon, és a pedagógusoktól elvárják a támogató és segítő szerep betöltését is (Vajda, 2005). Ugyanakkor a média világa és az infokommunikációs technológiák gyors fejlődése megváltoztatta a tudás megszerzésének lehetőségét és a tanárok szerepét is. Az új technológiai lehetőségek megújítják, átalakítják a hagyományos oktatási módszereket, új lehetőségeket és didaktikai kérdéseket vetnek fel. Már a tanárjelöltek számára is lényeges kérdés, hogy milyen innovatív és figyelemfelkeltő módszer vagy mennyi digitális anyag használatára lenne szükség a tanórákon.

A gyorsan szerveződő virtuális közösségek, az online térben kialakuló nyílt és zárt csoportok tagjai között lezajló véleménycsere, adatmegosztás, az interaktív weboldalak és a nagy mennyiségű információközlés a tudás megszerzésének lehetőségét felgyorsította és megkönnyítette, gyakran előfordul, hogy mindez beépül a tanulásba a tankönyvekben található tananyag mellett (Antal, 2013). Ugyanakkor nevelni és tanítani kell a gyermekeket a helyes internethasználatra, a tanárnak törekedni kell arra is, hogy kialakítsa a gyermekekben a helyes hozzáállást az elektronikus médiumokhoz, a webes felületek böngészéséhez (Pšenáková és Stoffová, 2015). Az internet megjelenésével az iskola keretei kiszélesedtek, a tudás megszerzésének egyik lehetséges eszközévé váltak az online felületek, ahonnan a tanulók – bár ellenőrizhetetlen módon böngésznek – akarva-akaratlanul bővítik ismereteiket.

A tanulók többsége számára már ismerősek a digitális kor vívmányai, mindennapjaik részét képezi például a videojáték, a laptop, az okos telefon, az mp3 lejátszó, a táblagép használata. A jelen kor fiataljai kevesebb időt töltenek olvasással, mint videojátékokkal vagy az interneten való felületek böngészésével (Nagy, 2014). Az interneten elérhető hatalmas mennyiségű adat átalakította a hagyományos oktatási folyamatot, mivel a netgeneráció a hagyományos oktatási formától eltérő tanulási és informálódási

szokásokra szocializálódik (Antal, 2013). A netgeneráció a tanulók új generációja, azok a fiatalok, akik beleszülettek az internet világába, akik számára természetes az IKT (információs technológiák) mindennapi használata, számukra nem okoz problémát a digitális eszközök kezelése. Mivel egy digitalizált és az információkat könnyen elérő világban nőttek fel, úgy lépnek be az iskolába, hogy elvárják tanáraiktól a modern technológia használatát, a színes, kreatív oktatási módszereket. A netgeneráció fiataljai már nem figyelnek annyira a hagyományos előadásokra, sokkal inkább csoportos, interaktív feladatokkal szeretnek foglalkozni. Tari (2012) szerint „a netgeneráció nem hajlandó megtanulni, amit elé tesznek csak azért, mert egy tanár teszi azt. Meg akarják érteni, boncolgatni akarják, szétszedni és valóban átélni a dolgot, amiről tanulnak” (Tari, 2012, 17).

Sheldon (2016) vizsgálta, hogy a tanulók hogyan alakítanak ki kapcsolatokat a közösségi oldalakon, ezen belül milyen okokból jelölik ismerősnek tanáraikat a Facebookon, illetve milyen következményei vannak ennek. Megállapította, hogy azok a diákok, akik tanáraikkal ismerősök a Facebookon, gördülékenyebben és többet kommunikálnak tanáraikkal. Továbbá azok a diákok, akik hozzáférnek tanáruk Facebook oldalához nagyobb motivációt és tanulási késztetést éreznek, és mindemellett könnyebben kialakul egy pozitív osztálytermi klíma is. Az osztálytermen kívüli kommunikáció hozzájárul a közös munka megalapozásához és ahhoz, hogy jó legyen a kapcsolat a tanulók és tanárok között, de akár a tanulmányi teljesítmény növekedéséhez is. A pozitívumok mellett viszont egymás magánéletének az ismerete és annak megosztása negatív következményekkel is járhat a tanárok és a diákok számára (Sheldon, 2016).

Az online világnak számos előnye van, azonban az egyre szélesedő online térben nevelkedő generációk számára veszélyt is tartogat, melyekre figyelniük kell. Fontos odafigyelni a fiatalok biztonságos számítógép- és internethasználatára, ez aktuális probléma, a fiatal felhasználók is könnyen válhatnak a számítógépes bűnözés áldozatává (Pšenáková és Stoffová, 2015, Kollár, 2016). A közösségi média befolyásolja az érzelmi állapotot, az önértékelést, a testképet és az önbecsülést (Tari, 2017). A netgeneráció az internetet, az online felületeket, a közösségi oldalakat arra használja, hogy szórakozzon, kommunikáljon, bárhol és bármikor elérhetővé váljon. Mivel az internetes világhoz erősen kötődnek, a tanároknak abban is szerepük lenne, hogy segítsék az új generációt a személyközi kommunikáció gyakorlásában (Antal, 2013). Előfordulhat, hogy a közösségi média használata nehézséget okoz a tanulók időbeosztásában. Burian (2018) kutatása során általános iskolás diákok Facebook használati szokásait vizsgálva nemek közötti eltéréseket is talált e tekintetben, a fiúk például szignifikánsan többször használják a Facebookot arra, hogy megtudják, mi a házi feladat, a lányok pedig átlagosan nagyobb értéket jelöltek be arra vonatkozóan, hogy a Facebook elveszi az időt a tanulástól.

A tanárképzésben is tekintettel kell lennünk a tanári pálya új kihívásaira. A pedagógusszerep betöltésénél, akárcsak más szakmák esetében is, kulcsfontosságú szerepe van a pályaearittségnek. A pályaearittség olyan fejlettségi és rátermettségi szintként értelmezhető, amely életkoronként eltérő, ugyanakkor megalapozza az egyén valamely pályán való eredményességét, sikerességét, továbbá kulcsfontosságú szerepet tölt be az egyén

sikeres életvitelében. Az életkorra jellemző pályaeretttség összetevői: a megfelelő informáltság, készségek és kompetenciák mellett a pályaismeret, az önismeret, a döntési és tervezési képességek, a kreativitás, valamint az aktivitás. Ennek következtében a pályaerett egyénről elmondható, hogy cselekszik, de ugyanakkor információkat keres és gyűjt, döntéseket hoz, majd a kapott információk alapján jól, eredményesen megtervezi jövőjét (Szentés, 2016, Szilágyi, 2003, Szilágyi, 2011).

Napjainkban a munkaerőpiac igényei gyorsan változnak, és az egyre bővülő lehetőségek igencsak megnehezítik a pályaválasztás kérdésével kapcsolatos, egyébként sem könnyű döntéseket. Ezekben a döntésekben szerepet játszanak a lehetőségek, az érdeklődés, a képességek és az ember hajlamainak rendszere is. Ebből kiindulva a pályaválasztás azt jelenti, hogy a meglévő lehetőségek alapján önállóan, személyes célkitűzéseinknek megfelelően olyan tevékenységet, munkát választunk, amely lehetőséget ad arra, hogy az egyén kibontakozhasson, képességeit megmutathassa és fejlessze, valamint a társadalom és önmaga számára is értékes és örömteli munkát végezzen. A pályaválasztás optimális esetben lehetőség a saját igények kifejezésére, a képességek, készségek gyarapítására, az önmegvalósításra is (Tóth, 2007). A pályaválasztás folyamata külső és belső tényezők között valósul meg, egyik oldalon az egyéni képességek és készségek, valamint az érdeklődés állnak, a másik oldalon pedig az elhelyezkedési lehetőségek, az egyes pályák presztízse, a jövedelemkeret. Minden emberre jellemző, hogy egyszerre több pálya feladatkörét lenne képes teljesíteni, de akkor lesz elégedett a munkájával, ha lehetősége lesz képességeinek, érdeklődési körének, személyiségjellemzőinek és értékítéleteinek hasznosítására a munkája során (Szilágyi, 2003, Tóth, 2007).

Az életcélok alapvető jelentőségűek az életút szerveződésében. A célok irányítják, előmozdítják, ugyanakkor stabilizálják is a személy és környezete közötti interakciókat. Az extrinzik célok elsősorban olyan tapasztalatokhoz vezetnek, melyek a személy számára külső támaszt nyújtanak, míg az intrinzik célok a belső fejlődéssel állnak kapcsolatban, és ezek megvalósítása szükséges a teljesebb és nagyobb mértékű elégedettséghez. Az intrinzik aspirációk előnyben részesítése segíti az emberi kapcsolatok kialakítását és fenntartását (Martos, 2013).

A tanárjelölt egyetemisták körében végzett kutatás bemutatása

A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem végzős tanárjelölt hallgatói (akik az egyetemi szakjuknak megfelelő szakképzettség megszerzése mellett pedagógiai képzést is végeztek) körében 2017-ben végeztünk egy keresztmetszeti kutatást. A kutatás során a megkérdezettek jövőtervére, aspirációira, elhelyezkedési szándékára, valamint a tanári hivatással kapcsolatos nézeteire fókuszáltunk.

A kutatás az alábbi kérdésekből indult ki:

Mennyire tartják fontosnak a tanárjelöltek a tanári hivatást?

Tervezik-e, hogy a tanügyben helyezkedjenek el?

Ha igen, mi motiválja a fiatalokat ebben?

Milyen mértékben használnák a digitális eszközöket a tanórákon?

Van-e összefüggés a tanári hivatás választása és az aspirációk (az intrinzik és az extrinzik célok) között?

A kutatás hipotézisei:

1. Azok a hallgatók, akik tanári végzettséget szereznek, szeretnének tanítani, fontosnak tartják a tanári pályán való elhelyezkedést.
2. A tanári pályán való elhelyezkedés szándéka együtt jár az intrinzik célok erősségével.
3. A tanárjelöltek gyakran használnák a modern technológiát, a digitális eszközöket és a digitális anyagokat a tanítórakon.

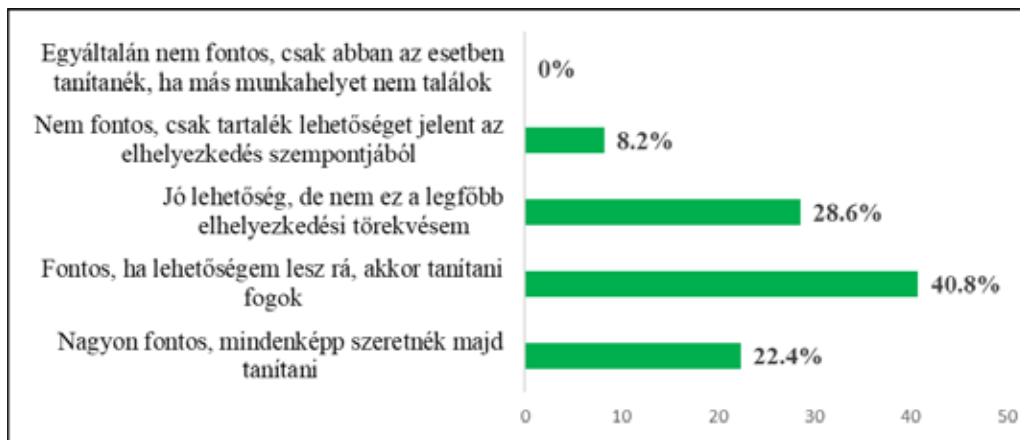
A kutatást kérdőíves módszer segítségével végeztük el. A kérdőív 3 részből állt: az első részben az általános demográfiai adatokat kérdeztünk meg a hallgatóktól; a második részben a tanári hivatással kapcsolatos kérdéseket tettünk fel; a harmadik részt képezte a Rövidített Aspirációs Index (Martos, Szabó és Rózsa, 2006), mely a hosszú távú célok általános felmérésére alkalmas, és az itt kapott válaszok alapján kiderül, hogy a vizsgálati személyek a lehetséges életcéloknak milyen fontosságot tulajdonítanak. Az adatokat az SPSS statisztikai program segítségével dolgoztuk fel. Jelen tanulmány a kutatás eredményeit mutatja be.

A minta bemutatása

A kutatásban 49 végzős tanárjelölt hallgató vett részt. A minta 55,1%-a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán, 44,9%-a pedig a Sapientia EMTE Csíkszeredai Karán végezte tanulmányait. A nemek szerinti megoszlás azt mutatja, hogy a megkérdezettek többsége nő: 87,8%, 12,2% férfi. Az állandó lakhely szerinti megoszlás szerint többségük (55,1%) városban vagy megyeszékhelyen lakik, 44,9% állandó lakhelye falun van.

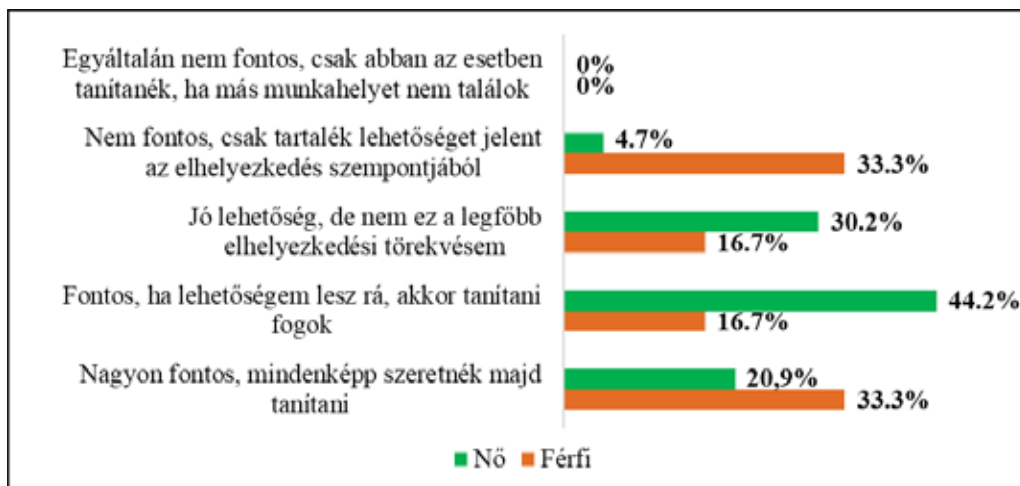
Az eredmények bemutatása

A végzős tanárképzős hallgatók tanári hivatással kapcsolatos attitűdjeit, a tanári hivatással kapcsolatos véleményüket vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a megkérdezettek 40,8%-ának fontos a tanári hivatás, és ha lehetőségük adódik, tanítani fognak. A végzős tanárképzős hallgatók 22,4%-a számára nagyon fontos a tanári hivatás, és mindenképpen szeretnének tanítani, ők elsősorban tanári pályán szeretnének elhelyezkedni (1. ábra).



1. ábra: Tanári hivatásról való vélekedés

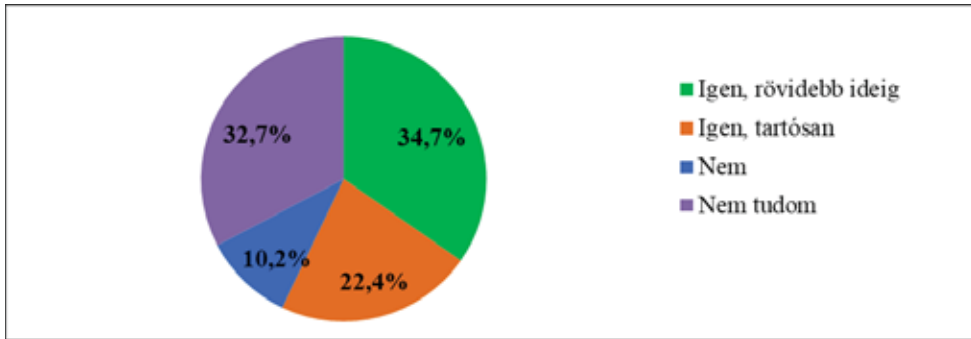
Vizsgálva a tanári pályáról való vélekedést, szignifikáns különbség ($p=0,042$) figyelhető meg nemek szerint. A tanári hivatás fontosságát illetően a második válaszlehetőségnél találtuk a legnagyobb eltérést: a lányok 44,2%-ának fontos a tanári hivatás, és ha lehetőség adódik rá, tanítani fog, míg a fiúk 16,7%-a jelölte be ezt a választ. A fiúk két válaszlehetőséget preferáltak, ők azok, akiknek a tanári hivatás vagy legfőbb opcióként, vagy csak tartalék elhelyezkedési lehetőségként jelenik meg (2. ábra).



2. ábra: A tanári hivatásról való vélekedés nemek szerint

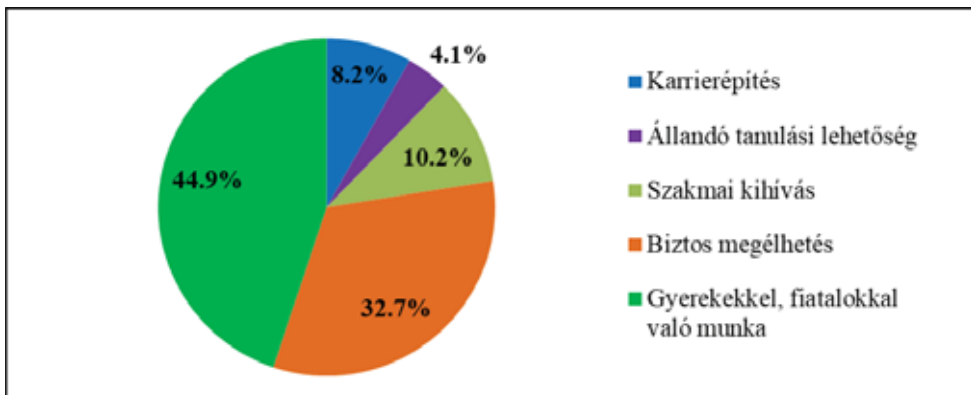
A megkérdezett tanárképzősök 34,7%-a tervezi, hogy a tanügyben helyezkedjen el, igaz, rövidebb ideig, de megpróbálnának elindulni a tanári pályán. 22,4%-uk azonban tartósan, hosszú időre elköteleződné a tanári pályán, szívesen dolgoznának tanárként.

A válaszadók 32,7%-a azonban még bizonytalan abban, hogy szeretne-e a tanügyben elhelyezkedni (3. ábra).



3. ábra: A tanügyben való elhelyezkedés tervezése

Vizsgáltuk a motivációs tényezőket, azt, hogy mi motiválja a hamarosan pályakezdő, a vizsgálat időpontjában még végzős tanárképzős hallgatókat arra, hogy a tanári pályán induljanak el. Azt az eredményt kaptuk, hogy a válaszadók szinte felét, azaz 44,9%-át a gyermekekkel, fiatalokkal való munka motiválja abban, hogy a tanügyben helyezkedjenek el. A válaszadók 32,7%-a a biztos megélhetéssel indokolja választát. 10,2% a szakmai kihívást, 8,2% pedig a karrierépítés lehetőségét látja leginkább motiválónak a tanári pályában. A megkérdezettek 4,1%-át motiválja az állandó tanulás lehetősége (4. ábra).



4. ábra: A tanügyben való elhelyezkedés motivációja

Nemek szerint vizsgálva azt, hogy mi motiválja a pályakezdő fiatalokat a tanügyben való elhelyezkedésre, nincs szignifikáns különbség, mind a fiúk, mind pedig a lányok fő motivációs faktoraként jelentkezik a gyermekekkel, fiatalokkal való munka lehetősége. A végzős tanárképzős lányok 44,2%-a, a végzős tanárképzős fiúknak pedig az 50%-a jelölte be, hogy a gyermekekkel és fiatalokkal való munka lehetősége motiválja őket arra, hogy a tanári hivatást válasszák, és tanári pályán a tanügyben helyezkedjenek el.

Arra a kérdésre, hogy a hatékony oktatás érdekében milyen mértékben használnák tanári munkájuk során a digitális eszközöket, a pályakezdő pedagógusjelöltek többsége, azaz a felmért mintában szereplő végzős tanárképzősök 73,5%-a úgy vélekedik, hogy gyakran használná a tanórán a digitális eszközöket. 12,3% pedig úgy gondolja, hogy minden órán használna digitális eszközöket.

Abban, hogy tanárként készítenének-e digitális anyagokat (prezentációt, digitális feladatlapot, interaktív feladatokat stb.) a tanórákra, a mintában nemek szerint szignifikáns különbség figyelhető meg ($p = 0,048$). A lányok 76,7%-a úgy vélekedik, hogy tanárként gyakran készítené digitális anyagot a tanóráira, míg a végzős tanárképzős fiúknál ez az arány 50%, továbbá a fiúk 16,7%-a úgy vélekedik, hogy minden órára készítené digitális anyagot, viszont a fiúknak 16,6%-a még nem tudja, hogy készítené-e digitális anyagokat tanórájára.

Szakterület szerint vizsgálva azt, hogy majd tanárként készítenének-e digitális anyagokat az órákra a végzős tanárképzősök, nem figyelhető meg jelentős különbség: mind a reál szakterületen (71,4%), mind pedig a humán szakterületen (73,8%) nagy arányban jelezték, hogy gyakran készítenének digitális anyagokat az óráikra. A reál (mérnöki és informatika) szakterületen végzett tanárképzősök nagyobb arányban (28,6%) vállalkoznának arra, hogy minden órára készítenek valamilyen digitális anyagot, mint a humán szakterületen végzett tanárjelöltek (itt csupán 9,5%-a tenné ezt).

A jövővel kapcsolatos gondolkodás és a jövőtervezés összefügg a mindennapi viselkedéssel, mivel ha az ember életében nincsenek valamilyen elérni kívánt célok, vagy megvalósításra váró tervek, nincs lehetőség törekedni azok elérésére vagy megvalósítására sem. Ebből kiindulva olyan vizsgálati kérdéseket használtunk, amelyek a hosszú távú célok milyenségét vizsgálják. A vizsgált végzős tanárképzős diákokat arra kértük, hogy egy skálán értékeljék, hogy az adott kijelentés mennyire igaz rájuk. Ehhez a Rövidített Aspirációs Index Kérdőívet (Martos, Szabó és Rózsa, 2006) használtuk, mely a hosszú távú célok általános felmerésére alkalmas, és a válaszok alapján megtudjuk, hogy a vizsgálati személyek lehetséges életcéloknak milyen fontosságot tulajdonítanak.

Az extrinzik célok elsősorban olyan tapasztalatokhoz vezetnek, melyek a személy számára külső támaszt nyújtanak, míg az intrinzik célok a belső fejlődéssel és az optimális emberi kapcsolatok fenntartásának magatartásmintázataival állnak kapcsolatban. Megvizsgálva ezeket a végzős tanárképzős hallgatók mintáján, azt találtuk, hogy az intrinzik célok (fejlődés, kapcsolatok, jóllét) jelentősebbek a vizsgált tanárjelöltek esetében, mint az extrinzik célok (gazdagság, hírnév és jó megjelenés). Az aspirációs mutató ($AM = 0,983$) értéke alapján a mintában a hosszú távú célok intrinzik irányultságúak. Az átlagértékből (1. táblázat) az olvasható ki, hogy az általános hosszú távú célok közül a fejlődéssel, a kapcsolatokkal, a társadalommal és az egészséggel kapcsolatos célok bizonyultak a legfontosabbaknak, míg a hírnév bizonyul a legkevésbé fontosnak.

1. táblázat: Az életcélok átlagértékei

Gazdagság	Hír-név	Jó megjelenés	Fejlődés	Kapcsolatok	Társadalom	Egészség	Extrinzik	Intrinzik
3,65	2,79	3,37	4,35	4,33	4,04	4,39	3,27	4,25

A céloknak tulajdonított fontosságot nemek szerinti összehasonlításban is megvizsgáltuk, az eredmények a 2. táblázatban láthatóak.

2. táblázat: Az életcélok fontossága nemek szerint

	Fiúk		Lányok		t-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Gazdagság	3,91	0,801	3,61	0,829	n. sz.
Hírnév	2,83	0,983	2,79	0,881	n. sz.
Jó megjelenés	3,66	0,930	3,33	0,884	n. sz.
Fejlődés	4,75	0,273	4,30	0,664	n. sz.
Kapcsolatok	4,41	0,735	4,32	0,722	n. sz.
Társadalom	4,16	0,408	4,06	0,820	n. sz.
Egészség	4,66	0,605	4,36	0,701	n. sz.
Extrinzik	3,47	0,805	3,24	0,625	n. sz.
Intrinzik	4,44	0,272	4,23	0,603	n. sz.
AM	0,97	0,812	0,98	0,699	n. sz.

t- próbával ellenőrizve: n. sz. nem szignifikáns, $p > 0,05$

Habár az átlagértékek kis mértékben eltérőek, ez a különbség nem szignifikáns, mind a fiúk, mind pedig a lányok átlagosan magas értékeket jelöltek meg az intrinzik céloknál, a fejlődés, a kapcsolatok, a társadalom és az egészség céltípusok esetében. Az AM érték is magas mindkét nem esetében (2. táblázat).

Az eredmények összegzése

A megkérdezett végzős tanárképzős hallgatók komoly szándékkal végezték el a pedagógusképzést, fontosnak tartják a tanári pályát, a tanári hivatás részét képezi jövőbeli céljaiknak, és magas azok aránya, akik egyetemi végzettségük megszerzése után a tanügyben szeretnének elhelyezkedni. *Első hipotézisünk*, melyben feltételeztük, hogy azok a hallgatók, akik elvégezték a pedagógia modult, szeretnének tanítani, fontosnak tartják a tanári pályán való elhelyezkedést, beigazolódott, mivel a megkérdezett fiatalok 40,8%-ának fontos a tanári hivatás, és ha lehetőségük adódik, akkor tanítani fognak, továbbá a hallgatók 22,4%-a számára nagyon fontos a tanári hivatás, és mindenképpen szeretnének majd tanítani. Nemek szerint vizsgálva a tanári pályáról való vélekedést, szignifikáns

különbség figyelhető meg ($p=0,042$), a lányok 44,2%-ának fontos ez, és ha lehetőség adódik rá, tanítani fognak, míg a fiúknak csak 16,7%-a jelölte be ugyanezt a választ. Azonban a fiúk között van 33,3%, akik számára nagyon fontos a tanári hivatás, és mindenképpen a tanügyben szeretnének elhelyezkedni.

Második hipotézisünk, melyben feltételeztük, hogy a tanári pályán való elhelyezkedés szándéka együtt jár az intrinzik célok erősségével, beigazolódt. Kapcsolat fedezhető fel a hosszú távú célok és aspirációk feltérképezése, és a tanári pályán való elhelyezkedés szándéka között, mivel a felmért minta esetében az általános hosszú távú célok közül az intrinzik célok (a fejlődés és a kapcsolatok, a társadalom és az egészség mutatók) bizonyultak a legfontosabbaknak. A mintában szereplő végzős tanárképzősök szinte felét (44,9%) a gyerekekkel, fiatalokkal való munka motiválja abban, hogy a tanügyben helyezkedjenek el. Nemek szerint vizsgálva ebben nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között. A végzős tanárképzős lányok 44,2%-a, a végzős tanárképzős fiúknak pedig az 50%-a jelölte be, hogy a gyerekekkel és fiatalokkal való munka lehetősége miatt választják a tanári hivatást. Az intrinzik célok a belső fejlődéssel állnak kapcsolatban, ennek értelmében az intrinzik aspirációk előnyben részesítése olyan magatartásmintázatokkal jár együtt, melyek kedvezőek az emberi kapcsolatok fenntartása esetén, így kedvezőek a gyerekekkel, fiatalokkal való munka esetén is.

Harmadik hipotézisünk, melyben feltételeztük, hogy a tanárjelöltek használnák a modern technológiát, a digitális eszközöket és a digitális anyagokat a tanítás során, beigazolódt, mivel a pályakezdő pedagógusjelöltek többsége, azaz a felmért mintában szereplő végzős tanárképzősök 73,5%-a gyakran használná tanórája során a digitális eszközöket. 12,3%-uk pedig a hatékony oktatás és tanítás érdekében minden órán használna digitális eszközöket. Érdekességgént fontos megemlíteni, hogy a reál szakterületen végzett tanárképzősök 28,6%-a úgy vélekedik, hogy minden órára készítené valamilyen digitális anyagokat, míg a humán szakterületen végzett tanárjelöltek csupán 9,5%-a tenné ezt. Összességében a tanárképzősök vizsgált generációja készen áll az infokommunikációs technológiák használatára, számukra nem okoz problémát a digitális eszközök kezelése, és nyitottak azok tanórai alkalmazására.

Irodalom:

Antal Péter (2013): *Interaktív elektronikus tananyagok tervezése*. Médiainformatikai kiadványok, Eger.

Burian Erika (2018): *Marosvásárhelyen tanuló általános iskolások Facebook-használati szokásai*. Mesteri disszertáció, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar, Csíkszereda.

Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus –reflektív gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2019. 02. 18-i megtekintés)

Kollár István (2016): Az információbiztonság időszerű kérdései. Az európai Z generáció oktatása a digitális korban. *Magiszter*, 14. 3.

Martos Tamás (2013): Életcélok összefüggése a lelki egészséggel és a párkapcsolatokról alkotott vélekedésekkel. In: Susánszky Éva, Szántó Zsuzsa (szerk). *Magyar lelkiállapot*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 77–88.

Martos Tamás, Szabó Gábor, Rózsa Sándor (2006): *Az Aspirációs Index Rövidített Változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán*. In: *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 7. 3. 171–91.

Nagy Lilla (2014): *Közösségi oldalak használata a fiatalok körében*. Bölcsészettudományi Kar, Miskolci Egyetem, Miskolc.

Pšenáková Ildikó és Stoffová Veronika (2015): “Computer security” and its importance in engineer education. *Open Online Journal for Research and Education*, 2313-1640

Sheldon, Pavica (2016): *Facebook Friend Request: Applying the Theory of Reasoned Action to Student-Teacher Relationships on Facebook*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 60 (2), 269–285.

Szentes Erzsébet (2016): *A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata*. Doktori disszertáció, Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.

Szilágyi Klára (2003): *Munka-pályatanácsadás, mint professzió*. Kollégium KFT, Budapest.

Szilágyi Klára (2011): *Pályalélektan*. Szent István Egyetem, Gödöllő.

Tari Annamária (2012): *Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban*. Digitális Nemzedék Konferencia, Budapest.

Tari Annamária (2017) *Az online tengeren is túl. Mindset pszichológia szaklap*, <https://mindsetpszichologia.hu/2017/06/12/az-online-tengeren-is-tul-tudositas-tari-annamaria-pszichoterapeuta-eloadasarol/> (2018. 03. 28-i megtekintés)

Tóth K. Ágnes (2007): *Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló- és tanárképző főiskolai hallgatók körében*. Semmelweis Egyetem Patológiai Tudományok Doktori Iskola, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (2005): *Az iskola*. In: Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (szerk). *Nevelés-lélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Demeter Helén-Lenke

Magatartási normák korszerű szabályozása az óvodában

A pedagógusi munka eredményességét számos didaktikai módszer teszi hatékonnyá. Valamennyinek birtokában lehetünk, naponta alkalmazhatjuk, azonban ha hiányzik a legalapvetőbb módszer a nevelői gyakorlatunkból, munkánk eredményességét csökkenthetik. Ezt a legalapvetőbb módszert minden pedagógus naponta alkalmazza különböző formában, hisz e nélkül nincs hatékony tanítás. Ez nem más, mint a gyermekek helyes magatartásnormáinak szabályozása és fenntartása, hagyományos megközelítésben a fegyelem fenntartása.

Miért szükséges a fegyelmezésre használt gyakorlati módszereinket korszerűsíteni? Elsősorban azért, mert olyan társadalomban élünk, melyben gyermekeink állandó változásnak vannak kitéve, melynek következményeképpen magatartási normáik széles skálán mozognak, a szülők nevelési stílusai is változatosak, így a pedagógusi munkában is a magatartási normák szabályozása napi szinten kihívást jelent. Másodsorban az óvodáskorú gyermekekre rendkívüli hatással van közvetlen környezete, melynek eredményeképp nem csak pozitív magatartásformák alakulnak ki, hanem sajnos negatívak is (pl. hosszas beilleszkedés, agresszív viselkedésformák, hiszti stb.), melyek az óvodai tevékenységek hatékonyságán csorbitásnak, és ezért szabályozást igényelnek. A gyermek magatartásának szabályozása egy olyan többtényezős rendszer, amely a gyermeknevelés szerves része (Campbell, 2000). „Az egészséges engedelmisségre nevelés kulcsa a szeretetteljes kedvesség, mely ugyanakkor nem enged a tekintélyből. Az egészséges engedelmisségre való tanítást kezdjük azzal, hogy segítünk gyermekeinknek kontrollálni impulzusaikat és elhalasztani igényeik kielégítését.” (Payne, 2018, 98.)

A magatartásszabályozás a család és az óvoda feladatkörébe tartozik, ezért a következőkben látni fogjuk, hogy bizonyos eljárások, módszerek és fegyelmezési alapelvek mindkét irányban érvényesek lehetnek, míg mások csak a csoporttermi tevékenységekre alkalmazhatók. A magatartásszabályozás alapvető eszköze a fegyelem, melyet minden szülő és pedagógus másképp használ. Ennek bizonyítéka, hogy a szülők és pedagógusok közösségének fegyelmezési ismeretei különbözőek, a módszerek alkalmazása is változatos.

Mielőtt bemutatásra kerülne egy jól bevált magatartást szabályozó, konkrét, gyakorlati és óvodában alkalmazható eljárás, vessünk néhány átfogó pillantást a fegyelem elméleti hátterére.

A fegyelem fogalma, célja és osztályozása

A fegyelem szó a 'discipol' görög szóból származik, jelentése: tanítani, irányítani, kijavítani. Ez a feladat szerves részét képezi a szülői szerepnek és a pedagógusi munkának, mely nélkül nincs igazi nevelés, tanítás-tanulás. A Pedagógiai Lexikon szerint a fegyelem *„általában, a társadalmi életben a zavartalan együttéléshez, együttműködéshez szükséges, erkölcsi szokásokból kialakult vagy előre megállapodott rendszabályokhoz való alkalmazkodás.”*

A fegyelem szociális természetű: *„a társadalmi együttélés adott viszonyaihoz, formáihoz való részben tudatos, részben önkéntelen vagy szokásszerű alkalmazkodás”* (Zrinszky, 2006, 188.). Kern szerint a fegyelem: *„olyan külső és belső motivációk révén kialakított magatartásformák összessége, amelyek egy adott rendszer szabályaihoz (értékrendjéhez) való alkalmazkodással annak munkáját erősítik, kiegyensúlyozott működését, céljainak elérését biztosítják”* (Kern, 2002, 7-8.).

Nagyon sokan abba a tévedésbe esnek, hogy a fegyelemnek negatív értelmezést adnak. A fegyelem nem azonos a büntetéssel. A korszerű fegyelmezés prevenciót jelent, és a különböző magatartási formák helyes irányba terelését foglalja magában. A büntetés viszont reagálás egy nem kívánt viselkedésforma megnyilvánulására. A kiegyensúlyozott, pozitív eszközökkel irányított fegyelemre nevelés nem korlátozza a gyermek szabadságát, valamint személyiségének harmonikus fejlődését. A fegyelem az óvodai nevelés eredményes működésének nélkülözhetetlen előfeltétele, és a gyermekekben rejlő képességek kibontakoztatásának alapja. A normaismeret, a szabálytudat, a felelősség- és kötelességérzés kialakulásának révén a gyermek felkészül a sikeres szociális beilleszkedésre, fejleszti önuralmát, növeli tisztelet tudását, valamint beláthatja azt, hogy magatartása hogyan hat másokra. Mégis hajlamosak vagyunk arra, hogy a fegyelmezés fogalmán nem prevenciót értünk, hanem a viselkedés korrekcióját. Nem a megelőzésre, elkerülésre törekszünk, hanem a kialakuló problémákkal való megküzdésre. Ennek az értelmezésnek a tisztázására Zrinszky segítségként a következőket ajánlja: *„a célszerű mérték megtalálásában segíthet, ha világosan különbséget teszünk a fegyelmezés és a büntetés között. Az előbbi prevenció és a belső fegyelem fejlesztésének eszköze, az utóbbi reagálás valamire, ami már megtörtént, és legfeljebb csak reményét adja annak, hogy a büntetés következtében nem fog ismétlődni. Tehát, a normaszegést megelőző fegyelemfenntartást nevezzük preventív fegyelemnek”* (Zrinszky, 2006, 89).

A pedagógiai gyakorlatban a fegyelmezés mindenekfelett cél, és nem eszköz. A problémák megelőzésére, prevenciójára kell hangsúlyt fektetni, és nem a fegyelmezési esetek megoldásának módszereire (Birta, 2007). Ezt a célt a prevencióra való odafigyeléssel lehet elérni, és ebben segítségként szolgálnak a különböző módszerek, a megelőzési technikák alkalmazása, melyek sok problémás helyzettől mentesíthetik a nevelőt, megkönnyítve mindennapi munkáját, azonban nem zárja ki száz százalékosan azokat. A prevenció eljárások alkalmazása működik mind a családi, mind az intézményes nevelés keretén belül.

A fegyelem prevenció értelmezése mellett megemlíthetjük a pozitív fegyelem értelmezését is, amelynek szemlélete, akárcsak a prevencióé mind a szülői, mind a pedagógusi fegyelmezésre irányul, és „*arra készült, hogy megtanítsa a gyermekeket, hogy legyenek tisztelettudó, megbízható, leleményes tagjai közösségüknek*” (Bariné, 2010, 1). Olyan módszereket foglal magában, melyekben a nevelő egyszerre kedves és határozott, illetve sem nem büntető, sem nem túl engedékeny. Nelsen (2013) dolgozta ki ennek a fegyelmezési szemléletnek a gyakorlati módszereit Adler és Dreikurs elméleteire alapozva, miszerint a gyermekek szorosán kötődnek a környezetükben élőkhez. Matanie és Axente (2011) szerint a pozitív fegyelmezés egyenrangú jogokat és kölcsönös tiszteletet foglal magába. Lehetőséget ad a gyerek számára a döntéshozatalban, a következmények tudatos vállalásában. A viselkedésformára összpontosít, és nem a személyiségre, ezáltal segítve a gyermeket a helyes és helytelen elsajátításában anélkül, hogy megaláztatást és szégyent érezzen kudarc esetén. A pozitív fegyelmezés által a gyermek megérti, hogy elfogadják és szeretik még akkor is, ha adott viselkedése nem elfogadott.

A fegyelem igazi célja: a felnövő gyermekben kifejleszteni azt a képességet, melynek segítségével az élet adta különböző helyzetekben bölcsen tudjon megállni úgy, hogy a felmerülő problémahelyzetekkel szembenéz és győztesen megküzd, nem pedig elmenekül előle.

A fegyelmezési módszereket két nagy csoportra oszthatjuk: hagyományos és korszerű eljárások.

A *hagyományos fegyelmezési eljárások* legismertebb formáját a megerősítések képezik, a jól ismert és alkalmazott jutalom és büntetés. Pszichológiai megközelítésben a megerősítések (jutalom, büntetés) az operáns kondicionálás szerves részeként jelennek meg, melynek során megtanuljuk, hogy bizonyos cselekvések bizonyos következményekkel járnak. Ezeket leggyakrabban a külső motívumok körében szokták alkalmazni mind a szülők, mind a pedagógusok, azonban a motiváló hatás mellett informáló és jelző értéke is van (Atkinson és Hilgard, 2005).

A gyakorlatban sokszor szükségessé válhatnak és eredményesnek bizonyulhatnak a büntetés alkalmazásának különböző formái, ennek a módszernek azonban többféle negatív hatása is van, melyeket jó figyelembe venni. Nelsen és munkatársai (2016) így fogalmaznak a megerősítések alkalmazásának korszerű eredményességéről: „*úgy véljük, hogy a viselkedés büntetéssel és jutalommal való motiválása hosszú távon elkedvetlenít. A jutalmat szerető gyerekek motivációja előbb-utóbb a jutalomtól függ majd, pusztán a belső jutalomért – hogy a helyes viselkedés miatt még akkor is jókedvre derülnek, ha éppen senki nem látja őket – nem akarnak a társadalom hasznos tagjaivá válni. A büntetés hosszú távú következményei pedig a következők: lázadás, bosszú és visszahúzódság*” (Nelsen, Lott-Glenn, 2016, 21).

Amennyiben a megerősítés módszereinek alkalmazása mellett dönt a nevelő, vegye figyelembe Fodor (2007) pedagógiai tanácsait: tudatosítani kell a gyermekben, hogy miért kapja a jutalmat vagy büntetést; a megerősítés mértéke legyen összhangban a tett vagy a teljesítmény mértékével; tilos a gyermek személyiségét sértő büntetési eljárások alkalmazása; a büntetést csak végső megoldásként alkalmazzuk; sem a büntetés, sem a

jutalom ne akadályozza a gyermek normális fejlődését; a büntetés soha ne öltön testi fenyegetési formát; a kollektív megerősítés alkalmazása nem minden esetben célszerű; a megerősítés kritériumait a gyermeknek ismernie és elfogadnia kell; a legeredményesebb a gyermek által óhajtott jutalom; mind a büntetés, mind a jutalom egyénre szabott legyen; a szimbolikus és reális megerősítők alkalmazása között legyen arányosság; az igazságtalanul kiosztott büntetésnek mindennél károsabb következményei vannak.

A korszerű fegyelmezési eljárások közül megemlíjtük a preventív és a pozitív módszereket. A preventív módszerek közé tartoznak a következő eljárások:

- *hatékony és cél tudatos óratervezés*, melynek hatékonysága függ a pedagógus és gyermekek közötti együttműködéstől;
- *eredményes kommunikáció*, mely átszövi az egész oktatás részét;
- *kooperatív tanítás/tanulás*, mely a gyermekek aktív részvételén alapszik;
- *a csoport ergonómiai dimenziója*, mely azt a tanulási teret biztosítja a gyermek számára, amiben biztonságosan érzi magát, megelőzve különböző zavaró tényezőket, melyek miatt felborulhat az adott tevékenység menete;
- *csoportszabályzat*, melynek mind problémamegelőző, mind problémamegoldó szerepe van.

A pozitív módszerek közül megemlíthetők a következő gyermekbarát technikák, melyek az óvodáskorban is jól alkalmazhatóak:

- *megoldásra való összpontosítás*, melynek során a gyermeknek lehetősége adódik a döntéshozatalra. Megtapasztalja, mit jelent, ha úgy dönt, hogy jobban viselkedik, ha tisztelettel bánnak vele és ő is másokkal. Ha a megoldásra összpontosítunk, akkor teljesen más lesz a nevelői légkör mind a családban, mind az óvodában (Nelsen, 2013).

– *természetes következmények*: a gyermek a saját tettének következményeiből tanul. Ez a tapasztalatszerzés konkrét útja. Hibákból tanulni nagyszerű lehetőség a viselkedés szabályozásában, ha nem rejtjük el őket, nem ítéljük el, nem büntetjük, hanem tanulságot vonunk le belőlük a következőkre nézve. Így a gyermekek megtanulnak tetteikért felelősséget vállalni, hisz tudják, hogy ettől még nem rosszak. A nevelő feladata az, hogy megtanítsa a gyermekeknek lépésről lépésre a hibákkal kapcsolatos egészséges alapelvet: hibázni emberi dolog, ezért gyakran előfordul, de ha téved valaki, nem azt jelenti, hogy rossz, és senki nem tudhatja meg.

– *helytelen viselkedés más irányba terelése*: előtérbe hozzuk a pozitív dolgokat, háttérbe szorulnak a negatívok. Például, ha egy gyermek vezető egyéniség, de rendetlen, akkor úgy terelhetjük jó irányba a szétszórtságát, ha megbízzuk, tanítsa meg társainak helyére tenni a játékokat.

– *csoportgyűlés és családgyűlés*, melyet Nelsen és munkatársai (2016) a pozitív fegyelem egyik alapvető és hatékony módszereként ajánlja, melynek alapelveit adaptálni lehet a családban és az óvodában is. Azt állítják, hogy ezzel a módszerrel a nevelő megtanítsa a gyermekeknek azt, hogy az ők gondjaik és az azok felé irányuló hozzászólásaik fontosak és komolyak a felnőttek számára. Így a gyermekek aktív részeseivé válnak egy adott problémának, és „kölcsonös tiszteleten alapuló bánásmódban részesülnek, el fogják sajátítani az önfegyelmet, együttműködést, felelősségtudatot, rugalmasságot, találékonysá-

got, problémamegoldó készséget és egyéb jellemformáló társas és életvezetési készségeket” (Nelsen, 2013, 175.).

Magatartási normákat szabályozó korszerű eljárások hatása az óvodáskorú gyermek csoporttermi viselkedésére

A fenti gondolatokra és a szakmai gyakorlatra alapozva egy pedagógiai kutatásra került sor egy óvodai csoportban, melynek célja megállapítani és tudatosítani azokat a viselkedésbeli problémákat, amelyek zavarják az óvodában a békés és nyugodt együttlétet. Ezek kiküszöbölése érdekében a kísérleti beavatkozás folyamán felhasználtunk néhány korszerű fegyelmezési módszert, majd elemeztük ezeknek a gyermekekre és a csoport légkörére gyakorolt hatását.

A kutatás hipotézisei a következők voltak:

1. A csoportszabályzat következetes alkalmazása csökkenti a gyermekek fegyelmeztelen viselkedését:

- türelmetlenség miatti sírás, üvöltözés, hiszti, játékok rongálása;
- egymás fizikai bántalmazása: csípés, harapás, ütés;
- egymás verbális bántalmazása: buta vagy, kicsi vagy, rossz vagy, csúnya vagy stb.
- a játékon való osztozkodás;
- a tevékenységek alatti figyelmetlenség.

2. A csoportgyűlés alkalmazása növeli a gyermekek helyes magatartás formáinak gyakoriságát:

- türelem kifejezése bizonyos helyzetekben;
- szeretet, elfogadás és megbocsájtás kifejezése;
- egymás dicsérete;
- a problémák békés megoldására való törekvés;
- társakra és az óvó nénire való odafigyelés.

A kutatás résztvevői 2–6 éves óvodás gyermekek voltak, egyes csoportban, létszám szerint 21. Mivel minden csoport más és más fegyelmi gondokkal küzd, nehéz őket egymáshoz viszonyítani, ezért egycsoportos kísérlet alkalmazására került sor. A kutatásban alkalmazott módszerek és eszközök: kvalitatív kutatási stratégia; a gyermekek megfigyelésére megfigyelési jegyzőkönyv; a megfigyelésre kódolás nélküli, szelektív jegyzőkönyv meghatározott szempontok szerint.

Megfigyelést végeztünk négy héten át, heti két alkalommal a 9–11,30 közötti napokban. A preteszt eredményeinek elemzéséből világosan kitudt, hogy melyek azok a helytelen és helyes magatartásformák, melyeknek gyakorisága csökkentést, illetve növelést igényel. A csoportteremben előforduló helytelen magatartások a következők voltak: tevékenységek alatti figyelmetlenség az első helyen, utána türelmetlenség, fizikai bántalmazás, játékokon való osztozkodás és verbális bántalmazás. Nem csak a helytelen magatartásformák gyakoriságát vizsgáltuk az adott csoportban, hanem a helyes magatartásokét is: a társakra és óvónőre való figyelés, türelem, szeretet és elfogadás, problémamegoldás és egymás dicsérete.

A beavatkozás bemutatása

A beavatkozás párhuzamosan két területen valósult meg: a családban és a csoportteremben. A szülők segítségével végzett beavatkozás fő célja a különböző nem elfogadott gyermeki magatartások közös módszerek és technikák segítségével való formálása volt. A gyermekek értésére adtuk, hogy ami nem elfogadott az óvodában, az otthon sem, illetve fordítva. Partnerkapcsolatot hoztunk létre óvoda és szülők között, alapul véve a hagyományos partnerkapcsolat formáját, azonban új tartalmakkal és megvalósítási formákkal töltöttük meg. Azok a módszerek és technikák kerültek otthoni alkalmazásra, amelyeket az óvodában is alkalmaztunk a beavatkozási időszakban.

A csoporttermi beavatkozás során két eljárást integrálva alkalmaztunk. Az egyik a már jól ismert preventív fegyelmezési eljárás a *csoportszabályzat*, a másik pedig a pozitív fegyelmezés egyik módszere, a *csoportgyűlés*. Mivel a csoportszabályzatot eddig is alkalmaztuk az óvodai gyakorlatban, de nem sok eredménnyel, most a megszokott alkalmazási formától eltérően vezettük be és tettük hatékonyá.

A csoportszabályzat alkalmazásának az volt a célja, hogy a különböző nem kívánt viselkedésformákat megelőzzük, míg a csoportgyűlés célja, hogy a gyerekek különböző életre szóló alap viselkedési készségeket sajátítsanak el. A két eljárás integrálása abban rejlett, hogy különböző alapkészségek képezték a szabályokat.

A napszak végén 10–15 percet fordítottunk a csoportgyűlésre, a gyermekek elnevezése szerint *kisgyűlés*re. Ezeken az alkalmakon alaposan megbeszéltük, értékeltük a nap fontosabb eseményeit és a gyermekek viselkedésformáit. A helyes viselkedéseket kiemeltük, megerősítettük, míg a helytelenekből levontuk a tanulságot, és közösen megoldást kerestünk arra, hogy többet ne forduljon elő. Ezeken az alkalmakon a gyermekek a következő viselkedési alapkészségeket sajátították el: egymás dicsérete, elismerése; az egymás közti különbségek tiszteletben tartása, egymás elfogadása; türelem; egymás meghallgatása; a fellépő problémák békés megoldása. Minden készség megbeszélését/tanulását szemléletesé tettük, kifüggesztettük, és szabályként alkalmaztuk. Ezáltal az adott készség rögzült, hosszú távon pedig megelőzte egyes helytelen viselkedésformák előfordulását. Mivel vegyes korosztályú volt a célcsoport, egy hetet fordítottunk egy adott készség elsajátítására, és az adott heti témát hozzácsatoltuk mindig az előzőkéhez. Ezeket lépésről lépésre vezettük be a mindennapi tevékenységeinkbe, és a déli napszak végén megbeszélést tartunk arról, hogy kinek mennyire sikerült vagy nem sikerült alkalmaznia.

Öt beavatkozási alkalmunk volt, melyek a *csoportgyűlés*, a gyermekek elnevezése szerint *kisgyűlés* keretében valósultak meg. Ezek a kisgyűlések egy ötrészes keretmesével indultak (1. számú melléklet), azonban mindig csak addig a részig, ameddig a tervezett tulajdonság került bevezetésre. A következő alkalmakon ismételtük az előző részeket, megbeszéltük azok tanulságát, majd hozzáadtuk az új részt. Az adott meserészből az elsajátítandó tulajdonságot szabályként függesztettük a falra, színes kartonból készült gombaházikó formájában a csoportszabályzat kijelölt helyére. A következő nap a reggeli találkozó alkalmával a gyermekek feltették saját jelüket a jelenléthez, majd a napszak,

illetve a kisgyűlés végén minden gyermek jele arra a gombaházikós szabálysimbólumra került, amelyet megérdemelt. Pl. ha egy gyermek szépen végezte el a kézimunka feladatát, dicséretet kapott, így a jele a „megdicsérlek, mert...” gombaházikóra került.



Jelenlét és az első két szabály

A következőkben látni fogjuk, hogy a különböző beavatkozási hetek alatt mely alapkészségek váltak a csoport szabályaivá.

1. hét. Első szabály: *Megdicsérlek, mert...*

Az első beavatkozási hét első napszakának végén a gyermekekkel közösen körbe tettük a kisszékeket, és megbeszéltük, hogy ezentúl minden nap végén így körbe fogunk ülni, és mi, a gombák csoportja kisgyűlést fogunk tartani. Egyik gyermek így reagál: „Milyen jó, hogy nekünk is, itt az oviban, lesz sok gyűlésünk nem csak apának az irodában.” A gyermekek lelkesek és nyitottak voltak az új helyzet elfogadására. A gyűlés szó nekik azt jelentette, hogy most valami olyant teszünk, amit a felnőttek, és gyermekként is képesek vagyunk gyűlésre, amihez komolynak kell lenni. Az első kisgyűlést a keretmesénk első részének bemutatásával kezdtük, majd a mese alapján elhatároztuk, hogy ezután törekszünk arra, hogy egymással szépen beszéljünk, a csúnya, sértő megjegyzéseket teljesen elfelejtjük. Meghatároztuk az első szabályt: *Megdicsérlek, mert...* Ezt a szabályt a mesebeli gombaházikó képével tettük szemléletessé, és kifüggesztettük a csoport szabályai közé. Ezután a gyermekek első alkalommal dicsérő szavakat mondtak egymásnak. Ilyen mondatok hangzottak el: „Megdicsérlek, mert szépen rajzoltál.; Megdicsérlek, mert szépen elmondtad a verset.; Megdicsérlek, mert ma nem sírtál.; Megdicsérlek, mert

nem mondtad, hogy nagy a fülem.” Kellemesen meglepő volt a gyermekek hozzáállása és reális értékelése. A közép- és nagycsoportosok éretten értékelték, és osztották egymásnak a dicséreteket, míg a kisebbek közül egyesek segítséget kaptak, mások pedig a nagyobb társaikat utánozva értékelték. A hét minden napján a kisgyűlésen gyakoroltuk a dicséret kifejezését, és értékeltük az egész napi tevékenységet. Ahogy teltek a napok és hetek, egyre szebb dicsérő mondatok születtek: „Megdicsérlek, mert ma nem hülyéztél le.; Megdicsérlek, mert ma bátorítottad a kicsit, hogy képes kiszínezni az őszi levelet.; Megdicsérlek, mert megköszönted óvó néninek, hogy segített neked. A 4–6 éves korosztályos gyermekek között kialakult egy versenyszellemű igyekezet, hogy ki mond szebb dicséretet a társának.

2. hét: Második szabály: *Türelemes vagyok, amikor...*

Egy hét után a gyermekek már maguk tették körbe a kisszékeket, és várták a napnak ezt a záró szakaszát, illetve a második hét első napján a mese folytatását. A mese bemutatókor az első részhez hozzátartozott a második részt, majd levontuk ennek a résznek is a tanulságát, és megbeszéltük, hogy a mi csoportunk sem jeles türelemből. Ezért eldöntöttük, hogy jobban igyekszünk: nem fogunk toporzékolni, ha a sorban várni kell; nem hisztizünk, ha nem kapjuk meg azonnal azt a játékot, amelyiket szeretnénk; nem nyafogunk, ha nem mi vagyunk mindig az elsők a feladatok elvégzésben. A gyermekek nyitottak és őszinték voltak a döntéshozatalban. Így született meg a második szabály is: *türelemes vagyok, amikor...* Ezt a szabályt a mesebeli gombaházikó egy második képével tettük szemléletessé, és kifüggesztettük a csoport szabályainak kijelölt helyére a *dicséret házikó* mellé.

A hét minden napján a gyermekek igyekeztek türelmesebbek lenni, mint azelőtt. Minden napszak végén megbeszéltük, ki mennyit fejlődött, kinek mit kell tennie annak érdekében, hogy még türelmesebb legyen. Az 5–6 éves korú gyermekek azonnal rájöttek, hogy ez nehezebb feladat, mint a dicséret kifejezése, és nagyon igyekeztek, hogy a *türelem házikóra* kerüljön a jelük. Ők nem elégedtek meg csak a dicsérlettel. Megértették, hogy a türelem sokkal több munkát igényel, nagyobb kihívás, megvalósítás, mint egy dicséret megszerzése. Ezért láthatóan erőfeszítéseket tettek a nap folyamán arra, hogy a jelük a *türelem házikóra* kerüljön. Büszkéek voltak arra, hogy el tudták mondani: „*Türelemes voltam akkor, amikor kivártam a sorom amíg az óvó néni hozzám jött*”. Szomorúak voltak, kudarcnak minősítették azt a napjukat, amikor nem a *türelem*, hanem csak a *dicséret házikóra* került a jelük.

3. hét: Harmadik szabály: *Elfogadlak akkor is, ha...*

A keretmese harmadik részével folytatódott a beavatkozás. Megbeszéltük, mit jelent az egymás elfogadása és elutasítása, valamint azt, hogy a csoportunkban ez hogyan is működik. Az egymás elfogadása nem volt egyszerű, mert a gyermekek megszokták, ha valamiért megharagudtak egymásra, akkor elutasításként bántották egymást. A beszélgetés alkalmával megértették, hogy amikor fizikailag bántják egymást, nem jó így, ezen változtatni kell. Ezért fogalmaztuk meg a harmadik szabályt is: „*Elfogadlak, akkor is...*”.

Ezt a mesebeli gombaházikó harmadik képével tettük szemléletessé, és kifüggesztettük a csoport szabályainak kijelölt helyére a többi gombaházikó mellé. Őszinte kis törekvések következtek, és az eredmény sem maradt el: sokkal könnyebben megbocsájtottak egymásnak, és gyakran elhangzottak az idézethez hasonló kifejezések: „*Elfogadom a bocsánatkérésed, és akkor is szeretlek téged, ha megütöttél.*” Ezek a szavak a 4–6 éves gyermek szájából, lelkéből óriási teljesítménynek minősíthetőek, főleg, ha még egy meleg baráti ölelés is társul hozzá. Volt olyan alig 3 éves gyermek, aki egyik reggel vidáman, fülig érő mosollyal robogott be a csoportba, és hangosan kiáltotta: „*Óójóónéni, ma csenkit csem lugok meg.*” (Óvó néni, ma senkit sem rúgok meg). Amikor sikerült visszafognia magát, óvó nénire nézett, és azt mondta: „*Játod, nem lughtam meg...*” (Látod, nem rúgtam meg). Amikor viszont mégis és hirtelen megrúgta a társát, hozzáfordult, és azonnal bocsánatot kért. Pár hét után teljesen kimaradt ez a helytelen magatartása.

4. hét: A gyakorlás hete

Ezen a héten minden nap tudatosítottuk a teendőinket, megbeszéltük, kinek melyik feladat a legnehezebb, illetve legkönnyebb, és miért. Ilyen mondatok hangzottak el: „Nekem a dicséret a legkönnyebb, mert az oviban semmi sem nehéz”; „Nekem a türelem a legnehezebb, mert nem szeretek sorban állni, mikor megyünk az ebédlőbe”; „Nekem az elfogadás a legkönnyebb, mert nagyon szeretem a kicsiket, és sajnálom mikor sírnak”; „Nekem a legnehezebb az, hogy dicséretet kapiak a színezésre, mert mindig utolsó vagyok.”

Nagy sikernek minősíthető az a tény, hogy ebben a korai gyermekkorban a gyermekek egy része képes helyes önértékelésre, annak érthető kifejezőmódjára.

5. hét: Negyedik szabály: *Meghallgatjuk egymást.*

A keretmese ez alkalommal is folytatódott. Az új rész tanulságát tudatosítottuk: mit is jelent egymást meghallgatni? Elhatároztuk, hogy ezentúl jobban figyelünk beszélő társainkra és az óvó nénire, és míg ők mondanak, mesélnek nekünk valamit, addig mindenki csendben figyeli. Egyetértettünk az ötödik szabály, „*meghallgatjuk egymást*” kifüggesztésével is, amit a mesebeli gombaházikó negyedik képével ábrázoltunk, és kifüggesztettünk a többi csoport szabályai közé.

Az 5–6 évesek benyomása az volt, hogy most már több mindenre kell odafigyelni, hogy valamelyik házikóra kerüljön a jelük, és azon tanakodtak egymás között, hogy melyik készség, szabály több, illetve nehezebb, mint a másik. Abban mind egyetértettek, hogy a *dicséret* megszerzése a legkönnyebb feladat, és azzal érveltek, hogy biztos valamit jól csinálunk egész nap. Az volt a véleményük, hogy a dicséret a kicsiknek, a 2–3 éveseknek való. Már a *türelem* sem kihívás, sőt abban versenyeztek, hogy ki a türelmesebb. A *megbocsátás* és *egymás meghallgatása* nehéz feladatnak bizonyult. Versenyszerűen törekednek, hogy ez is olyan könnyű legyen, mint a dicséret. Egyik 6 évet betöltött fiú azt mondta: „*Én addig dolgozom ezeken a szabályokon, amíg mindeniket olyan könnyen szerzem majd meg, mint a dicséretet.*” Valóban igaza volt, mert ezeknek a tulajdonságoknak a készség szinten való alkalmazása jelenti az igazi sikert majd, és a cél éppen ez. A napsza-

kok végén minden gyermek jele arra a szabály-házikóra került, amelyekre megérdemelte, amelyekért megdolgozott, amelyekből legjobb volt.

6. hét: Ötödik szabály: *Megoldjuk a problémánkat.*

Az utolsó alkalommal a napvégi kisgyűlésen feldolgozásra került a keretmese alapján, hogy mit jelent egy adott probléma, azt hogyan is lehet megoldani, és miért fontos a megoldás. Az ötödik szabály is a csoportszabályok közé került a már jól megszokott gombaházikó képének ábrázolásában. Beazonosítottunk közösen néhány csoportproblémát, és közösen megoldásokat kerestünk azokra. A problémamegoldás komplex feladat, a 2–4 éves korosztály nem tudott aktívan bekapcsolódni, ők ösztönösen és nem tudatosan oldották meg maguk között a kis problémáikat. A 4–6 éves korosztály viszont kihívásnak tekintette, és próbáltak kreatívak lenni a megoldások megtalálásában.



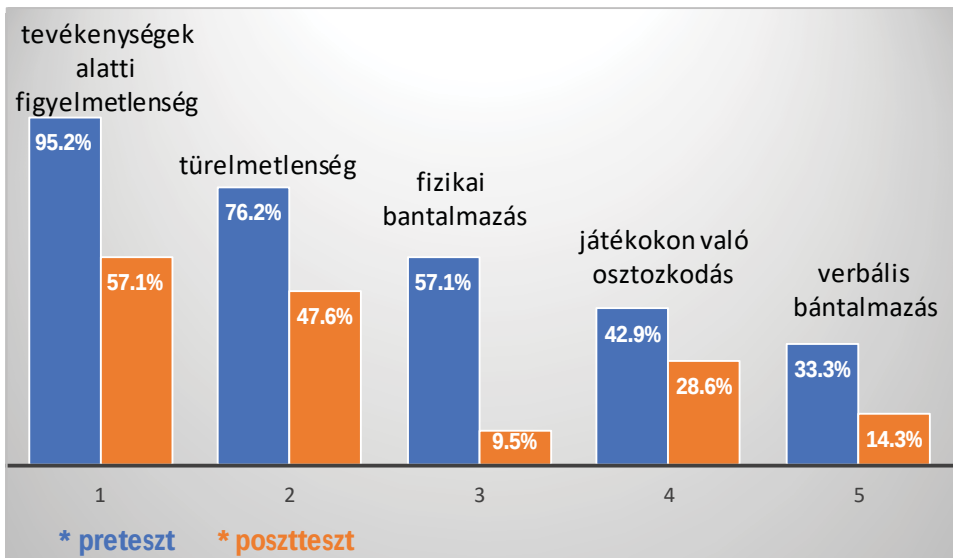
A gyermekek jelei a megérdemelt alapkészség gombaházikóján

A beavatkozás eredménye

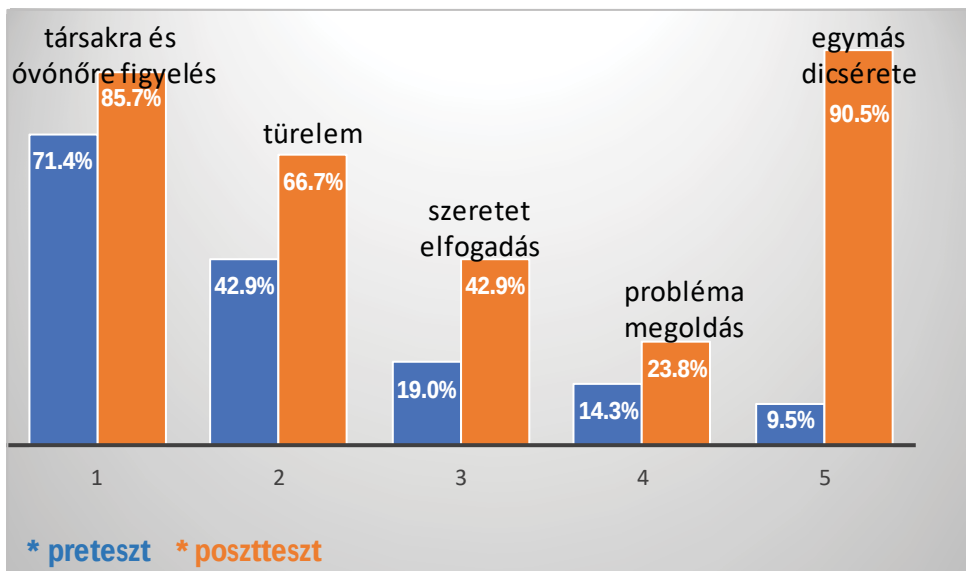
A kutatásban résztvevő gyermekek magatartásában szemmel látható eredmények mutatkoztak mind a csoporttermi beavatkozás, mind a szülővel végzett munka eredményeként. Megfigyeltük, hogy jelentős mértékben csökkent a helytelen magatartásformák gyakorisága, de ezzel egyidőben nőtt a helyes magatartások előfordulási gyakorisága. A gyermekek is sokkal nyugodtabbak voltak, nem hangzott el többé a „*Nem ülök Pisti mellé, mert ő verekedős*” típusú kijelentés. Az egymás felé intézett csúnya, bántó szavak és megjegyzések is csökkentek, akárcsak a játékokon való osztozkodás. Ez a probléma már csak két gyermeknél jelent meg a 21-ből. A türelmesség terén is sokat fejlődtek a gyer-

mekek. Még mindig gondok adódnak viszont a tevékenységek alatti figyelemmel, amely korfüggő tényező, és a csoport vegyes korosztályú.

A változások eredményességét, a hipotézisek igazolását következő két ábra szemlélteti:



1. ábra. Pre- és posztteszt összehasonlítása a helytelen magatartások esetében



2. ábra. Pre- és posztteszt összehasonlítása a helyes magatartások esetében

Az első ábra szemlélteti, hogy a helytelen magatartások gyakorisága milyen mértékben csökkent. Megfigyelhetjük, hogy a posztteszt – narancssárga oszlop – adatai jelentős csökkenést mutatnak minden esetben: tevékenységek alatti figyelmetlenség, türelmetlenség, fizikai bántalmazás, játékokon való osztozkodás, verbális bántalmazás. A helytelen magatartások csökkenésével egy időben gyakoribbá váltak a helyes magatartások. Ezt a második ábra szemlélteti. A legjelentősebb változás az *egymás dicsérete* területén figyelhető meg. Kevesebb *verbális bántalmazás* és több *egymás dicsérete* hangzott el ebben az időszakban.

Összegzés

A kutatás hipotézisei igazolódtak. A csoportszabályzat következetes alkalmazása csökkenti a gyermekek fegyelmezetlen viselkedését (türelmetlenség, játékok rongálása, egymás fizikai vagy verbális bántalmazása, játékon való osztozkodás, figyelmetlenség a tevékenység idején), ugyanakkor növeli a gyermekek helyes magatartásformáinak gyakoriságát (türelem kifejezése bizonyos helyzetekben, a szeretet, elfogadás és megbocsátás kifejezése, egymás dicsérete, a problémák megoldására való törekvés, odafigyelés a társakra és az óvónőre).

A kifüggesztett szabályok ösztönözték a gyermekeket abban, hogy mi a helyes és helytelen viselkedésforma, így azoknak előfordulása csökkent, egyes gyerekek esetében teljesen kiküszöbölődött. A szabályzatok szemléletes jelenléte olyan volt a csoport számára, mint egy fék, ami lelassította vagy teljesen megállította az éppen megjelenő helytelen viselkedésformát. A csoportgyűlések révén pedig egyre jobban tudatosult és rögzült a gyerekekben az a gondolat, hogy a jó viselkedésre minden nap törekednünk kell, és ha minél több a helyes magatartás, annál kevesebb a helytelen. Ennek a módszernek előnye az, hogy a megbeszélések során maguk a gyerekek mondták ki, hogy az adott viselkedés nem szép dolog, nem helyes, és maguk döntöttek úgy, hogy igyekeznek azoknak kiküszöbölésére. Így az elhatározás a jó viselkedés megmutatására a gyermek szempontjából belső motivációvá vált, ő akarta, ő döntötte semmiféle „kényszer” nélkül. A csoportszabályzat, mint preventív viselkedést szabályozó módszer integrálása a csoport gyűléssel, mint pozitív módszer mind rövid, mind hosszú távú eredményekhez vezet a csoport terem viselkedés szabályozásában, még az óvodáskorú gyermekek esetében is.

A fent bemutatott módszer egy olyan magatartást szabályozó módszer, melyet minden korosztályban és minden óvodai csoportban hatékonyan lehet alkalmazni. Érdemes az alkalmazott módszert bővíteni, csoportra szabottan adaptálni az eredményesség és a pedagógusi munka hatékonysága céljából.

Irodalom

Atkinson, R. C., Hilgard, E. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bariné Kazai Zsuzsanna (2010/02): *Pozitív fegyelmezés*. Letöltve: 2018. 08. <http://blog.xfree.hu/myblog.tvn?n=sayuri&pid=67568>

Birta-Székely Noémi (2007): *Tanulásszervezés. Pedagógiai kézikönyv.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Campbell, R. (2000): *Mânia îți dristuge copiii.* Editura Logos, Cluj-Napoca.

Fodor László (2007): *Nevelélmélet.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Kern Éva (2002): *Minőségi kör az iskolai fegyelemért.* Új Pedagógiai Szemle, 7-8., Letöltve: 2018, 08 <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ko-Kern-Minosegi.html>

Matanie, A., Axente, A. (2011): *Disciplinarea pozitivă, sau cum să disciplinezi fără să rănești.* Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Nelsen, J., Ed, D. (2013): *Pozitív fegyelmezés.* Reneszánsz Könyvkiadó, Budapest.

Nelsen, J., Lynn, L., Glenn, H. S. (2016): *Pozitív fegyelmezés az iskolában.* Reneszánsz Könyvkiadó, Budapest.

Payne, K. J. (2018): *Melegsívű fegyelmezés.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Zrinszky László (2006): *Nevelélmélet.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Melléklet

Demeter Helén-Lenke: *A kismanók házikót keresnek*

1. rész

Hol volt, hol nem volt, hetedhét országon is túl, volt egy gyönyörű szép kiserdő. Ebben a kiserdőben a nyulak vidáman ugrándoztak, a mókusok makkot gyűjtögettek, a madarak gyönyörűen csiripeltek, az őzikek pompásan sétáltak, a tücskök egész nap muzsikáltak, és az erdő apró manói mindig szorgalmasan dolgoztak. Ezt a távoli kiserdőt szebbnél szebb és tarkábbnál tarkább gombaházikók díszítették. Volt közöttük egészen kicsi gombaház, aztán közepes és nagy is. A nagyobb gombaházikóknak nevük is volt. Egyiket úgy nevezték, hogy Türelem, a másikat, hogy Elfogadás, míg egy másiknak Dicséret volt a neve. Olyan is volt, amelyet Hallgatásnak vagy Problémamegoldásnak neveztek el.

Ebben az erdőben az év mindenik évszakában történt valami. Az illatos tavaszt követte a meleg nyár, majd tarka ősz köszöntött a tájra. A kis erdőben a levelek kezdtek sárgulni, a virágok hervadni, az állatok élelmet gyűjtögettek télire. Az erdő kis manói pedig azon tanakodtak, hogy mi lesz a menedékük a hideg őszi napokon, amikor egyre hidegebben fúj a szél, vagy esik az eső. Kisgyűlést tartottak, és megbeszélték, hogy elmennek Ősz tündérhez, akitől tanácsot kérnek, hogy hova húzódhatnak meg a hideg évszakokban.

Felkeresték Ősz tündért, aki mosolyogva kérdezte:

– Mi járatban vagytok, kis manók?

– Menedéket keresünk, mert az idő egyre hidegebb. Tudnál-e segíteni nekünk? – kérdezték a kismanók.

Ősz tündér kicsit gondolkodott, majd ezt válaszolta:

– Van egy ötletem! Első sorban minden kismanónak adok egy-egy színes levél formájú ruhát. Ha ezt magatokra öltitek, már nem fogtok annyira fájni, hisz ti is őszmanók lesztek. A hideg éjszakáktól pedig úgy védelek meg, hogy megengedem, hogy a nagy gombaházikókban meghúzódjatok. Azonban csak akkor mehetek be valamelyik gom-

baházikóba, ha különböző feladatokat végeztek el. Az az őszmanó, aki nem végzi el a kiosztott feladatot, az kint marad a házon kívül.

Őszmanók, kórusban válaszolták:

- Ősz tündér! Mi mindent megteszünk, amit csak kérsz tőlünk!
- Rendben – válaszolta elgondolkodva az Ősz tündér, majd így folytatta:
- Számoljátok meg, hányan vagytok!

Őszmanók hamar sorba álltak, megszámozták egymást, majd jelentették, hogy 21-en vannak. Ősz tündér minden manónak adott egy-egy őszi levél formájú színes ruhát, amit a manók felvettek, és meg is köszöntek Ősz tündérnek.

Ősz tündér pedig így folytatta:

– Az első feladatotok az lesz, hogy egész nap úgy kell dolgoznotok, hogy a nap végén mindenki kaphasson egy dicsérő mondatot a társaitól. Aki megkapja a dicséretet, bemehet az egyik nagy gombaházikóba, melynek a neve Dicséret. Aki viszont nem kap dicséretet, az kint marad a házon kívül.

Őszmanók megígérték Ősz tündérnek, hogy mindent megtesznek azért, hogy a nap végén mindenki dicsérten térhessen a házikóba. Szépen zajlott nap. Minden kis őszmanó figyelmes volt a társaival, szorgalmasan elvégezték a napi feladataikat. Munka közben nem bántották a társaikat, nem hangoskodtak, nem tettek csúnya vagy sértő megjegyzéseket egymásnak. Elérkezett a nap vége, amikor Ősz tündérrel együtt kisgyűlést tartottak, megbeszélték, ki hogyan dolgozott, és ki miért kap dicséretet. Ezt mondták egymásnak:

- Megdicsérlek, mert nem kiabáltál.
- Megdicsérlek, mert szépen összegyűjtötted a sárga leveleket.
- Megdicsérlek, mert segítettél a kisebb manóknak.
- Megdicsérlek, mert szépen megtakarítottad a málnás bokrot.
- Megdicsérlek, mert nem mondtad nekem, hogy „buta vagy”.

Így az első héten mindenki elégedetten húzódott meg a Dicséret nevezetű gombaházikóba, és a hét minden napján arra figyeltek, hogy egymásban a jót és szépet vegyék észre.

2. rész

A második hét kezdetén az őszmanók újra Ősz tündérhez mentek, és arra kérték, hogy engedje meg nekik más gombaházikóba is bemenni.

– Mindent megteszünk, amit kérsz, csak engedj más házikóba is bemennünk – kérték az őszmanók.

– Jól van – válaszolta Ősz tündér, de akkor ezen a héten mindenkinek türelmesnek kell lenni.

– Türelmesnek? Az meg mi? – kérdezték csodálkozva a kis manók.

Ősz tündér így magyarázta:

– A türelem egy szép tulajdonság, amivel mindenkinek rendelkeznie kell. Türelmesek vagytok akkor, amikor egymás után vártok nyugodtan, amikor megvárjátok toporzékolás nélkül az étkezési időt még akkor is, ha éhesek vagytok. Türelmesek vagytok

akkor is, amikor nem sikerül egyből megoldani egy feladatot, és segítségért kell várjatok. Türelem az, amikor nem üvöltötök, ha nem kapjátok meg azonnal, amit szeretnétek. Jól jegyeztétek meg, türelmesek nem lesztek most azonnal, arra minden nap figyelni kell, hogy fejlődjön, hogy egyre jobban tudjátok uralni a saját akaratotokat.

Őszmanók nagyon elkomolyodtak, mert úgy gondolták, ez nagyon nehéz feladat lesz. Mivel a Türelem gombaházikó nagyon szép volt és kecsgettette őket, hogy ott is meghúzódjanak, elhatározták, hogy megpróbálnak türelmesnek lenni. Első nap végén a kisgyűlés alkalmával kiderült, hogy csak páran voltak, akik el tudták mondani: „türelmes voltam, amikor elengedtem, hogy a nálam kisebb manó mosson kezet”; „türelmes voltam, amikor arra vártam, hogy a szedres vedremet kiűrítsék”; „türelmes voltam, amikor vártam a sorban, hogy a napi fizetésem megkapjam”. Ezek a manók a Türelem gombaházikóban kaptak menedéket, míg a többiek valamilyen dicséret ellenében a Dicséret házikóba mentek.

A második héten mindenki igyekezett türelmesnek lenni, de arra is vigyáztak, hogy a Dicséret házikó se maradjon üresen. A hét végére mindenki legalább egyszer meghúzódhatott a Türelem gombaházikóban.

3. rész

A harmadik hét elején a kis manók újra Ősz tündérnél jelentkeztek.

– Ősz tündér, szeretnénk, még más nagy gombaházikóban is meghúzódni. Mondd, mit tegyünk – kérdezték az Ősz manók.

Kevés gondolkodás után, íme, mit válaszolt Ősz tündér:

– Láttam az előző hetekben, hogy nagyon ügyesek vagytok a különböző jó tulajdonságok elsajátításában. Egyre gyakrabban veszitek észre társaitokban a szépet és jót, nem mondotok egymásnak sértő szavakat, egyre türelmesebbek vagytok. Ezeket a tulajdonságokat nem szeretném, ha elhanyagolnátok. Továbbra is érvényesek, továbbra is gyakorolnotok kell. Azonban azért, hogy még egy gombaházikó menedéket nyújtson nektek, ezen a héten azt kell gyakorolnotok, hogy elfogadja mindenki a másikat úgy, ahogy van.

– De Ősz tündér! Mi mind szeretjük egymást. Mit értesz azon, hogy fogadjuk el egymást? – kérdezték csodálkozva az őszmanók.

– Jól figyeljete, elmondom nektek – felelte Ősz tündér. Az elmúlt hetekben többször láttam, hogy amikor a társatok nem úgy viselkedett, ahogy az nektek tetszett, megütöttétek, megcsíptétek vagy megharaptátok. Olyant is láttam, hogy azt kiáltottátok egymásnak, hogy „nem is bocsátok meg neked soha”. Amikor ezeket tettétek a társaitokkal, ők mindig elszomorodtak és elutasítva érezték magukat. Szeretném, ha az Elfogadás gombaházikóba azok jutnának be, akik majd azt mondják egymásnak, hogy elfogadlak akkor is, ha kicsi vagy, elfogadom a bocsánatkérésed és megbocsátok neked, elfogadom, hogy nem mindig tudod elvégezni a feladatot tökéletesen. Elfogadom, hogy te gyakran megölelsz, és többet nem csíplek meg ezért, elfogadom, hogy mezítláb szeretsz járni, és többet nem ütlek meg, ha nem veszed fel a cipődet.

Őszmanók úgy érezték, hogy ez nagyon nehéz feladat lesz, de megígérték, hogy ezt is teljesíteni fogják úgy, ahogy az eddigiekkel is tették. A hét minden napján arra

törekedtek, hogy megdicsérjék egymást, hogy egyre türelmesebbek legyenek, és hogy elfogadják egymást. A napvégi kisgyűlések alkalmával volt olyan őszmanó, aki dicséretet kapott, így a Dicséret gombaházikót foglalta el, mások türelemből voltak jelesek, és a Türellem házikóban kaptak menedéket, míg mások az Elfogadás házikóban.

Napról napra és hétről hétre így lettek egyre jobbak és ügyesebbek ezek az őszmanók.

4. rész

A negyedik hét elején az őszmanók újra kisgyűlést tartottak. Nagy bajban voltak. Az őszből tél lett, nem volt elég a levél ruha, amit ezelőtt pár héttel kaptak Ősz tündértől. Újra elmentek hozzá, de nagy meglepetésükre már nem Ősz tündér, hanem Tél tündér fogadta őket, aki megnyugtatta őket, hogy télen sem fognak szenvedni a hidegtől. Minden kismanó kapott egy meleg hópohely formájú ruhát, ami megvédte a fagyos hidegtől.

Tél tündér ajánlatot tett a kismanóknak:

– Szeretnétek még egy másik házikót is birtokolni?

– Igeeeen! – felelték kórusban a manók.

– A feltétel a következő lesz – kezdte magyarázni téltündér –, sokkal, de sokkal figyelmesebbek kell legyetek egymásra. Amikor közületek beszél valaki, akkor mindenki másnak hallgatni kell. Figyelmetek kell egymás beszédére, tiszteletben kell hogy tartsátok azt, aki beszél. Ne feledkezzetek meg a többi házikóról sem, azok sem maradhatnak üresen.

– Oh, ez nem lesz nehéz – mondták a kismanók, és máris munkához láttak. A napvégi kisgyűlésen minden házikónak lett lakója, mert egyes manók a dicséret, mások a türelem vagy az elfogadás házikóba mentek, míg néhányan a Hallgatás gombaházikóba.

Vidáman telt a tél első hete a hóval lepett kiserdőben. A hópohely ruhába öltözött kismanók a hideg télen is szorgoskodtak az erdőben, miközben arra figyeltek, hogy egyre erősebbek legyenek a jó tulajdonságok gyakorlásában.

5. rész

A tél második hete úgy kezdődött, ahogy azt már a manók megszokták. Elmentek Tél tündérhez, mert volt még egy gyönyörű gombaházikó, melyet még nem foglaltak el, és kíváncsiak voltak, milyen feladatot kell teljesíteni ahhoz, hogy oda is bemehesse.

– Tél tündér, már tudjuk, hogy valamit tennünk kell azért, hogy valamelyik gombaházikóba bemelessünk. Mondd meg nekünk, mit kell tennünk, hogy az ötödik gombaház is a miénk lehessen – kérdezték a manók.

– Az ötödik gombaház a problémák megoldásának házikója – kezdte magyarázni Tél tündér. – Abba a házikóba azok fognak menedéket találni, akiknek sikerül megoldani egy problémát. Például amikor nem tudjátok eldönteni, hogy ki seperje el a havat az ösvényről, az egy probléma. Ilyenkor nem veszekedni kell, hanem kitalálni, hogyan osszátok fel egymás között ezt a feladatot.

– De nekünk nincsenek problémáink – mondták a kisebb manók, míg a nagyobbak azt állították, hogy de, igenis vannak.

Egy kis vita után mindannyian egyetértettek abban, hogy adódnak kisebb problémák közöttük, amiket meg is tudnak oldani, ha akarnak. Megígérték Tél tündérnek, hogy ezt a feladatot is teljesítik.

A nap végén a kisgyűlésen eldöntötték, ki melyik házikóban érdemel menedéket. Egyesek a Dicséret házikóba bújhattak, mások a Türelem vagy az Elfogadás házikóban kaptak menedéket. Volt, aki a Hallgatás házikóba kerülhetett, mert meghallgatta a társai reggeli újdonságait, és volt olyan manó is, aki a Problémamegoldás házikóba mehetett, mert megoldotta a madarak etetésének problémáját úgy, hogy minden kismanónak elmondta, mikor és milyen magot kell tenni a madáretetőbe. A manók ezt a sorrendet betartották, így a madarak sosem éheztek, a manók pedig nem vitatkoztak, hogy ki volt a soron.

Ettől a héttől kezdve minden kismanó igyekezett úgy forgolódni a társai között, hogy a legjobb tulajdonságai láthatóak legyenek a társai előtt. A manók közössége és az erdő hangulata egyre békésebb lett, és boldogan várták a legszebb téli ünnepet, a szeretet ünnepét, a karácsonyt. A karácsonyi angyal pedig örömmel szállt a békés manók közé, mert a karácsony ott szép, ahol egymás között szeretet, elismerés, türelem, megbocsájtás és megértés honol.

Oktatási robotokkal támogatott magyarórák

Néhány évtizede, ha robotokról hallottunk, leginkább a tudományos-fantasztikus irodalom jutott legtöbbünk eszébe, de legalábbis a technológiai fejlődés valamilyen általunk elérhetetlen magaslata. Ezzel szemben ma már a robotok hozzáférhető áru taneszközként sokfelé jelen vannak az oktatásban, és mivel különleges motivációs erővel bírnak, tantárgytól függetlenül nekünk is érdemes kipróbálnunk őket. Szeretném hangsúlyozni, hogy a legegyszerűbb, a padlón vagy asztalon sétálgató, előre megadott lépések sorozatait lejáráó kis robotokkal különösebb informatikai előképzettség nélkül tehetjük színesebbé a tanóráinkat, izgalmas és fejlesztő újdonságot nyújtva a tanítványainknak. Már akár első osztályban is jól használhatók ezek a „padlórobotok”, fejlesztik a vizuális és téri érzékelést, a feladatok síkból térbe való áthelyezését, a logikus gondolkodást. Az alábbiakban a robotok oktatási használatával kapcsolatos tapasztalataimmal szeretném pedagógus társaimat „robotozásra” biztatni.



1. Oktatási robotok

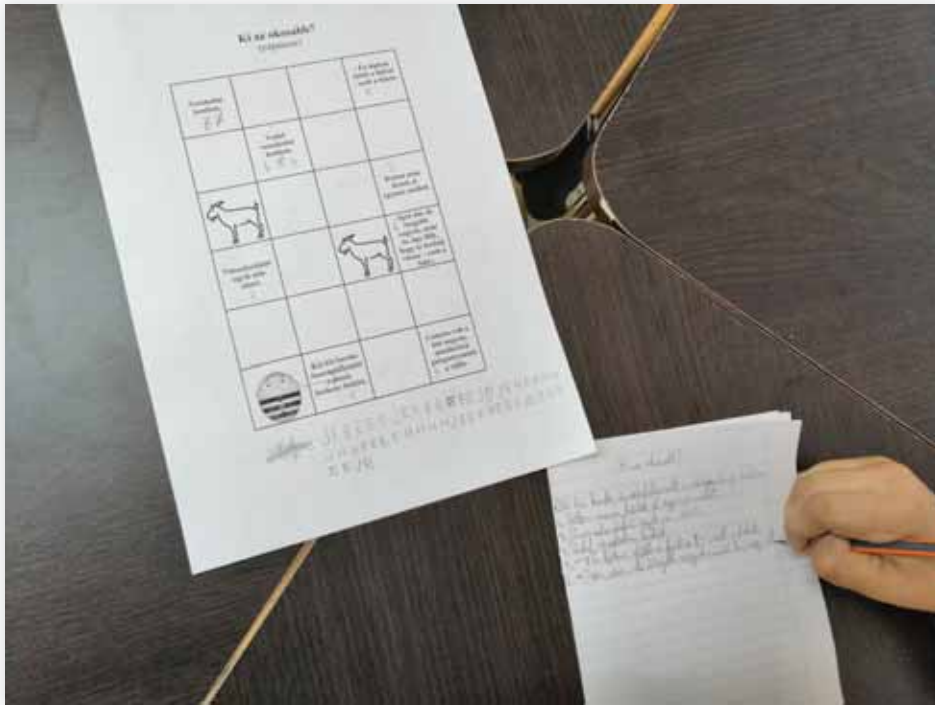


2. Blue-Bot robot

2011-től tanítok a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program tanáráként Dumbravénben (Bákó megye, Románia). A falubeli gyerekek és fiatalok román tannyelvű iskolákban tanulnak, közösségi házunkban (Francesca Ház) fakultatív módon, iskolán kívüli formában vesznek részt magyarórákon és hagyományörző foglalkozásokon. Célkitűzésem a magyar nyelvhez és kultúrához kapcsolódó pozitív élmény megteremtése, erre alapozva pedig a magyar identitás tudatosítása. Fontos alapelvelem, hogy tanítványaim számára élményszerű, kreatív és innovatív oktatási-nevelési tevékenységet nyújtsak, ezért magyaróráimon szívesen élek a digitális pedagógia és a robotika lehetőségeivel.

A 21. században bekövetkezett változások az oktatásra is komoly hatással vannak. „Felmerül a kérdés, vajon milyen tudásra, ismeretekre, képességekre lesz majd szükségünk? Hogyan tudja az iskola hatékonyan fejleszteni azokat? Hogyan tud az iskola megbirkózni ezzel a jövőre vonatkozó magas fokú bizonytalansággal, a változások 21. században tapasztalt ütemével? A technológiai fejlődés, hogyan hat a ma felnövekvő generációk kreativitására, kifejezőképességére?” (Molnár, Turcsányiné, Kárpáti, 2019) Pedagógusként fontos feladatom, hogy ezekre a kérdésekre saját közösségemben megpróbáljam megtalálni a választ. Ennek érdekében olyan területek fejlesztését helyezem

előtérbe, mint az önálló tanulás elsajátítása, az együttműködés, a kritikus gondolkodás és reflexió, a digitális kompetenciák és a problémamegoldó gondolkodás. Az iskolán kívüli, fakultatív foglalkozásokat a közoktatáshoz képest gyökeresen más szemléletben, más módszerekkel, más eszköztárral szükséges megszerveznem.



3. Kódolás, szövegalkotás

A digitális pedagógia alkalmazása, az oktatási robotokkal támogatott magyarárók bevezetése egy újfajta és érdekes eredményeket kínáló válasz a 21. század és az információs társadalom által feltett kérdésekre. A robotok használatával a már említett területek közül kiemelten a problémamegoldó gondolkodást fejlesztjük. „Az iskola egyik alapvető célja a tanulók gondolkodásának, általános értelmi képességeinek fejlesztés.” (Csapó, Molnár, 2012) A különböző robotok játékos formában, rendkívül motiválóan lehetővé teszik ezt. A hatékony problémamegoldó gondolkodás az élet számos területén, a hétköznapijainkban is kiemelten fontos. „Problémamegoldásra akkor van szükség, amikor egy olyan feladat áll elő, amelynek a megoldása nem ismert, a feladat nem átlátható, vagy az ismert megoldások alkalmazását különböző tényezők akadályozzák.” (Csapó, Molnár, 2012)



4.



5.

4-5. Robotpályák

A robotokkal végzett órai tevékenységek ugyanakkor a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése mellett kiválóan alkalmasak az eltérő képességű és szocializációjú gyerekek együttműködési képességének erősítésére. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók esetében is remekül helytállnak a velük végzett tevékenység okozta sikerélmény által. A kódolás pedig az algoritmikus gondolkodást fejleszti.

Foglalkozásaim során eddig a következő robotokkal dolgoztam: Blue-Bot, Cyber Robot, Edison, Macrobot és Codey Rocky. Az első „robotélmény” a Blue-Bot nevet viselő padlórobothoz kapcsolódik – „robotélménynek” hívom a velük való tevékenység örömét. Nagyon hamar megszerették a gyerekek ezt a kis méhecske formájú eszközt (innen a találó elnevezés: robotméhecske), amelyet a hátán található iránygombok segítségével lehet programozni. A használatához szükséges alapismeretek megismerése után különböző pályákat próbáltunk ki, amelyeken betűket, szavakat kellett felismerni, mondatokat és szövegrészleteket összekapcsolni, illetve sorrendiséget megállapítani. A Blue-Bot mesefeldolgozáshoz is segítséget nyújt: a szereplők, a helyszínek, a tárgyak és a mesemozzanatok megjeleníthetők, elmondhatók egy-egy pályán. Mesealkotáshoz is remekül használható ez a padlórobot. Az alsó tagozatosok egyik foglalkozása során a gyerekek támpontok segítségével kitalálták a történetük vázát, ezt a Blue-Bot működése alapján kódolták, a többieknek dekódolták a pályán, majd ezzel párhuzamosan el is mondták a meséiket.





7.

6–7. Robotpályák

A Cyber Robotot általában táblagép segítségével szoktuk irányítani nagyméretű pályákon, ahol különböző állomásokra kell eljuttatni az eszközt. Egy-egy állomáson egy-egy feladat van, ezek sikeres megoldása után mehetünk tovább a robottal. (Többször csak QR-kód beolvasása után érhetőek el a feladatok.) A szóbeli kifejezőképesség fejlesztésére szintén remekül használható a Cyber Robot.

Az Edison robotot szintén történetmeséléshez használtuk a taps vezérelt mozgás, a vonalkövetés és a távirányítás által. Lego kompatibilis, így szinte csak a gyerekek kreativitásán múlik, hogy minek „öltöztetik fel”. Ez a tulajdonsága a történetmesélés, a digitális történetmesélés során is remekül használható.

A Macrobotot is több korosztálynál kipróbáltam, még a hat-hét éves tanítványaim körében is nagyon népszerű. A foglalkozásaim elején körben ülünk, a robot pedig odamegy a gyerekekhez, akivel szívesen „kommunikálnak”: bemutatkoznak, mondókát, verset mondanak neki, elisméltik a korábban tanultakat. A Codey Rocky esetében érté-

kes lehetőséget látok a projektmódszerrel megvalósított, kódolással kísért digitális történetmesélésben.

Egy-egy foglalkozáson többfajta robotot is használunk: az egyik csoport Blue-Bot-tal tevékenykedik, a másik a Macrobottal, majd egymásnak bemutatják a megoldásaikat. Ilyen jellegű foglalkozásokat differenciált szövegfeldolgozásnál használtam. „A differenciálásba segítségünkre lehet a robotméchecske, hiszen a gyermek a méhecskének is magyarázhat, illetve vele együtt oldja meg a feladatot. Így, ha téveszt a gyermek, nem éli meg akkora kudarcnak, hiszen nem ő, hanem a méhecske volt figyelmetlen.” (Aknai, Fehér, 2019)

Természetesen az oktatási robotokkal történő gondolkodásfejlesztés más műveltségi területek felé is kapcsolódási lehetőséget biztosít. Alsó tagozaton a matematika, az informatika, a környezetismeret, a rajz és a technika tantárgyak számos témakörében alkalmazhatók ezek az eszközök. Igazából csak a pedagógus kreativitásán múlik, hogy mire tudja felhasználni ezeket. A robotok által nyújtott technikai lehetőségeket a pedagógiai céljaink szolgálatába állíthatjuk, a különféle tanórákat és foglalkozásokat hatékonyan támogatjuk ezekkel.



8. Robotpálya

Külön megemlíteném Aknai Dóra Orsolya munkásságát, aki gyógypedagógusként sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésében használja az oktatási robotokat, nagyszerű eredményekkel. A különleges bánásmódot igénylő tanulók robotikával történő fejlesztéséről a következőképpen ír: „De nem csak az iskolában nehezebben boldoguló gyerekek fejlesztésében használhatjuk a robotokat, hanem arra is, hogy tehetséges gyermekeinknek szárnyakat adjunk.” (Aknai, Fehér, 2019) Aknai Dóra Orsolya a robotikával támogatott oktatás kiemelkedő alakja Magyarországon. Blogot is szerkeszt, itt elméleti és gyakorlati anyagokat találhatunk a témában: <https://sniikt.wordpress.com/>.

Természetesen nem minden foglalkozásomon alkalmazom a robotikát. Fontosnak érzem, hogy csak akkor vigyem be az óráimra a robotokat, amikor az pedagógiailag megalapozott, nem öncélú. „A lényeg nem az eszközhasználat tényében rejlik, hanem abban, milyen feladatot/tevékenységet hajtunk végre általa, és az a tevékenység milyen művelleti szinttel azonosítható. Tehát a módszertan az elsődleges. Természetesen fontos voltában követi azt a kiválasztott tevékenységhez legjobban illeszkedő eszköz alapos megválasztásának kihívása.” (Molnár, Turcsányiné, Kárpáti, 2019) Az eddigi tapasztalataim egyértelműen pozitívak: a „robotélmény” a komplex, aktív, együttműködésen alapuló tanulásban komoly segítség számomra.

Irodalom

Aknai Dóra Orsolya és Fehér Péter (2019): *Kalandozások robotméhecskével – Problémamegoldás, gondolkodásfejlesztés padlórobotokkal*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér (2012): Gondolkodási készségek és képességek fejlődésének mérése. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 407–439.

Molnár Gyöngyvér, Turcsányiné Szabó Márta és Kárpáti Andrea (2019): Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új pedagógiai szemle*, 69. 11–12. 53–70.

Online órátartás Zoom videochaten – dilemmák és pozitív tapasztalatok

Hosszú ideje létezik már többféle online alkalmazás arra a célra, hogy egyszerre több személy tudjon „találkozni” az online térben, időt és költségeket „megtérítve”. Fél éve még leginkább kisebb létszámú csoportos beszélgetésekre, konferenciákra, üzleti megbeszélésekre használták őket, de a járvány kitörését követő időszakban igencsak hasznos és használható eszköznek bizonyult a tanításban, az online órátartásban (esetemben nyelvvórak tartásában), annak ellenére, hogy nem pótolhatja a személyesen megtartott órák élményét. Sokféle video-chat alapú alkalmazás létezik, én is többeket kipróbáltam, de a Zoom funkcionalitása tűnt a leggazdagabbnak, ezért én azt használok, ugyanakkor az alább ismertetett módszerek, feladattípusok egyéb alkalmazásokban is kipróbálhatók. Fontos megjegyezni, hogy a médiában több ízben is megjelentek vélemények a Zoom biztonsági hiányosságaival kapcsolatban, ezért sokan ódzkodnak ennek a felületnek a használatától, de ezekre gyorsan reagált a szolgáltató, és az utóbbi időben jelentős biztonsági fejlesztésekről számoltak be.



1. (<https://www.interact-intranet.com/blog/maintain-engagement-on-intranet/attachment/chris-montgomery-smgtvepind4-unsplash-1/>)

A következő dolgokra van szükség, ha ki szeretnénk próbálni (vagy intézményi szintű döntés miatt használnunk *kell*) a Zoomot: jó internetkapcsolat, laptop, telefon vagy táblagép, fülhallgató és mikrofon, vagy használható az eszközünkbe beépített mikrofon is. Le lehet tölteni az adott gépre (csak a legelső használatkor kell letölteni néhány egyszerűen követhető lépéssel, kattintással), de böngészőből is megnyitható. Mobil eszközön való első használat előtt az azonos nevű, ingyenesen elérhető alkalmazást kell a telefonra/táblaképre telepíteni. A tanár, aki az órát indítja, ki tudja másolni a Zoom találkozó/ tanóra internetes hivatkozását (linkjét), és továbbítja ezt a diákoknak, akik a linkre kattintva beléphetnek a „tanterembe”. A belépésre vonatkozóan létezik még egy pár beállítási lehetőség, ilyen például, hogy videóval vagy anélkül, bekapcsolt vagy kikapcsolt mikrofonnal „érkezzenek” a diákok, illetve lehetséges „váróterem” létrehozása is, ami azt jelenti, hogy a diákok a virtuális tanterem „előtt” várakoznak, és csak a tanár engedheti be őket. A legjobb, ha kipróbálgatunk ezt-azt, így megtudhatjuk mi az, ami nekünk megfelel.

Egy pár pozitívumot, illetve nehézséget érdemes megemlíteni a Zoommal kapcsolatban ahhoz, hogy ki-kí eldönthesse mennyire alkalmazható az ő számára. Először is két változata van, ingyenes és fizetős. Az ingyenes verzió sajnos 40 percnél automatikusan bezáródik, ha több mint két személy vesz részt a beszélgetésben. Ennek „orvoslására” ismételten indítható egy vagy több újabb 40 perces beszélgetés. A fizetős változatban ilyen korlátozás nincsen. Ugyanakkor érdemes tudni, hogy oktatási célra, a Covid-19 helyzetre való tekintettel, itt (<https://zoom.us/education>) igényelhető iskolák számára egy olyan ingyenes változat, amely nem korlátozza a beszélgetések hosszát. (Fontos, hogy az erre vonatkozó kérést a szolgáltató honlapján csak az intézmény hivatalos e-mail címéről nyújthatjuk be.)



Egy másik lehetőség a kiscsoportos foglalkozások tartására alkalmas külön szobák („breakout rooms”) létrehozása, ahová „külön lehet rakni” a diákokat beszélgetésre, interjúra, közös munkára, projektek közös kivitelezésére, válaszok összehasonlítására stb. Tehát ezt használva egyszerre minden diáknak lehetősége adódik beszélni kiscsoportban, nem csupán az egész osztály előtt. A tanár pedig minden külön szobába benézhet bármikor, üzenetet küldhet az összes csoporttagnak egyszerre, és automatikusan (előre beállított időkeret megadásával) vagy kattintással bezárhatja a különszobákat, így a diákok visszatérnek a közös online térbe.

Bár online órátartáshoz teljesen használható az ingyenes változat is (főként, ha intézményi jóváhagyást kapunk a 40 perces időkeret megszüntetésére), a fizetős Zoom több kényelmi opcióval (egyes funkciók előre beállítása, beépített kérdőív) rendelkezik, így valamelyest jobb tanítási, tanulási élményt nyújthat. A más video-chat alkalmazásokhoz képest a Zoom előnye, hogy a tanár nagyfokú ellenőrzéssel rendelkezik a diákok készülékei felett, tehát segítheti őket, ha technikai elakadásuk van, ki- és bekapcsolhatja a mikrofonjukat, a kamerájukat, és így könnyen ki lehet szűrni a háttérzajokat, más zavaró tényezőket anélkül, hogy a beszélgetést leállítaná, hogy egyes tanulókat erre instruáljon. Ugyanakkor nincsen létszám-korlát (100 főig), a diákokat mind együtt láthatjuk a képernyőnkön (és ők is az osztályt), ha „galéria” nézetet állítunk be. A következő óra hozzáférési kódját akár az adott óra végén is megadhatjuk jó előre, bár valószínű, hogy ezt majd újra el kell küldeni nekik emlékeztetőül, kevéssel a következő óra előtt.



4. (canva.com)

Az interneten számtalan forrásból tájékozódhatunk a Zoom oktatási használatáról, a szolgáltató által készített angol nyelvű oktatófilmek, webináriumok (<https://zoom.us/docs/en-us/covid19.html#education>) mellett magyar nyelvű tájékoztatókat is készített

számos felhasználó. Ugyancsak egyre bővül azon forráshelyek száma, ahol a videochat alkalmazásokra adaptált játékokkal, gyakorlatokkal, feladatokkal ismerkedhetünk. Egyes nyelvtanítási módszereket, eszközöket megosztó online közösségi oldalak már külön jelzéssel figyelmeztetnek, ha az illető gyakorlat online video-chat tanításban (vagy konkrétan Zoomon) is használható.

Képpel vagy kép nélkül?

Azt láttuk, hogy különösen az online oktatás első időszakában a legtöbb gyermeknek, fiatalnak nehezebb esett bekapcsolni a webkameráját. Ennek lelki motívumai teljes mértékben érthetőek, de a kikapcsolt videóval, „fekete négyzetek előtt” tartott órák mind a tanárnak, mind a gyermekeknek megterhelőek. Saját tapasztalatom az volt, hogy erről a témáról, a videók ki- és bekapcsolásáról, a bizalomról, a személyes adatainkkal való felelősségről szóló beszélgetésekre megérte időt szakítani. A tanár is őszintén el kell hogy mondja a maga aggályait, tanácsokat adhat a diákoknak arra, hogyan csökkentsék a kamera-szorongásukat (pl. keressenek „semleges” háttérrel a lakásban, helyezték magukat kényelmes pozícióba, hogyan helyezték el az eszközeiket), illetve kedvesen, de határozottan kérheti, hogy ha nem is folyamatosan, de bizonyos tevékenységek idejére kapcsolják be a gyermekek a kamerájukat. Tapasztalatom szerint ott tudott hatékonyabban folyni az oktatás, ahol a diákok a kamera használatának szabályairól megegyezésre jutottak.

Az alábbiakban megosztok néhány egyszerű gyakorlatot a saját tapasztalatomból, olyan gyakorlatokat, amelyek jól működnek a Zoom segítségével tartott online nyelvórákon, de kisebb átalakítással más tantárgyakra is átvihetőek. Az itt összegyűjtött gyakorlatok mellett, hogy kommunikációra adnak lehetőséget, arra is nagyszerűen alkalmasak, hogy a diákot „kimenekítsék” pár pillanatra az online térből, ezzel szüneteltetve a folyamatos „képernyő bambulást”, csökkentve a „zoom-kimerültséget” (a „zoom-fatigue” néven elhíresült tünetegyüttest), és e feladatok után talán picit frissebben folytathatjuk az órát.

Ablak az osztályra

A diákoknak azt mondjuk, hogy nézzenek ki az ablakon, és mondják el a társaiknak, mit látnak éppen (ezt jól lehet kiscsoportokban, azaz „breakout room”-ban csinálni). Egyik diák rajzolhatja is, ahogyan a társa szóban leírja az általa látott képet. A végén megkérhetünk egy-két diákot, hogy mutassa meg a rajzát, és a többiek kitalálhatják, melyik diák láthatta azt az ablakból.



5. (canva.com)

„I spy with my little eye”

E játék könnyen adaptálható az online térre: minden diák jól megfigyeli a többiek háttérében látható dolgokat, majd körülír egy-két rövid mondatban egy általa észlelt tárgyat (vagy formát). A többieknek figyelniük kell a leírásra, és a cél az, hogy kitalálják, mi volt a körülírt dolog, és kinél láthattuk. (Ehhez fontos, hogy olyan alkalmazásban legyünk – a Zoom ilyen –, ahol mindenki képét rácsszerű elrendezésben egyszerre látjuk a képernyőnkön.) A leírt tárgy vagy kép tulajdonosa még mondhat is egy-két érdekességet a tárgyról, pl. kitől kapta ajándékba, miért tartja a polcán stb.

Kincskeresés

E gyakorlat során a diákok kénytelenek felállni, hogy a közösen megbeszélt dolgokat összegyűjtsék adott idő alatt, majd ezeket röviden bemutatják egymásnak. Ilyen lehet például: „Keress három kör alakú dolgot a szobádban vagy házában!”; „Keress egy olyan tárgyat, ami igazából haszontalan, valamiért mégis megtartottad”; „Keress két dolgot, ami kék” stb.

Memóriagyakorlatok

E gyakorlat kezdetén a tanár mutat egy képet, vagy a számítógépéről kivetít (megoszt) egy lapot, amelyen több tárgy, élőlény stb. rajza látható. Egy percig nézhetik a diákok, utána a kép eltűnik, és minél több dolgot fel kell idézni a látottakból. Emlékeztethetjük a diákokat, hogy nem „játszik” képernyőfotót készíteni...



6. (canva.com)

Közös alkotás

Közös rajzok készítése Zoom fehéréta segítésével minden korosztály számára jó szórakozás. Például minden diák rajzol valamit a táblára, ami rá aznap jellemző. Amikor mindenki kész, meg kell próbálni kitalálni, melyik rajz kié lehet, és mi a kapcsolat a személy és a rajza között. A feladat kooperációs jellege megköveteli, hogy a tanulók egymás munkája iránt tisztelettel legyenek, azaz ne rajzoljanak rá a mások rajzára, ne töröljék ki azt stb.

Tanuljunk egymástól

Természetesen számos más gyakorlat létezik, amely jól alkalmazható a Zoomon tartott órákon. Érdemes erről kollégáinkkal konzultálni vagy olyan online tanári fórumokat követni, ahol a tanárok önzetlenül megosztják ötleteiket, és persze mi is megosztjuk a mieinket. Fontos, hogy ha valami nem működik elvárásaink szerint első alkalommal, adjunk neki még egy esélyt, illetve nyugodtan kísérletezzünk, akár kérjük a diákokat, hogy ők találjanak is egymásnak feladatokat, gondolkodjunk a diákokkal együtt, biztosan értékelni fogják, hogy igényeljük a kreativitásukat! A technika talán rákényszeríthet alkalmanként arra is, hogy kilépünk a tanár szerepünkből (s ezáltal emberileg közelebb kerülünk egymáshoz), technikai segítséget kérünk a tanulóktól (vagy akár a tanulók nagyobb testvéreitől, szüleitől), hogy őszintén beszéljünk a korlátainkról és az erőfeszítéseinkről, hogy beismerjük, hogy a tanár sem mindenható, de mindig nyitott a diákjai tanulási (és más lelki) szükségletei iránt. Ha soha nem is tud éppen olyan lenni egy online videochaten folytatott óra, mint az osztálytermi, mégiscsak egy hasznos, sokoldalú segítséget nyújt a kényszerűségből online térbe költözött tanításhoz, tanuláshoz.

A Punya, egy falat kenyér összművészeti fejlesztőprogram

Manapság arról beszélnek, hogy a nagy történetek ideje lejárt. Az átfogó nagy igazságokra nem igazán kíváncsiak az emberek. A rövidebb, személyes szubjektív történetek azonban nagy elfogadásnak örvendenek. Ezt a jelenséget tapasztaljuk a rövid epizódokból álló sorozatfilmek sikerében, a különböző szociális médiák kommunikációs stratégiáiban, a személyes kapcsolattartás módjaiban. Korunkat a rövid, gyors üzenetváltás mellett erősen jellemöli még a vizuális tartalmak sokasága. A szociális médiák evolúciója is abba az irányba tolódik, hogy egyre kevesebb a szöveg, és egyre nagyobb szerepet kap a képi üzenet.

Felmerülhet bennünk a kérdés: miként lehetne az evangéliumi üzenetet ebben a korban közel hozni a mai fiatalok számára? Hogyan segíthetnénk elő pedagógiai eszközök által, hogy mi magunk is részesei legyünk Jézus élettörténetének? Miként tudna ebben segítségünkre és hasznunkra lenni a digitális kultúra és a jelen kommunikációs kultúra? Az elmúlt félév járványtapasztalata után pedig már kikerülhetetlen a kérdés: miben kell fejlődünk, mit kell elsajátítanunk ahhoz, hogy online is képesek legyünk minőségi módon kapcsolódni egymáshoz? Hogyan tudunk hatékony nevelő és oktató tevékenységet folytatni, abban az esetben, ha a körülmények nem engedik meg a személyes találkozást?



1. A digitális képregény nyitóoldala

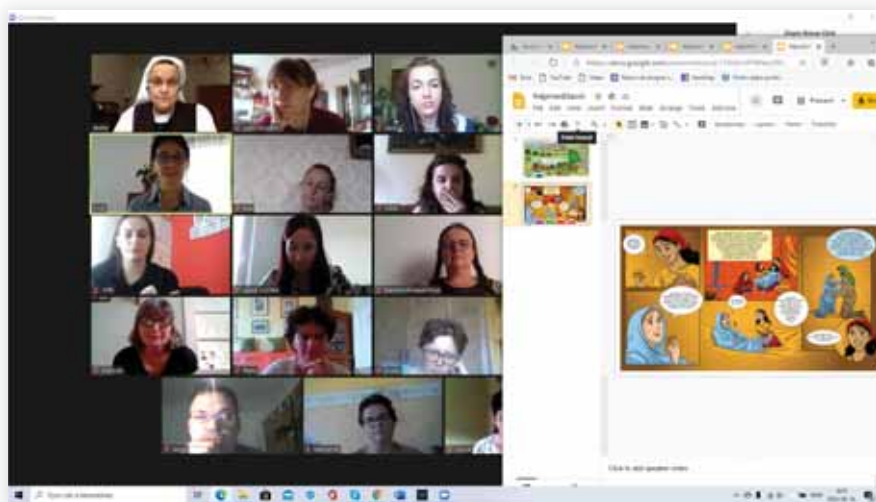
A Budapesten megrendezésre kerülő 52. Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszusra készülve indítottunk útjára egy összművészeti fejlesztő programot. A program alapjául egy biblikus kontextusba helyezett történet szolgál. A történet címe *A Punya, egy falat kenyér*, szerzője e cikk írója, Versey Beáta Mária, Budapesten élő szerzetesnővér, a Nyolc Boldogság Közösség tagja, az 52. Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus oktatási referense. A történet megírásának fő célja az volt, hogy az olvasó előzetes hittani ismeretek nélkül is bevezetést, betekintést nyerjen az Oltáriszentség ajándékába. A Jézus életéből jól ismert bibliai történeteket ezúttal egy cigány család szemszögéből ismerhetjük meg. Ez egy egyszerű dolgos család, amelynek tagjai élnek hétköznapi életüket, megélik emberi nehézségeket és örömeiket. A hétköznapi életük során újra és újra összetalálkoznak Jézussal. A történet mellé Ráczné Kalányos Gyöngyi naiv cigány festőművész készített 14 festményből álló illusztrációt. A könyv a közeljövőben fog megjelenni, és reméljük, hogy a vírusos időszak lejártával lehetőség lesz a festmények kiállítására is.

Az összművészeti fejlesztőprogram jelentős eleme a történet dramatikus és drámapedagógiai feldolgozása. A *Punya, egy falat kenyér* története tudatosan olyan módon íródott, hogy jó alapot biztosítson dramatikus, valamint drámapedagógiai felhasználásra. Ezt a munkát Hoffmanné Toldi Ildikó drámapedagógus, pedagógiai fejlesztő tréner vezeti. Folyamatban van a történet dramatikus adaptációja, ami megengedi, hogy színjátszó csoportban is megrendezésre kerüljön ez a mese. A drámapedagógiai felhasználás pedig azt segíti majd, hogy a fejlesztőprogramban résztvevők a saját életük tapasztalataiból kiindulva találjanak kapcsolódási pontot a Punya-történet szereplőinek emberi alaptapasztalatával. Azt reméljük, hogy ezen módszerek alkalmazásával elősegítjük a különböző kultúrák közötti hidak építését.



Az idei nyár folyamán sor kerül a történet cigány női olvasóköri való feldolgozására is.

Nagy álmom volt számunkra, hogy *A Punya, egy falat kenyér* története digitális formában is feldolgozásra kerüljön, ezt a fejlesztést Dobovicsné Buzás Andrea tréner, online gamifikációs szakember vezeti. A vírushelyzet több fejlesztési programunkat akadályozta, azonban a digitális fejlesztésnek nagy lendületet adott. Az idei év pünkösdjére – adományok segítségével – sikerült digitális képregény formájában is elkészítenünk a történetünk első három fejezetét magyar és angol nyelven. (A befejezéshez még két fejezet fejlesztése van hátra). A képregény minden fejezetéhez tartozik egy-egy digitális játék is. Ezek a játékok fejlesztő jelleggel bírnak, és elősegítik azt, hogy a felhasználók az olvasáson túl, a játék által aktív részesévé váljanak annak, amit látnak.



3. Online képzés erdélyi résztvevőkkel

Egyértelmű volt számunkra az is, hogy digitális fejlesztőprogramunk azzal válik teljessé, ha pedagógusok, hitoktatók, táborszervezők részére módszertani továbbképzést biztosítunk a digitális képregény pedagógiai felhasználásának lehetőségei kapcsán. Pedagógiai továbbképzésünk mottója a következő volt: „Úton az online és offline világ között”. Az idei nyáron négy alkalommal szervezünk háromórás online képzést. A képzést fejlesztőcsapatunk tagjai tartják: Dobovicsné Buzás Andrea, Toldiné Hoffman Ildikó, Leintner Veronika és jómagam.

A résztvevőkkel együtt az a közös tapasztalatunk, hogy az online/digitális világ és az offline személyes találkozások világa összehágható. Vannak hidak, vannak járható utak e két világ között. Ezeken az utakon járva alapvető emberi, hitbéli és pedagógiai értékeket tudunk felmutatni, fejleszteni és átörökíteni.

A digitális képregény elérhetősége: www.punya.hu

Fizikai ismeretek és a fizika tananyag nehézségi foka – minőségi vizsgálat

A fizikát oktató tanárok számára sokszor gondot jelent a homomorf felmérők, tételváltozatok összeállítása úgy, hogy azonos nehézségi fokot képviseljenek. Az iskolai tantárgyak sorában a fizika a matematikával, a kémiával és a biológiával együtt az ún. kemény tárgyak sorába tartozik. Ezért a fizika tanulása a tanulónak az iskolában nagyobb nehézséget jelent a többi tantárgy tanulásához képest. Ahhoz, hogy a fokozatosságot meg lehessen valósítani az oktatás során, ismerni kell a fizikai ismeretek nehézségi fokát. Jelen írás felmérés alapján igyekszik rangsorolni néhány fizikai ismeret (tény, feladat, fogalom, jelenség stb.) nehézségi fokát a teljesség igénye nélkül, abból a célból, hogy segítse a fizikatanárokat, tanár szakos egyetemi hallgatókat, tantervkészítőket a fizikai ismeretek megfelelő rendszerezésében, a feldolgozásmód megválasztásában. Az egyes ismerettípusokhoz empirikus úton egy-egy mérőszámot rendeltünk. A százaléklában megadott mérőszámok azt mutatják, hogy az illető ismeretet hány százalékban teljesítették.

A szakirodalomból ismert, hogy a különböző ábrázolásmódoknak (1. sz. táblázat) hogyan növekszik a komplexitása (Leisen, 1999):

1. táblázat: Az ábrázolásmódok komplexitása

Komplexitás növekedése ↑	<i>Matematikai ábrázolás</i>	képletek (matematikai, kémiai)		
	<i>Szimbolikus ábrázolás</i>	fogalmi struktúra	folyamatábra	grafikon, táblázat
	<i>Verbális ábrázolás</i>	beszéd, írott szöveg	strukturált szöveg	mind-map
	<i>Képi ábrázolás</i>	állókép, mozgókép	térkép	rajz, pikto-gram
	<i>Tárgyi ábrázolás</i>	tárgyak	eszközök (makett)	viszonyok

Ezek ismeretében egy magasabb komplexitású ismeretet mindig egy alacsonyabb komplexitásúval érdemes magyaráznunk.

A fizikai ismeretek nehézségi fokának vizsgálata

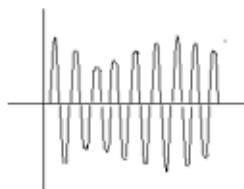
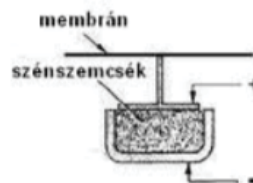
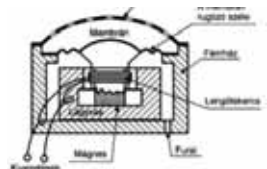
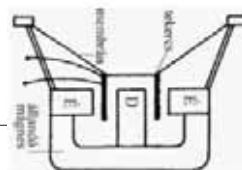
A vizsgálatot egy 11. osztály ismeretfelmérője alapján végeztük el az elektromágneses rezgések és hullámok témakörben. A felmérő 27 kérdése közül 25 feleletválasztós

(háromból egy helyes válasz), kettő pedig asszociációs (5–5) volt. A 40 válaszlap eredményeiből statisztikai módszerrel rangsoroltuk a fizikai ismereteket, illetve jellemeztük azokat. Alább ezeket az ismereteket a nehézségi fokuk növekedése szerint soroljuk fel.

A vizsgált fizikai fogalmak felsorolása

1. *A szabályok* – teljesítménymutatója: 86%
 - Melyik ábra mutatja az amplitúdómodulációt? (zárójelben és/vagy rajzban mellékelve a helyes megoldás)

A tanulóknak nem nehéz felismerni, hogy a sűrűn változó (RF) jel amplitúdója „lassabban” változó (HF) jel szerint módosult.
2. *A lexikális tudás* – teljesítménymutatója: 83% (emlékezetből problémamentesen felidézhető)
 - Miből áll egy rezgőkör? (kondenzátorból és tekercsből)
 - Melyikben találhatók létező antennatípusok? (adóantenna, vevőantenna)
 - Melyik a vevőantenna jele? (mellékelve)
3. *Egyszerű képletek* (könnyen felidézhetőek) – teljesítménymutatója: 71%
 - Melyik a rezgőkörben létrejövő elektromos rezgések periódusa? ($T = 2\pi\sqrt{LC}$)
 - Hogyan számítható ki az elektromágneses hullámok sebessége légüres térben? ($c = 1/\sqrt{\epsilon_0\mu_0}$)
4. *Egyszerű meghatározás* – teljesítménymutatója: 68%
 - Melyik az elektromágneses hullámok meghatározása? (Az egymást kölcsönösen kiváltó elektromos és mágneses terek terjedési formája.)
 - Mi az antenna? (egy nyílt rezgőkör.)
5. *Működés bemutatása egyszerű kijelentéssel* – teljesítménymutatója: 68%
 - Hogy keletkeznek az elektromágneses hullámok? (nyílt rezgőkörben)
 - Mikor sugároz egy antenna? (nagyfrekvenciás áramrezgésekkel)
 - Milyen elven működik a képen látható Edison-féle szénmikrofon? (A hangnyomás összenyomja a fémphárban található szénzemcséket, amelyeknek így csökken az ellenállása, és ezért az áramkörben megnövekedik az áram erőssége.)
 - Milyen elven működik a képen látható elektrodinamikus mikrofon? (A hanghullám nyomást gyakorol egy membránra, amelyhez hozzá van erősítve egy mágnes közelében elmozduló tekercs. A tekercsben indukált áram jelenik meg, amelynek erőssége a hangrezgéseket követi.)
 - Milyen elven működik a képen látható elektromágneses hangszóró? (A membránhoz kapcsolódik egy tekercs,



amelyet HF-ás áram jár át. A tekercs a fazék alakú állandó mágnes pólusai között az elektromágneses erő hatására rezgésbe jön.)

6. *Működés bemutatása egyszerű leírással* – teljesítménymutatója: 63%

– Milyen rezgések mennek végbe egy magára hagyott rezgőkörben? (csillapított rezgések)

– Milyen elven működik a rádióadó? (A HF rezgések szerint modulált RF rezgéseket az antenna modulált elektromágneses hullámok formájában kisugározza.)

7. *Több tényezős szabály* – teljesítménymutatója: 60%

– Melyik eset írja le helyesen az elektromos és mágneses terek változását? (Növekvő E esetén a helyes irányok megtalálásához segít, ha az árammal átjárt egyenes vezető mágneses terét tekintjük.)

– Melyik térbeli ábra szemlélteti helyesen az elektromágneses hullámok terjedését? (Segít, ha tudjuk értelmezni az $\mathbf{E} = \mathbf{B} \times \mathbf{c}$ vektorszorzatot.)

8. *Bonyolult képlet* – teljesítménymutatója: 51%

– Melyik a rezgőkör össz-elektromágneses energiája? ($q^2/2C + Li^2/2$)

– Milyen összefüggés áll fenn az elektromágneses hullámok elektromos és mágneses összetevői között? ($\mathbf{E} = \mathbf{B} \times \mathbf{c}$)

9. *Bonyolult meghatározás* – teljesítménymutatója: 51%

– Mit nevezünk modulációnak? (A RF-ás rezgések amplitúdójának, frekvenciájának vagy fázisának a hangfrekvenciájú rezgések szerinti megváltoztatása.)

– Mit jelent a detektálás? (RF rezgések demodulálása.)

10. *Gyakorlat, feladat* – 42% (Több egyenletet meg adatot kell ismerni a megoldásukhoz.)

– Mekkora hullámhossza van a 910 MHz-es frekvencián sugárzó rádióadó elektromágneses hullámának? (Az eredményt, a 0,33m-t úgy lehet kiszámítani, ha ismerjük a következő képleteket: $v = d/t$, $v = \lambda/T$, $1/T = \nu$, $c = \lambda \cdot \nu$ és $\lambda = c/\nu$, illetve $c = 3 \cdot 10^8 \text{ m/s}$)

11. *Adat* – 38% (Nem mindig könnyű észben tartani az adatokat, ha azok nem köthetők valamihez.)

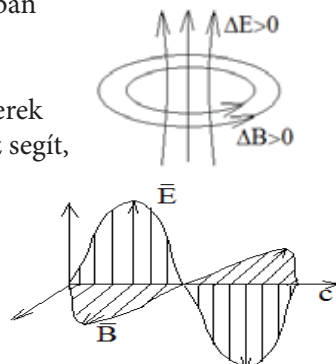
– Melyik az elektromágneses hullámok légüres térbeli terjedési sebessége? ($c = 300\,000 \text{ km/s}$)

– Melyik frekvencia tartozik a RF-ás elektromágneses hullámok tartományához? (1000kHz)

12. *Működés bemutatása bonyolult leírással* – teljesítménymutatója: 28%

– Milyen elven működik a rádióvevő? (A HF rezgések szerint modulált elektromágneses hullámok a vevőantennában modulált RF rezgéseket indukálnak, amit a detektor demodulál ahhoz, hogy a hangszóró visszaadhassa a HF rezgéseket.)

13. *Szerialitás* – teljesítménymutatója: 20% (Amikor sorrendiséget kell bemutatni, a nehézség rendszerint abban áll, hogy a sor minden tagjának jellemzőit ismerni kell.)



– Számozzuk meg az elektromágneses spektrum összetevőit növekvő hullámhossz szerint!

1. Hertz-féle hullámok

2. Infravörös hullámok

3. Látható fény

4. Röntgensugarak

5. Gamma sugarak

14. *Analógiák felismerése és azonosítása* – teljesítménymutatója: 10%

– Társítsuk egymással a mechanikai oszcillátor és a rezgőkör analóg mennyiségeit!

Tömeg (m) $\rightarrow L$;

Rugalmassági állandó (k) $\rightarrow 1/C$

Kitérés (y) $\rightarrow q$

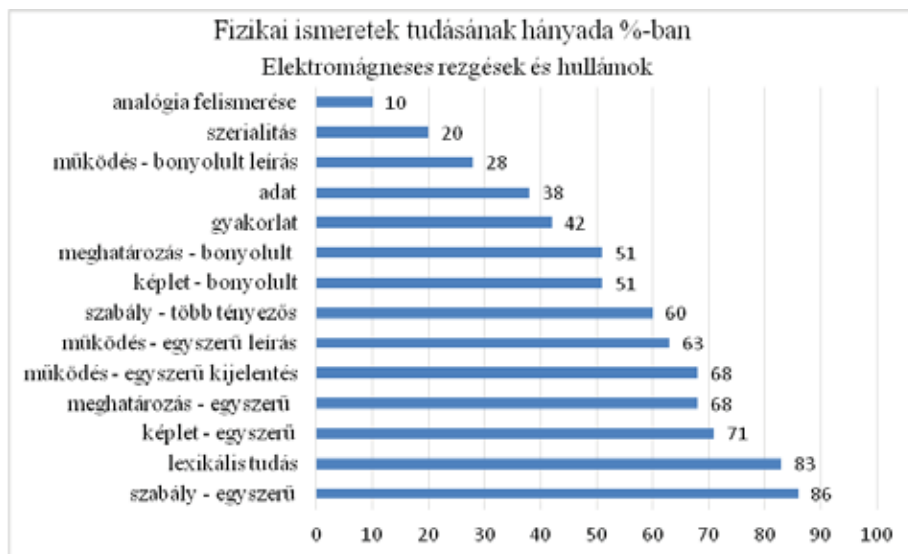
Sebesség (v) $\rightarrow i = dq/dt$

Gyorsulás (a) $\rightarrow di/dt$

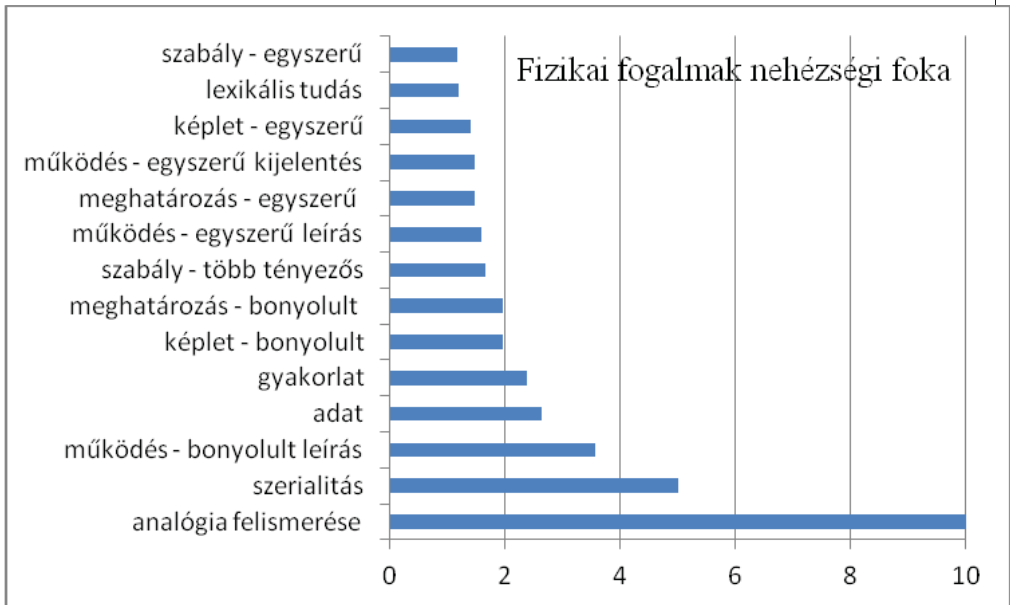
(Ahhoz, hogy a mechanikai oszcillátor és az elektromágneses oszcillátor összenergiájának alapján össze lehessen kapcsolni az analóg mennyiségeket, ismerni kell a két oszcillátor energiáinak a képletét. Nevezetesen a $ky^2/2 + mv^2/2$ és $q^2/2C + Li^2/2$ összefüggéseket. Továbbá a $v = dy/dt$ és $i = dq/dt$, illetve az $a = dv/dt$ összefüggést is.)

Az eredmények bemutatása

Az alábbi grafikon (1. sz. ábra) az alkalmazott felmérő kérdéstípusainak várható teljesítménymutatóit százalékosan sorolja fel csökkenő sorrendben, a nehézségi fokuknak megfelelően. Az ismeretek melletti számok a felmérő kérdéseinek sikeres megválaszolási arányát mutatják, amit az illető ismerettípus sikeres megválaszolhatóságának is tekinthetünk. A számok reciprocai az ismeret nehézségi fokát jelezhetik (2. sz. ábra).



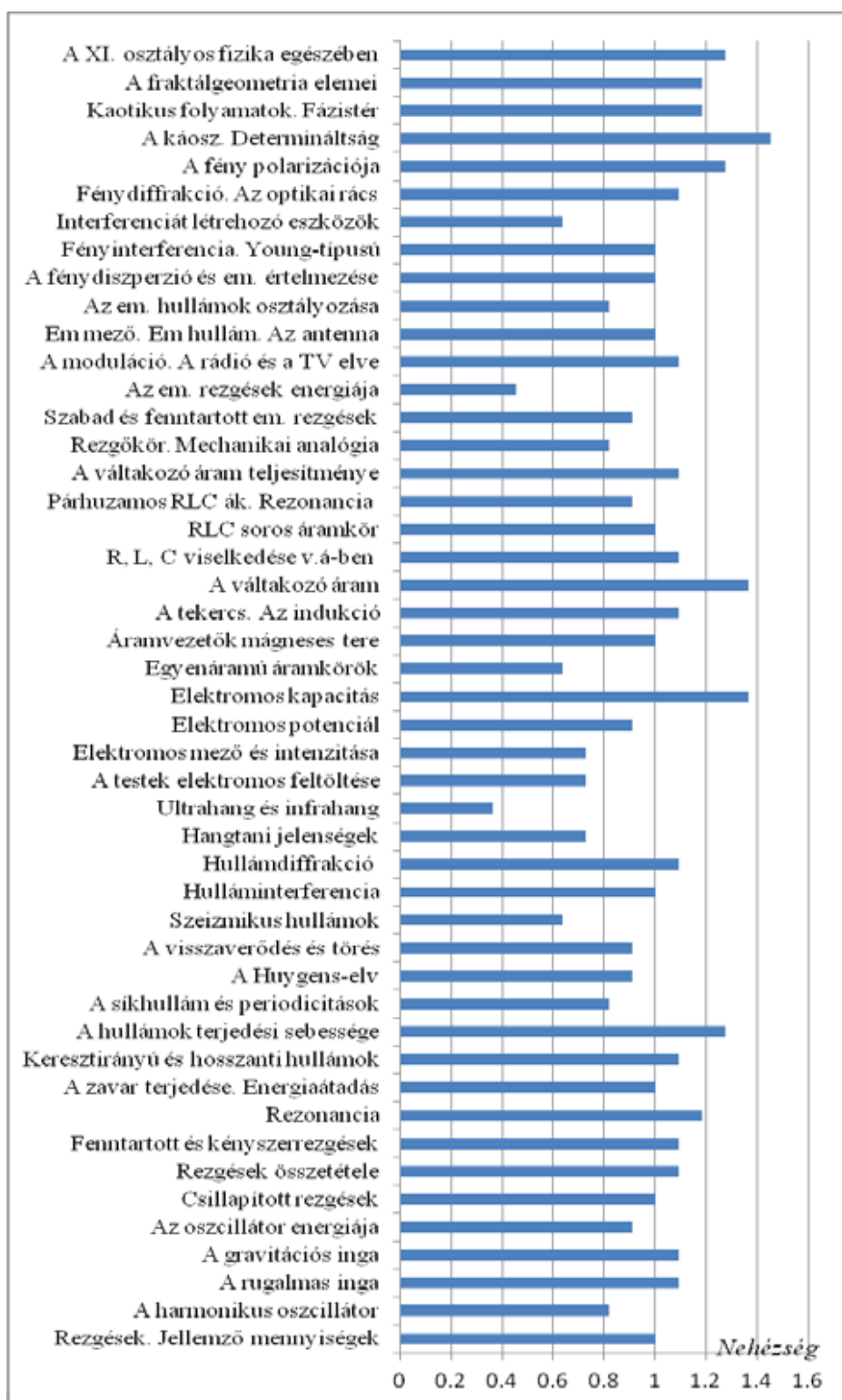
1. ábra. Az *elektromágneses rezgések és hullámok* című fejezet fizikaismereteinek tudása



2. ábra. Az *elektromágneses rezgések és hullámok* című fejezet fizikaismereteinek nehézségi foka

A 11. osztályos fizika tananyag nehézségi fokának felmérése

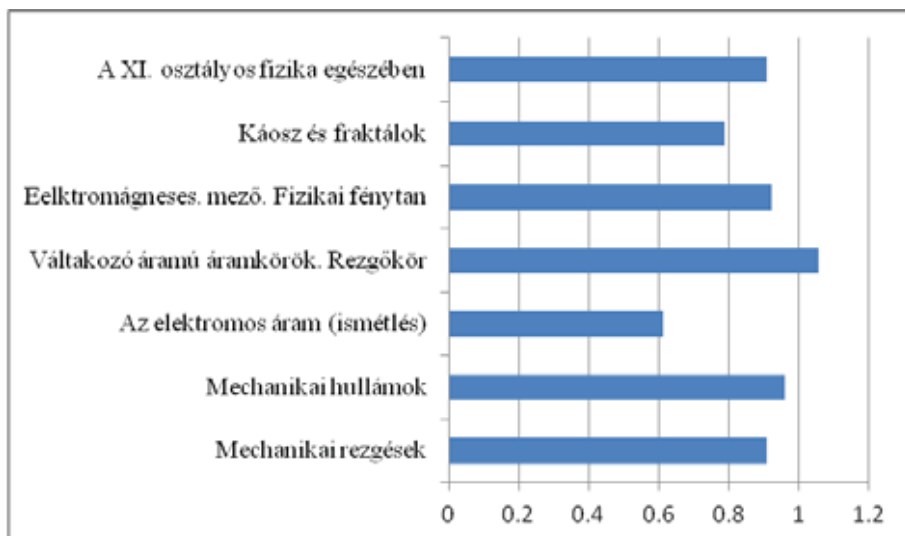
Kérdőívvel felmértük bevallás alapján az egész 11. osztályos fizika tananyag nehézségi fokát. A skála a következő értékeket foglalta magában: nagyon könnyű 0 pont, viszonylag könnyű 1 pont, a viszonylag nehéz 2 pont és a nagyon nehéz 3 pont. Az egyes témákhoz a következő értékeléseket kaptuk:



3. ábra. A 11. osztályos fizikatananyag nehézségi foka

A 3. sz. ábrán könnyen megtanulható leckék a testek elektromos feltöltése, az elektromágneses rezgések energiája (mivel analóg módon is értelmezhető), valamint az akusztika, amit egy hangmérnökhallgató, Péter Zsolt gazdagon illusztrált, remek előadásával gazdagítottuk. Összességében tekintve az egész 11. osztályos fizika tananyagot, a nehézségét eléggé magasnak értékelték.

Azt is kiszámítottuk, hogy az egyes fejezeteknek mekkora az átlagos nehézsége. A következő értékek adódtak (4. sz. ábra):



4. ábra. A 11. osztályos fizika fejezeteinek nehézségi foka

A kérdőívben volt egy olyan opció is, amely azt tartalmazta, hogy *Nem nagyon emlékszem az anyagra*. A válaszok aránya az összes válaszhoz viszonyítva 25,5%, ami azt jelenti, hogy az év végén a tanulók a tananyag egy negyedére már nem emlékeztek. Vajon mennyire fognak még emlékezni egy év múlva az érettségi vizsga előtt?

3. A fizikatanár munkájával kapcsolatos vélemények

Végül azt is megkérdeztük, hogy mi a véleményük a fizika tanításával kapcsolatban, illetve azt, hogy mennyire érdekli a tanulókat a fizika. A kérdőívben a következő válaszlehetőségek voltak megadva: *A XI. osztályos fizika tananyagot a tanár a) érthetően, b) érdekesen, c) túl magas szinten magyarázta. d) Másféppen kellene tanítani a fizikát. e) Engem nem nagyon érdekel a fizika*. Az alábbi eredmények születtek (5. sz. ábra):



5. ábra. A 11. osztályos fizika tanításának értékelése és anyaga iránti érdeklődés

Következtetések

A fenti százalékok segíthetnek két csoport részére homomorf felmérők készítésében úgy, hogy a felmérő itemeinek a típusaihoz hozzárendelt várható teljesítménymutatóinak az összege azonos legyen. Ugyancsak kiszámíthatók a teljesítménymutatók elő- és utófelmérőkhöz.

A grafikonokból kiderül (4. sz. ábra), hogy a 11. osztályos fizika tananyag nem könnyű. Nem csak hogy terjedelmes, hanem nem marad kellő idő az ismétlésre, feladatok megoldására. A *kevesebb – több lett volna* elve itt mindenképp érvényes. Érthető, hogy az *elektromos áram és áramkörök* ismétlő fejezete könnyebb volt, és ugyancsak az utolsó időben tanult anyagra, a *káosz és fraktálok* témára jobban emlékeztek.

Ami a tanár munkájával kapcsolatos értékelést illeti (5. sz. ábra), a vélemények megoszlanak, inkább a konform válaszra törekedtek. Annak ellenére, hogy tudják, a tanár nem bosszúálló. Meggondolkoztató az az igény is, hogy másképpen kellene tanítani a fizikát. Az utolsó két fejezetet a pandémia időszakában online módban tanítottuk, annak a következtetéseit még meg kell fogalmaznunk. További kutatások esetén mindenképpen javasolt a felmérőnél nagyobb számú adatközlőt felhasználni.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tarozunk Sándor Bulcsúnak, a BBTE oktatójának, valamint Péter Zsolt hangmérnök szakos egyetemi hallgatónak az osztály számára nyújtott érdekes előadása-ikért.

Ugyancsak köszönjük a kolozsvári református kollégium 11. C osztályos diákjainak a felméréshez nyújtott segítségüket.

Irodalom

Koch F.- Heinrich L. (1978): *Hogyan oldjuk meg a fizika feladatokat?* E. D. P. Bukarest.

Kovács Zoltán (2007): *A fizika és a kémia tanítása*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Leisen, J. (Hrsg.1999): *Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht* (DFU) Varus-Verlag.

Zátonyi Sándor (2001): *Képességfejlesztő fizikatanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nyelvi, terminológiai kérdések egy romániai magyar hatodikos fizika tankönyvben

Jelen dolgozatban egy romániai magyar nyelvű hatodikos fizika tankönyvet elemzünk nyelvi, terminológiai és tartalmi szempontból, különös tekintettel a kontaktusjelenségekre és a fordítások kérdésére. A tankönyv címe: *Fizika. Tankönyv a VI. osztály számára*. 2018-ban jelent meg az Editura Didactică și Pedagogică (Didaktikai és Pedagógiai Kiadó) gondozásában, és egy román nyelvű tankönyv fordítása, melynek szerzői Carmen Gabriela Bostan, Rodica Perjoiu, Ioana Stoica és Mihaela Mariana Țura (a könyv román címe *Fizică. Manual pentru clasa a VI-a*). A tankönyv fordítói Dr. Kovács Zoltán, Bodea Katalin, Bogdán Károly, Faluvégi Ervin-Zoltán, Faluvégi Melánia, Káptalan Erna és Pisak-Lukáts Katalin.

1. Két ország, illetve két nyelv ugyanazon tudományterülethez fűződő terminológiájának különbözősége két szinten is létrejöhet. Egyrészt lehetnek különbségek a fogalmak elnevezésében, mely gyakori jelenség, és nem okoz általában különösebb nehézségeket fordítás során, viszont kiindulópontja lehet kontaktusjelenségeknek. Másrészt lehet különbség már magában a fogalmi tagolásban, melyet az adott tudományterületen alkalmaznak, és ilyenkor kérdésessé válik, hogy a fordításban a célnyelvi vagy a forrásnyelvi fogalmi felosztás szerint szerepeljenek a terminusok. Éppen ezért az ilyen, fordítás révén készült magyar nyelvű tankönyvek különleges vizsgálati alapot képeznek. „A fogalmi és/vagy terminológiai rendszerek különbözősége gyakorlati problémaként első sorban a fordításban, illetve az anyanyelvi oktatás során, különösen a különféle szaknyelvek tanításában jelentkezik. A fordított szövegek és a tankönyvek szövege jó vizsgálati alapot biztosít az azonos nyelvű, de eltérő terminológiai rendszerek tanulmányozására és leírására” (Fóris, 2011, 423). Ezen eltérő rendszerek feltárása egy első lépést jelent az egységesítés felé a magyar nyelvű terminológiai rendszer vonatkozásában. Jelenleg léteznek olyan esetek, ahogyan ez az alábbiakban is kiderül, ahol a romániai magyar diákok a román fogalmi rendszert sajátítják el magyar (de nem feltétlenül magyarországi) terminusokkal. Ilyen például a vektor alkotórészeinek felosztása és megnevezése vagy a kölcsönhatások osztályozása.

Felvetődik az a kérdés, hogy a tankönyvben használt terminusok mutatnak-e olyan tulajdonságokat, melyek a fordításból, esetleg a román nyelvvel való kontaktusból adódnak. Ezek egyrészt utalhatnak olyan kontaktusjelenségekre, melyek a romániai magyar terminológia egészében megjelennek, és a fogalmi rendszerek különbözősége mellett újabb eredményei, esetleg kiváltó okai a romániai magyar és a magyarországi magyar terminológiai rendszer eltérő terminushasználatának. Másrészt ezek lehetnek egyszerű

félrefordítások vagy félreértések. Azonkívül, hogy az ilyen félrefordítások jelenléte zavaró amiatt, hogy ezek tulajdonképpen hibák, azért is zavaróak, mert ideális esetben egy ember az oktatási rendszer minden szintjén (ebben az esetben hatodik osztálytól egészen a doktori tanulmányokig) ugyanarra a fogalomra ugyanazt a terminust kellene, hogy használja. Az ilyen félrefordítások pont ezt akadályozzák meg, vagy nehezítik. Ennek ellenére nem vonható kétségbe, hogy a szaktanár órán adekvát terminust használ, esetleg fel is hívja a figyelmet a tankönyvben szereplő terminus problematikusságára.

A terminológiai elemzés összefonódik a tartalmi elemzéssel, hiszen ha megvizsgáljuk a szöveget, nemcsak azt nézzük, hogy megfelelő terminust használnak-e a szerzők, illetve a fordítók, hanem azt is, hogy az adott terminusokat hogyan definiálják.

A terminusok helyes használata elengedhetetlen egy tankönyvben. Romániában hatodik osztályban tanítják először a fizikát önálló tantárgyként, tehát kulcsfontosságú ebben a könyvben az alapterminusok és alapfogalmak pontos és alapos leszögezése. „Egy-egy fogalom az oktatás különböző szintjein jelenik meg, a tanulók más-más előzetes tudására építve, ennek következtében ezeken a szinteken a terminusok jelentését eltérő módon, de minden esetben a valóságnak megfelelő tartalommal kell megadni. Ez azt jelenti, hogy az alacsonyabb szinteken a terminus definícióját egyszerűsítve kell megadni úgy, hogy az ismeretek magasabb szintjén a fogalmi/terminológiai rendszer ellentmondásoktól mentesen legyen bővíthető” (Czékman és Fóris, 2009, 6). Vagyis nem fenntartható állapot az, hogy az egyes terminusok definíciójakor vagy a hozzájuk tartozó fogalmak magyarázatok a tankönyvírók az egyszerűsítés nevében helytelen állításokat tegyenek, hiszen ez a későbbiekben akadályozza a tanulást. Hozzá kell tennem, hogy a vizsgált tankönyvben helyenként az is előfordul, hogy olyan terminusokat használnak, melyek a leírásokat túlbonyolítják, és a tárgy hatodikos szintű megismeréséhez és megértéséhez feleslegesnek mondhatók.

A tankönyv, a fizikába való bevezető segédeszközként, a fizika több ágába is betekintést nyújt. Elsőként a méréshez és fizikai mennyiségekhez tartozó alapfogalmakkal foglalkozik, majd a klasszikus mechanika, hőtan, elektromosság és mágnesség és végül a fénytan alapjait fekteti le. Ahhoz, hogy eldönthessem, hogy a tankönyvben szereplő terminusok és definíciók adekvátak-e, háromféle forrást vettem igénybe. Helyesírási kérdésekhez a most készülő, az MTA és a Wigner Fizikai Kutatóközpont által szerkesztett, *Magyar fizikai helyesírási szótárt* használtam. Olyan esetekben, ahol a definíciót vagy a fogalmi rendszert ellenőriztem, egyrészt romániai magyar szakirodalmat használtam, vagyis a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen kiadott és használt egyetemi jegyzeteket, másrészt pedig magyarországi szakirodalmat, vagyis Budó Ágoston *Kísérleti fizika* sorozatának idevágó kötetét.

2. Összességében ötféle nyelvi jelenséget különböztetek meg elemzésemben. Elsőként azok az adatok fognak szerepelni, melyekben egy adott terminus definíciójában vagy magyarázószövegében *tartalmi problémákat* fedezhetünk fel, vagyis az adott szövegek pontatlanságokat, esetenként akár helytelen állításokat tartalmaznak. A második kategória a *nem megfelelő terminushasználat*. Itt olyan adatok szerepelnek, ahol a terminusokat más értelemben használják, mint amit valójában jelentenek, vagy olyan szót

használnak, ami nem bevett terminus. A harmadik csoportban azokat a terminusokat mutatom be, melyek túlságosan *nehézkessé tehetik a szöveget* egy hatodikos számára, majd végül a negyedik kategóriában a román és a magyar szaknyelv *eltérő fogalmi tagolására* adok példát. Az ötödik kategóriába olyan adatok tartoznak, melyek tulajdonképpen *fordítási hibák és elírások*. Ezek ugyan nem tartoznak szorosan a terminológiai elemzéshez, de meg kell említenünk őket, hiszen számos példát adhatunk rájuk a szövegből. Amellett, hogy megkülönböztetem ezt az öt fő kategóriát, meg kell említenem, hogy ezek együttes jelenléte is előfordul, hiszen a tartalmi probléma oka lehet a nem megfelelő terminushasználat. Az adatok helyét a tankönyvben az idézet után zárójelben jelzem.

A *tartalmi probléma* kategóriájában tehát olyan adatokat mutatok be, ahol egy adott terminushoz tartozó definíció vagy magyarázó szöveg tartalmaz helytelen vagy pontatlan állításokat. Ezt mutatja a *fizikai jelenség* fogalmához fűzött megjegyzés: „A fizikai jelenség megfigyelhető, mérhető és megismételhető” (12). Itt valójában a fizikai jelenség és a kísérlet fogalmai keverednek, hiszen az valóban igaz, hogy a fizikai jelenség (pl. a hőtágulás) megfigyelhető, valamint a megfigyelt testekre jellemző fizikai mennyiségek mérhetők, azonban a megismételhetőség tipikusan a fizikai kísérlet tulajdonsága. A forrásszövegben szereplő mondat tükrözi inkább a valóságot: „Fenomenele fizice sunt observabile, măsurabile și reproductibile” (12), vagyis az adekvát szó a *reprodukálható* lenne ebben az esetben, hiszen a jelenséget magát megismételni nem tudjuk, viszont újra és újra elő tudjuk állítani a jelenség lefolyásához szükséges körülményeket. A tartalmi problémát tehát ebben az esetben a nem megfelelő szóhasználat okozza. Amennyiben a *reprodukálható* szó nehézséget okoz ennek a korosztálynak, jó körülírás a *kísérletileg előállítható* kifejezés.

Egy adott eszköz leírása is lehet tartalmilag nem megfelelő, mint például a *pirométer* esetében. A *pirométer* egy olyan eszköz, mely a testek által kibocsátott elektromágneses sugárzást méri, és ez alapján határozza meg a test hőmérsékletét. A tankönyvben az szerepel, hogy „Az izzásban levő testek hőmérséklete nem mérhető hőmérővel. Ebben az esetben a hőmérsékletet az izzó test által kisugárzott szín alapján mérik egy pirométernek nevezett eszközzel” (72). A román szöveg hasonlóan fogalmazza meg: „Temperatura se măsoară în funcție de culoarea emisă de corpul respectiv, cu un dispozitiv numit piometru” (72). Eleve értelmetlen az, hogy egy test színt sugároz ki, hiszen az izzó testek egy elektromágneses sugárzást bocsátanak ki, és ez a sugárzás eshet olyan hullámhossztartományba, ami valamilyen színnek felel meg. Ezenfelül a kisugárzott hullámok egy töredéke esik csak a látható tartományba, amit színeként értelmezünk. Pontosabb megfogalmazás lenne az, hogy az izzásban levő testek hőmérséklete nem mérhető hőmérővel. Ebben az esetben a hőmérsékletet a test által kibocsátott sugárzás alapján mérik meg egy pirométernek nevezett eszközzel.

2.1. A tankönyv szövegében nagy számban vannak jelen a *nem megfelelő terminusok* és szavak. Ezek többféle szempontból is problémásak lehetnek. Egyrészt találunk olyan szavakat, melyek terminusként léteznek, de más tudományterülethez tartoznak, vagy egyszerűen nem azzal a jelentéssel szerepelnek, amivel a fizika szaknyelvében használják őket, illetve olyanokat, melyek nem léteznek.

A nem megfelelő terminushasználat egyik példjaként tekintsük a következő mondatban szereplő *üvegtest* szót: „Janka megmérte különböző üvegtestek térfogatait és tömegeit” (56). Az *üvegtest* – biológiai terminus; a szem egyik alkotórésze (vö. Süveges, 2010), és többnyire ilyen értelemben használják, amint ezt a szó internetes előfordulásai jelzik. Jelen esetben a megfelelő kifejezés az *üvegtárgy* vagy az *üvegből készült test* lenne.

Ugyancsak a nem megfelelő terminushasználatot példázza az *elektromoz* szó. Több helyen is előfordul a tankönyv szövegében. Ilyen például: „Ha kézzel érintünk egy elektromozott (sic!) testet, az semlegessé válik (kisül)” (92). Ennek a román eredetije: „Prin contactul unui corp încărcat electric cu mâna are loc descărcarea acestuia, adică reducerea lui în stare neutră” (92). Ezt a terminust a kortárs fizikai szaknyelvben nem találjuk meg, azonban érdekes módon előfordul 19. századi közleményekben, illetve nem magyarországi szerzők írásaiban. Ilyen közlemények a *Természettudományi közlöny* 1879. szeptemberi száma, az *Orvosi hetilap* egyik 1891. évi száma, Amédée Guillemin A *mágnesség és elektromosság* című, magyarul 1885-ben kiadott műve, illetve egy Ukrajnában megjelent (fordítással készült) nyolcadikos fizika tankönyv (Barjahtar és Dovhij, 2016). Mivel az *elektromoz* szó használata manapság nem magyarországi közleményekre, illetve nem magyarországi szerzők szövegeire jellemző, azonban a 19. században magyarországi szerzők szövegeiben is megjelent, szaknyelvi megőrzött régiségnek tekinthető (Benő és Lanstyák, 2019). Az *elektromoz* szó helyett célszerű az *elektromos állapotba hoz* vagy az *elektromosan töltött állapotba hoz* kifejezéseket használni, hiszen ezek fejezik ki egyértelműen a folyamatot.

Szintén a nem megfelelő terminushasználat egyik esete a *vonalas mágnes* szó: „Természetük szerint, vannak természetes és mesterséges mágnesek, alakjuk szerint vonalas (pl. iránytű), illetve rúd, patkó és korong alakúak” (86). Ez a forrásszövegben így szerepel: „Magneții pot fi clasificati după natura lor (naturali și artificiali); după formă (liniar – ac magnetic –, bară, potcoavă, disc)” (86). A *vonalas mágnes* kifejezés nem bevett terminus, sőt nem létezik a *patkómágnes* vagy a *rúdmágnes* mintájára megalkotott *tűmágnes* sem, azonban létezik az ideillő *mágnesű* terminus, mely pontosan a mágnesek azon alak szerinti csoportját jelöli, melyben az iránytűben levő mágnes is található. Tehát: alakjuk szerint léteznek *mágnesűk*, *rúdmágnesek*, *patkómágnesek* és *korong alakú mágnesek*.

Valószínűleg a román nyelvvel való kontaktus hatására szerepel a hosszúság közvetett mérésére szolgáló eszközök között a *topometriai méréseket végző berendezés* (16), románul *stație pentru măsurători topometrice*. A magyarban használatos a *topometria* mint terminus, azonban az orvostudomány területén találkozunk vele.⁸ Ennek az eszköznek a neve *teodolit*, azonban ez valószínűleg ismeretlen szó a korosztály számára, így használhatjuk a *földméréstani berendezés* kifejezést.

Egy másik nem megfelelő terminushasználatot mutató részlet a *vonatkoztatási rendszer*hez fűzött meghatározásban található: „A vonatkoztatási rendszer egy vonatkoztatási testből, illetve az idő és távolság mérésére alkalmas eszközökből áll” (31). Hasonlóan a román szövegben is az szerepel, hogy: „Un sistem de referință este format dintr-un reper căruia i se asociază instrumentele de măsură pentru distanță și timp” (31). Ezt a részletet a *vonatkoztatási test* meghatározása előzi meg. Ha a *vonatkoztatási rendszer* itteni

meghatározását összehasonlítjuk egyetemi jegyzetekben található meghatározásokkal, akkor egész más képet kapunk: „A mechanika mozgásértelmezéséből következik, hogy a mozgás leírására választani kell egy testet vagy testek rendszerét, amihez viszonyítva mozgásról beszélünk. A választott testet vagy ezek rendszerét vonatkoztatási rendszernek nevezzük” (Filep és Néda, 2000, 23). „Ha tehát egy test mozgását le akarjuk írni, mindenekelőtt választanunk kell egy (esetleg több) másik testet, amelyhez a mozgást viszonyítjuk. Az utóbbi testet (testeket) vonatkoztatási rendszernek nevezzük” (Budó 1965). Ezek szerint a magyar szakirodalom általában csak a *vonatkoztatási testet* kezeli *vonatkoztatási rendszer*ként, és nem teszi hozzá a mérőeszközöket. Az, hogy ez jelenség a két nyelv eltérő fogalmi tagolásából adódik, vagy már az eredeti román szöveg sem felel meg a szakirodalmi szóhasználatnak, további vizsgálatot igényel, azonban azt kijelenthetjük, hogy a magyar szövegben a *vonatkoztatási test* és a *vonatkoztatási rendszer* szétválasztása helyett elegendő lenne a *vonatkoztatási rendszer* meghatározása mint egy olyan test vagy testek rendszere, amihez viszonyítva más testek mozgását vizsgáljuk.

2.2. *Felesleges terminushasználatnak* ítéltam meg azokat az eseteket, ahol ugyan helyénvaló terminust használtak a szerzők vagy a fordítók, azonban vagy nem magyarázták meg őket, és így egy ismeretlen szóval bővítették a szöveget, vagy valamelyest megmagyarázták, azonban a terminus jellege olyan, hogy kimerítően az egyetemi oktatásban foglalkoznak vele, és így egy jelenség leírására felesleges bevezetni.

Ilyen felesleges terminus a *lineáris*:

„Minden hőmérőnek van egy hőérzékelő teste. A hőérzékelő test rendelkezik egy hőérzékelő mennyiséggel, amelyik a hőmérséklettel megváltozik. Jó, ha ez a változás lineáris, mivel a lineáris változás biztosít arról, hogy egy adott felmelegítettségi foknak egyetlen hőmérséklet feleljen meg” (70).

Ez a részlet románul így hangzik:

„Orice termometru are un corp termometric. Corpul termometric este caracterizat de o mărime termometrică care variază cu temperatura. Această variație este de preferat să fie liniară, deoarece o variație liniară asigură ca unui anumit grad de încălzire să-i corespundă o unică valoare a temperaturii” (71).

Itt egyrészt megjegyezném, hogy a test nem *rendelkezik* fizikai (ez esetben hőérzékelő) mennyiséggel, hanem *jellemző rá* egy fizikai mennyiség. Másrészt a *lineáris* szó látszólag magyarázat nélkül szerepel benne; valójában az idézet utolsó mondata, ha nem is pontosan, de leírja a linearitás lényegét. A gyakorlatban egy fizikai mennyiség lineáris változásán azt értjük, hogy az adott mennyiséget időben (vagy ebben az esetben a hőmérséklet változásának függvényében) ábrázolva egy egyenest kapunk. Ez azt is jelenti, hogy a mennyiséget leíró függvényben nem szerepel a mennyiség valamilyen hatványa. Példaként említhetjük a lázmérőben levő higanyoszlop hosszát, melynek változása a hőmérséklet függvényében lineáris. Vagyis ha a hőmérsékletet egységnyivel (mondjuk egy Celsius fokkal) változtatjuk, a hossz is egységnyit változik. Ez biztosítja azt, hogy a hőmérőn két egyforma beosztás közötti távolságnak ugyanakkora hőmérsékletváltozás felel meg. Ugyanezt nem tudnánk megcsinálni vízalapú hőmérővel, hiszen a víz térfogatának változása egyes hőmérsékletek esetén nem írható le lineáris egyenlet-

tel. Láthatjuk, hogy a *linearitás* terminus elég bonyolult magyarázatra szorul, azonban a jelenség lényege egyszerűen is megragadható: minden hőmérőnek van egy hőérzékelő teste (például a lázmérőben levő higanyoszlop). Erre a hőérzékelő testre jellemző egy olyan fizikai mennyiség (például a hosszúság), mely a hőmérséklettel megváltozik. Cél-szerű olyan hőérzékelő testet választanunk, melyben ez a változás olyan, hogy egységnyi hőmérsékletváltozásnak egységnyi mennyiségi változás felel meg. Például, ha a test egy fokkal melegszik, a lázmérőben levő higanyoszlop hossza egy beosztásnyit nő.

Ugyanígy, magyarázat nélkül szerepel a *ferromágneses anyag* terminus is: „A mágnes egy olyan test, mely vonzza a ferromágneses anyagokból (vas, kobalt, nikkel), vagy ezek ötvözeteiből készült tárgyakat” (86). Ez a részlet románul úgy szól, hogy: „Magnetul este un corp care atrage obiectele din fier, aliaje ale fierului sau metale feroase (cobalt, nichel și aliajele lor)” (86). Láthatjuk, hogy csak a magyar szövegben szerepel a *ferromágnes* terminus. Azonfelül, hogy nem magyarázza a szöveg a terminus jelentését, az is problematikus, hogy maga az állítás valótlan. A különféle anyagok másképp reagálnak, ha mágneses térbe helyezzük őket, vagyis atomjaikban az elektronok spinjei más és más módokon „állhatnak be” ahhoz, hogy az anyag energetikailag kedvező állapotban legyen (és ezt még tovább bonyolíthatja az is, hogy milyen hőmérsékleten van az adott anyag). Ezek alapján osztályozhatjuk őket, és belekerülhetnek a paramágnesek, ferromágnesek, antiferromágnesek, ferrimágnesek vagy diamágnesek valamelyik csoportjába (további csoportok is léteznek, de ezek a leggyakrabban tárgyaltak). Az a tárgy, amire mi úgy gondolunk, hogy mágnes, valójában többféle anyagból és ötvözetből készülhet, és szintén besorolható a fenti kategóriák valamelyikébe. A mágneses tér nemcsak a ferromágneseket, hanem a paramágneseket és a ferrimágneseket is vonzza. Mivel ez egy olyan osztályozás, melynek teljes megértése csak egyetemi szintű matematika- és fizikatudással lehetséges, ezért nem szerencsés bevezetni még a *ferromágnes* fogalmát, főleg úgy, hogy az állítás nem teljes. Sokkal jobb megoldás a román szövegben alkalmazott felsorolása azon anyagoknak, amelyeket tipikusan vonz egy mágnes, tehát: a mágnes egy olyan test, mely vonzza a vasból, kobaltból, nikkelből vagy ezek ötvözeteiből készült tárgyakat.

Szintén problematikus a *fluidum* szó használata a következő részletben: „Az ókori tudósok egy láthatatlan fluidumnak tekintették, mely kitölti az egész, Földön kívüli teret” (112); románul: „Acesta ar fi un fluid subtil care, conform oamenilor de știință din Antichitate, umplea spațiul situat dincolo de atmosfera Pământului” (112). A magyarországi terminológiában a *fluidum* csak mint archaizmus van jelen, és természetesen a *folyadék* szinonimája. Azonban a romániai magyar terminológiában, valószínűleg a román nyelv hatására, egy olyan ideális folyadékot jelöl, melyben a folyadékot alkotó molekulák vagy atomok közötti kölcsönhatás elhanyagolható (vagyis szaknyelvi megőrzött régiség, akárcsak az *elektromoz*, azonban ebben az esetben többletjelentéssel bővült). A fenti idézetben nem ebben az értelemben szerepel, hanem valószínűleg folyadék jelentéssel, és éppen ezért ajánlott lenne a *folyadék* szót használni, vagy valahogyan jelölni a *fluidum* szó archaikus voltát.

2.3. A magyar terminológia és a román terminológia időnként *eltérő fogalmi tagolású*. A fordítás alapján készült tankönyvek ezt úgy oldják fel, hogy a román fogalmi

tagolást próbálják meg lefordítani, magyarítani, és nem mutatják be a magyar fogalmi tagolást. Tekintsük a vektor alkotórészeinek a tagolását. Ugyan ez nem vektorként (ami egy elvont matematikai fogalom), hanem vektormennyiségként jelenik meg több helyen is a könyvben, az alkotóelemei ugyanazok, azzal a különbséggel, hogy a vektormennyiségnek van mértékegysége is. A vektort tipikusan egy nyíllal ábrázoljuk. Ilyen vektormennyiség a sebesség, hiszen nem csak azt kell tudnunk egy test mozgásának leírásához, hogy milyen gyorsan megy, hanem azt is, hogy milyen irányba. A tankönyvben ez így szerepel: „Egy test sebességének jellemzői:

- nagyság (számérték és mértékegység)
- irány
- irányítás
- támadópont” (37).

Románul ez a következőképpen hangzik:

„Viteza unui mobil se caracterizează prin:

- mărime (valoare numerică și unitate de măsură)
- direcție
- sens
- punct de aplicație” (37).

Látható, hogy a magyar szöveg a román szöveggel megegyezik. A *nagyság* azt jelenti, hogy mekkora sebességgel mozog az adott test; grafikusan ez azt jelenti, hogy mekkorára rajzoljuk a nyilat. Az *irány* a nyíl tartóegyenesét jelöli, vagyis azt a vonalat, melyen a nyíl fekszik, az *irányítás* pedig azt, hogy a nyíl azon a vonalon melyik irányba mutat. A *támadópont* a nyíl másik végének a kiindulópontja. A magyarországi szakirodalomban egyes esetekben nem találkozunk az *irány* és az *irányítás* szétválasztásával (például Budó Ágoston egyetemi jegyzetében), hanem az *irány* magába foglalja mindkét fogalmat. Ez arra utal, hogy a román és a magyar fogalmi tagolás különbözik; a magyar *irány* terminus impliciten tartalmazza az *irányítást* és az *irányt*. Más helyeken, magyarországi iskolai segédeszközökben megjelenik ugyan ez a tagolás, azonban ott *irányítás* helyett *állásnak* nevezik ugyanazt a fogalmat. Ez pedig azt mutatja, hogy a magyarországi terminológia sem egységes.

Szintén az eltérő fogalmi rendszerről tanúskodik a *távhatás* szó a következő részletben: „Az ejtőernyőst vonzza a Föld, akkor is, ha nem érintkezik [...]. Ebben az esetben az ejtőernyős és a Föld között távhatásról beszélünk” (57). Románul ez a részlet így szól: „Are loc o interacțiune la distanță între parașutist și planeta Pământ” (57). A *távhatás* szót megtalálhatjuk az ezotéria területén mint a telekinézis vagy a telepátia szinonimája. Érthető, hogy itt azt akarták kifejezni, hogy például a súrlódással ellentétben, két testnek nem kell érintkeznie ahhoz, hogy gravitációs kölcsönhatással hassanak egymásra. Ez tehát első látásra a nem megfelelő terminológiahasználat kategóriájába esne, azonban fontos észrevenni, hogy a kölcsönhatások ilyen jellegű tagolása (érintkezésen alapuló és nem érintkezésen alapuló kölcsönhatásokra) nem jellemző a magyar fogalmi tagolásra. Nem találtam rá példát sem egyetemi, sem iskolai könyvekben, segédeszközökben. Ha le szeretnénk fordítani egyetlen szóval, és a *távolhatás* szót kívánnánk használni inkább,

számolni kell azzal, hogy az pedig a kvantummechanika területén fordul elő, és nincs köze semmilyen klasszikus kölcsönhatáshoz. Szerencsésebb tehát valahogyan körülírni a jelenséget úgy, hogy: ebben az esetben az ejtőernyős és a Föld között olyan kölcsönhatásról beszélünk, mely a köztük levő távolság ellenére is hat.

2.4. Az utolsó csoportba a nem feltétlenül terminológiai jelenségeket sorolom. Ide tartoznak olyan esetek, ahol a *fordítási hibák* vagy *elírások* teszik pontatlanná vagy nehezkessé a szöveget, ezzel megnehezítve annak érthetőségét.

A fordítási hiba egyik tipikus esete a szövegben az *egy* határozatlan névelő használata olyan helyeken, ahol a magyarban nem használatos, a románban azonban igen. Itt esetenként a fordító a szöveget szóról szóra fordította, és nem kereste meg a magyarban használatos kifejezéseket. Erre példa lehet a fenti hőmérőről szóló részlet a 70. oldalról, azonban számos más helyen is előfordul: „Amikor egy test leesik, akkor nyugalmi állapotból, mozgásba kerül, ami egy olyan kölcsönhatásra (erő) utal, amelyik egy távolhatás a test és a Föld között” (60). Ugyanez a mondat románul: „Atunci când un corp cade el trece din repaus în mișcare, fenomenul indicând prezența unei interacțiuni (forță) la distanță între corp și planeta Pământ” (60). Vagy: „Bármilyen bolygó vagy csillag, a közelében levő testekre egy vonzóerővel hat, tehát egy súllyal” (60). Románul: „Orice planetă sau stea exercită o forță de atracție asupra corpurilor aflate în apropierea lor, deci o forță de greutate” (60); „Egy rövidebb vagy hosszabb idő után a két testnek azonos hőmérséklete lesz.” mely románul úgy hangzik, hogy „După un timp mai scurt sau mai lung, cele două corpuri vor avea aceeași temperatură” stb.

A szöveg nagy számban tartalmaz elírásokat vagy elütéseket, mind a szavakban, mind pedig az írásjelhasználatban. A fenti idézetekben is megjelenik elírás az *elektromoz* ige használatakor, valamint a vesszőhasználat is gondatlan olyan részletekben, mint a 60. oldalról idézett mondat, ahol az *egy* határozatlan névelő használatát példáztam. 142 oldalon 54 hibát számoltam, tehát majdnem minden harmadik oldalra jut egy elgépelési hiba.

3. Láthatjuk tehát, hogy a tankönyv magyar szövege (de helyenként a román is) tartalmaz olyan elemeket, melyek nehezítik a tanulást és a tanítást egyaránt. A *tartalmi problémát* mutató részletek valótlán vagy pontatlan meghatározásokat vagy leírásokat tartalmaznak, holott egy olyan szövegben, mely bevezetést jelent egy tudományágba, kiemelten fontos szempont lenne a definíciók pontossága. Ezek a tartalmi problémák eredhetnek a megfogalmazásmódból vagy *nem megfelelő terminushasználatból*. Nem megfelelő terminushasználat alatt nem bevett terminusok használatát vagy létező terminusok helytelen használatát értjük. Ezenfelül a szöveg tartalmaz olyan *felesleges terminusokat*, melyek a szöveget bonyolítják, és melyekhez esetenként magyarázatot sem fűznek a szerzők. Egyes esetekben pedig azt látjuk, hogy a magyarországi és a romániai *fogalmi tagolás különbözik*, a tankönyv pedig nem hívja fel erre a figyelmet, és a román tagolást mutatja csak be. Valószínű, a tankönyv fordításakor nincs lehetőség az ilyen megjegyzésekre, melyekben mindkét fogalmi rendszert bemutatják és összevetik, és ilyenkor ez a feladat vagy a tanárra hárul, vagy pedig teljesen elmarad a két rendszer összehasonlítása. Ez azzal a következménnyel járhat, hogy a magyarországi fogalomrendszerrel nem

lévén tisztában, a romániai magyar diákok hátrányos helyzetbe kerülhetnek magyarországi tantárgyversenyeken, vagy pedig nehezebben használnak majd magyarországi tankönyveket, segédeszközöket. Ezen terminológiához kapcsolódó problémák mellett a tankönyv nagy számban tartalmaz elütéseket, melyek tovább rontják a szöveg minőségét. Ezek az elütések alaposabb lektorálás szükségességét jelzik.

Irodalom

Bostan C. G., Perjoiu R., Stoica I., Țura M. M. (2018): *Fizică. Manual pentru clasa a VI-a*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

Bostan C. G., Perjoiu R., Stoica I., Țura M. M. (2018): *Fizika. Tankönyv a VI. osztály számára*. Ford.: Dr. Kovács Zoltán, Bodea Katalin, Bogdán Károly, Faluvégi Ervin-Zoltán, Faluvégi Melánia, Káptalan Erna, Pisak-Lukáts Katalin. Bukarest, Editura Didactică și Pedagogică.

Baryahtar, V. H. és Dovhij, Sz. O. (2016): *Fizika 8. osztály. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 7. osztálya számára*. Lviv.

Benő Attila és Lanstyák István (2019): Megőrzött régiség és kontaktushatás. In: É. Kiss Katalin, Hegedűs Attila és Pintér Lilla (szerk.): *Nyelvelmélet és kontaktológia 4*. PPKE BTK, Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék, Budapest – Piliscsaba, 13–26.

Budó Ágoston (1965): *Kísérleti fizika I. kötet (Mechanika, hangtan, hőtan)*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 2019. 09. 18-i megtekintés, https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_04292_1_Fizika1/index.html

Czékmán Orsolya és Fóris Ágota (2009): Német-magyar kontrasztív terminológiai vizsgálatok matematika tankönyvek korpuszán. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. **9**. 1–2. 5–16.

Filep Emőd és Néda Árpád (2000): *Mechanika. Egyetemi jegyzet*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár, 23.

Fóris Ágota (2011): A magyar terminológia-politika elvei, a gyakorlat és az elmélet viszonya. In: Hires-László Kornélia, Karmasi Zoltán és Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia anyagai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest – Beregszász, 421–429.

Süveges Ildikó (2010): *Szemészet*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 2019. 09. 18-i megtekintés,

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_524_szemeszet/ch11s05.html

Magyar fizikai helyesírási szótár. MTA Wigner Fizikai Kutatóközpont (megjelentés alatt). 2019.09.18-i megtekintés, <https://www.kfki.hu/konyvtar/hu/magyar-fizikai-helyesirasi-szotar>

Barátságos iskola – fejlesztőprogram 3. és 4. osztályos diákoknak az iskolai bántalmazás megelőzésére és csökkentésére



1.



2.

Az iskolai zaklatás előfordulása gyakoriságának tekintetében a felmért 42 európai ország között Románia a harmadik helyen áll. Ez a helyzet hatékony fellépéseket kér a pedagógusok részéről is az iskolai közösségekben. Ilyen megfontolásból került kidolgozásra a *Barátságos iskola* fejlesztőprogram, amely szerepjátékokat, mesefeldolgozásokat, kooperatív technikákat, különböző játékokat tartalmaz. A program egyik fő célja a bántalmazás csökkentése és megelőzése, ennek eléréséhez azonban a másság elfogadásának megalapozására, a pozitív társas viszonyok kialakítására van szükség.

Az alábbiakban a 10 foglalkozásból álló program **leírása található**.

I. foglalkozás: *Szabályaink*

Célok:

- pozitív érzelmi hangolás, vidám légkör megteremtése;
- a zaklatás fogalmának pontos tisztázása;
- figyelemfelkeltés, aktivizálás;
- szabályok megbeszélése.

Szervezés: páros, frontális

Szükséges eszközök: megfelelő nagyságú, akadálymentes tér, két arcsablon

1. tevékenység: *Sziámi torna* (egymáshoz való igazodás, alkalmazkodás)

- A pedagógus párokat alakít ki az osztályban.
- A párok tagjai egymásnak háttal, kézfogás nélkül állnak és a hátak szorosan érintkeznek.
- Adott jelre a diákok behajlítják térdeiket, és lassan leguggolnak. Mindeközben arra kell figyelniük, hogy a mozdulatok szinkronban történjenek, valamint hogy senki ne dőljön el, és ne essen el. Lassan és óvatosan fölegyenesednek.

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Ki mit élt át?
- Mennyire volt fontos a társaitokra figyelni?
- Mi jelentett nehézséget?

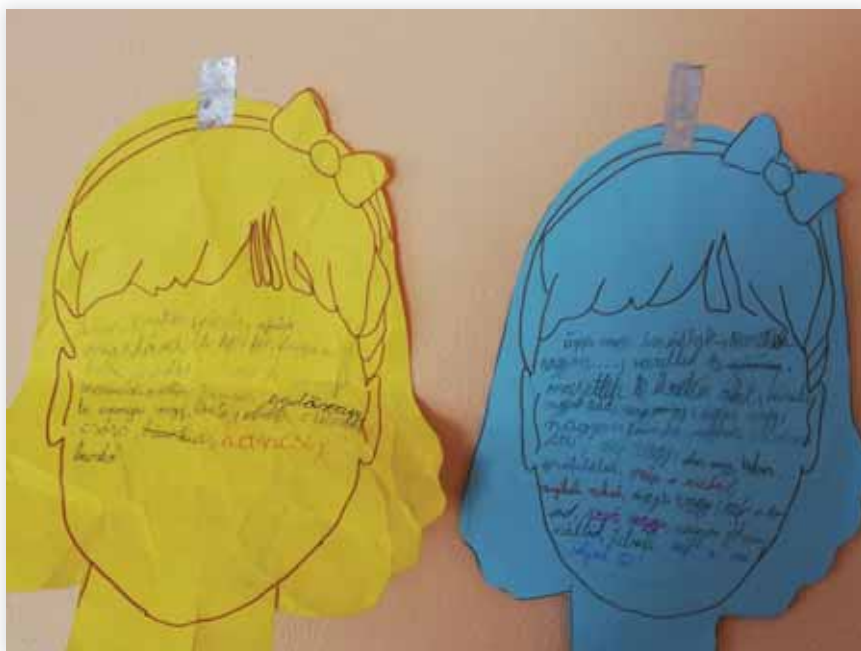
2. tevékenység: *Ötletbörze*

- A pedagógus felírja a táblára a következő szót: ZAKLATÁS.
- A zaklatás meghatározását a pedagógus a gyerekekkel közösen tisztázza.

3. tevékenység

- Két papírfigurát viszünk be a diákoknak. El is nevezhetjük őket.
- Először az egyik papírfigurát adjuk körbe, a diákok erre olyan bántó szavakat, kifejezéseket írnak, amelyeket hallani szoktak az iskolában.
- A másik papírfigurára a diákok kedves, dicsérő szavakat írnak.

- A bántó szavas papírfigurát a gyerekek amennyire csak lehetséges, összegyűrik, majd a pedagógus megkéri őket, hogy próbálják kisimítani, hogy nyerje vissza eredeti simaságát.
- A két papírfigurát kihelyezzük a táblára, a pedagógus hangosan felolvassa a leírt szavakat, kifejezéseket, majd megbeszélés következik, és a diákok elmondják észrevételeiket.
- A pedagógus a megbeszélés során kihangsúlyozza, hogy a bántó szavak a gyűrődésekhez hasonlóan nyomot hagyhatnak valakinek a lelkében.



3.

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Mit gondoltok, miért nem nyerte vissza eredeti alakját a papírfigura?
- Milyen sebeket, sérelmeket okozhatnak azok a szavak?
- Melyek azok a szavak a leírtak közül, amelyek nektek is jól esnének?
- Mit tehetnénk, hogy az összegyűrt papírfigura „jobban érezze magát”?

Beszélgetés kezdeményezése arról, hogy egyes gyerekek miért bántják társaikat, illetve arról, hogyan, miként válhatnak a gyerekek a bántalmazás célpontjává.

Szabályok közös felsorolása és megbeszélése (mit miért tehetünk, vagy éppen nem tehetünk)



4.



II. foglalkozás: A szavaimnak és tetteimnek súlya van. Mi történik másokkal?

Célok:

- annak tudatosítása, hogy szavainkkal, tetteinkkel sérelmeket okozhatunk;
- az empátia fejlesztése.

Szervezés: frontális, csoportos

Szükséges eszközök: szögek, fadarab, kalapács

1. tevékenység: A zaklatás meghatározásának felelevenítése. A zaklatás és bántalmazás hatásának szimbolikus szemléltetése

- A diákok körbeadják egymásnak a szükséges eszközöket. Minden diák egy szeget üt a fadarabba a kalapács segítségével. A végén kihúzzák a szegeket, és megvizsgálják azok nyomát a falapon – ez a szavak, tettek súlyát szemlélteti.

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Mit jelképezett a fadarab és a rajta keletkezett lyukak? Hát a szegek?
- Okozhatunk-e hasonló sebeket az emberek lelkében? Hogyan?

2. tevékenység: Szituációs játékok

A pedagógus négy csoportot alakít ki az osztályban.

Kiosztja a különböző szerepeket a csoportokon belül:

- áldozatszerep (szeplős, szemüveges, vörös hajú);
- zaklatói szerepek (2-3 személy);
- szemlélő, beavatkozó szerep;

Szituációk csoportok szerint:

A csoport

1. diák: *Faluról kerültél a városba, egy új iskolába. Feketébe öltöztél, mert nagyon szereted a fekete színt. Senkit nem ismersz, és idegenül érzed magad. Nagy izgalommal készülsz az osztálytársaidal való első találkozásra. Elhatározod, hogy hangosan bemutatkozol, mosolyogsz, nagyon barátságos leszel.*

2., 3., 4., 5. diák: *Elfordultok az új gyermektől, amikor leül mellétek.*

6. diák: *Kijelented, hogy az új diák semmiképpen sem ülhet melléd.*

7. diák: *Kigúnyolod az új diák öltözetét.*

8., 9., 10. diák: *Észreveszitek, hogy az osztálytársaitok milyen elutasítóak. Gondolkodjatok megoldáson! Beszéljétek meg, hogyan járnátok el helyesen, ha beszélgetést indítanátok az új osztálytárssal, majd játsszátok el a szituációt!*

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Minek köszönhetően utasították el néhányan az új osztálytársat?
- **Ítélezhetünk külső alapján?**
- Mi derülhet ki, ha közelebbről megismerjük az új társunkat?

B csoport

1. diák: *Egyik reggel szemüveggel mész az iskolába, és nagyon boldog vagy, mivel már nem lesznek problémáid olvasás és írás közben. Büszke is vagy rá, mert úgy gondolod, hogy jól áll neked a szemüveg.*

2., 3., 4. diák: *Ahogy a szemüveges osztálytársatok belép az ajtón, gúnyosan felkiáltotok.*

5. diák: *Megjegyzed, hogy a kiválasztott szemüveg egyáltalán nem áll jól neki.*

6., 7., 8. diák: *Szomorúan nézitek, ahogyan a többiek gúnyos megjegyzéseket tesznek a szemüveges osztálytársatokra, majd eldöntitek közös megegyezés és beszélgetés után, hogy odasétáltok hozzá. Írjatok együtt egy kedves és odaillő szöveget!*

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Hogyan érezte magát a szemüveges kislány, mielőtt az osztályba érkezett?
- Mit gondoltok, milyen gondolatokkal tért haza?
- Mit jelenthetett számára az új szemüveg?
- Hogyan érezhette magát a gúnyos megjegyzések közben?
- Hogyan járnátok el helyesen?
- Milyen érzés, hogy egy külső dolog alapján ítélnék meg minket, amiről esetleg nem is tehetünk?

C csoport

1. diák: *Misi szerepét játszod, akivel Ádám hónapok óta kötekedik és gúnyolódik. Egy kis idő után elkezdesz emiatt többet hiányozni az iskolából, mivel nagyon zavaró számodra.*

2. diák: *Ádám szerepét játszod, aki folyamatosan kötekedik Misivel, és gúnyolódik rajta. Észreveszed, hogy ez zavarja, ám ennek ellenére egyre többször idegesíted.*

3., 4., 5., 6. diák: *Észreveszitek, hogy Ádám hónapok óta gúnyolódik és kötekedik Misivel. Egy ideig viccesnek és mókásnak, ártalmatlannak tűnt helyzet, ám Misi egy kis idő múltán elkezdi gyakran hiányozni az iskolából. Döntsetek el, milyen intézkedést lehetne tenni ennek kapcsán, és játsszatok el egy jelenetet!*

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Mit tehetünk ebben a helyzetben mint szemtanúk?
- Jobb, ha nem avatkozunk bele, vagy kérjünk segítséget?
- Mit tanácsolnátok még Misinek, hát Ádámnak?

D csoport:

1., 2., 3. diák: *A folyosón sétáltok, amikor észreveszitek, hogy Venci, az osztálytársatok durván a szekrénynek löki Rékát, az osztályban lévőknel kissé fejlettebb osztálytársatokat. Beszéljétek meg, hogyan járnátok el helyesen, és fogalmazzatok meg, mit mondanátok a két osztálytársnak.*

4. diák: *Venci szerepét játszod, aki idegessége miatt az osztálytársát a szekrénynek löki. (Ebben az esetben csupán gyengéden játsszatok el a jelenetet!)*

5. diák: *Réka szerepét játszod, akit Venci ok nélkül a szekrényhez lök, miközben a tornazsákodat keresed.*

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Milyen érzés, hogy egy külső dolog alapján ítélnék meg minket, amiről esetleg nem is tehetünk?
- Mi az, amit még tanácsolhatunk Vencinek? Hát Rékának?

- Hogyan kontrollálhatjuk az érzéseinket, például ha mások miatt dühösek és idegesek vagyunk? Adjatok tippeket!

Nagycsoportos megbeszélés, körben ülve, az alábbi kérdések mentén:

- Melyik tanácsokat tartottátok a leghasznosabbaknak?
- Melyek azok a tanácsok, amelyeket szívesen kifüggesztenétek az osztályban?

Tanácsok lejegyzése és kifüggesztése az osztályban.

Tanító által feljegyzett tanács: *Mikor dühös vagy valakire, próbálj meg valahova félrevonulni, megnyugodni és átgondolni a történeteket.*



III. foglalkozás: Mindenki másképp egyforma...

Célok:

- az emberek közötti különbségek tudatosítása;
- a különbségből fakadó sajátos előnyök beláttatása;
- a másság elfogadásának megalapozása;
- tudatosítani a tanulóknál az elhamarkodott ítéletalkotások megalapozatlanságát.

Szervezés: frontális, csoportos

Szükséges eszközök: papír és íróeszköz, különböző méretű és kinézetű almák

1. tevékenység: Ráhangolódás

- A pedagógus különböző méretű és kinézetű (kicsi, nagy, pöttyös, foltos, sima) almákat helyez el a teremben úgy, hogy minden diák számára jól láthatók legyenek.
- A diákok megfigyelik a kihelyezett gyümölcsöket, és észrevételeket fűznek hozzájuk.

Beszélgetés az alábbi kérdések mentén:

- Jó lenne, ha mindenki egyforma lenne?
- Milyen haszon származik abból, hogy az osztályba járó tanulók különböznek egymástól?
- Kiket szoktak csúfolni? Kiket ítélsz el? Miért?

A pedagógus elmondja, hogy az emberek közötti különbségek fontosak vagy lényegtelenek attól függően, hogy ki miként látja ezeket, valamint példákkal felhívja a diákok figyelmét arra, hogy a különbségek egyedivé tesznek minket.

Példák felsorolása:

- *lehet, hogy egy osztálytársatok nem olvas és ír kitűnően, de gyönyörűen fest;*

- lehet, hogy egyik osztálytársatok faluról érkezett, és sáros utcában lakik, de ő nagyon boldog ott, és minden nap játszhat a kertben.

2. tevékenység: Elvegyülni és kiválni

- A diákok párokba rendeződnek (vagy minden gyermek a padtársával), és szemben ülnek egymással.

- Minden párnak 5 perc áll a rendelkezésére ahhoz, hogy olyan külső és belső tulajdonságokat gyűjtsenek össze, amikben azonosak, illetve amikben különböznek egymástól (pl. mindketten lányok, barna hajúak, de egyikük szeplős, míg a másik nem stb.)

- A megadott idő elteltével a diákok párt cserélnek, és hasonlóan járnak el.

- Néhány diák beszámol a tapasztalatairól, megfigyeléseiről.

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Mit vettetek észre?

- Volt olyan eltérő tulajdonság, amely mindkettőtök számára nagy előnyt jelent?

- Megfigyeltetek olyan dolgokat is a társatokon, amelyeket eddig nem is vettetek észre?

3. tevékenység

- A diákok 5 fős csoportokba szerveződnek.

- A csoportok tagjai olyan külső és belső tulajdonságokat, helyzeteket gyűjtenek össze egy papírra, amelyek mindenkire jellemzőek, illetve valamennyiükkel megestek már.

- A csoportban minden csoporttag keres egy olyan jellemzőt, tulajdonságot, amely a csoport tagjai közül csupán rá érvényes.

- Ezt követően az egész csoport előtt ismertetik az egyedi jellemzőket.



IV. foglalkozás: Körön kívülinek lenni...

Célok:

- a kirekesztettség és a kirekesztés érzésének megtapasztalása és tudatosítása;
- az empátia erősítése.

Szervezés: csoportos, frontális, körben állás

Szükséges eszközök: színes filctollak, fehér papír, szürke kendő

1. tevékenység: Ráhangolódás – Kerekasztal-körforgó:

A pedagógus egy kérdéssel indítja a tevékenységet: *Mi jut eszedbe erről a szóról: „egyedül”?*

A tevékenység leírása:

- A pedagógus három csoportot alakít ki az osztályban.
- A csoport egy papírlapot és ceruzát ad körbe, meghatározott rendben, például jobbról balra haladva.
- Az első diák leír egy gondolatot, majd továbbadja a papírt és a ceruzát a tőle balra ülőnek. A papírlap körbe jár, amíg a csoport minden tagja hozzá nem tesz valamit a leírt gondolathoz. Többször is lehetőségük van a papír körbeadására.
- Mikor minden gondolat felkerült, a csoportnak lehetősége van átnézni és közösen megbeszélni a leírtakat.

Megbeszélés az alábbi kérdések mentén:

- Előfordult-e már, hogy egyedül éreztétek magatokat a barátaitok/osztálytársaitok között? Ha igen, mi lehetett az oka?
- Hogyan éreztétek magatokat, ha elutasítottak, miközben barátkozni szerettetek volna?
- Mit tehetünk ilyenkor? Ti találtatok erre megoldást?
- Lehetünk-e „egyedül”, ha emberek vannak körülöttünk?

2. tevékenység: Meseolvasás: A rút kiskacsa*Beszélgetés a következő kérdések mentén:*

- Miért volt más a kiskacsa?
- Miért nem fogadták el a többiek?
- Ha nem hajt hasznát a kiskacsa, akkor már nem is örülnek neki?
- Miért nem hitte el a kiskacsa, hogy játszani akarnak vele a gyerekek? (következmény tudatosítása)

3. tevékenység: Játék: Kirekesztve, kibocsátva

A gyerekek szorosan egymás mellett állva a kör közepe felé fordulnak. Egy önként jelentkező szürke kendővel a vállán, a rút kiskacsa szerepében, a körön kívül körbe-körbe sétál. A többiek szoros falat alkotnak, és csak akkor engedik át, ha valami olyasmit tesz, aminek következtében kénytelenek erre. Ha sikerült bejutnia a kör közepére, újabb diák próbálkozhat. A játék végén minden diák visszaül a helyére, és megbeszéljük az élményeiket.

Megbeszélés a következő kérdések mentén:

- Milyen érzés volt kint lenni és hiába próbálkozni a bejutással?
- Milyen érzés volt végül bejutni?
- A körben álló diákok hogyan élték meg a helyzetet?



V. foglalkozás: Vannak érzéseim!**Célok:**

- az érzelmi állapotok pontos kifejezésének gyakorlása;
- az érzelmi állapotok felismerési képességének fejlesztése nonverbális összetevők alapján;

- az érzelmek nonverbális összetevőinek megismerése;
- annak tudatosítása, hogy ugyanazt az érzelmet különböző emberek másféleképpen és másfajta helyzetekben élhetik át;
- az érzelmi önszabályozás fejlesztése.

Szervezés: frontális, páros beszélgetés

Szükséges eszközök: érzelmekártyák, feladatlap, filmrészletek, számítógép

1. tevékenység: Érzelem activity

A kártyákon szereplő érzelmek: öröm, harag, zavarodottság, szomorúság, vidámság, sértődöttség, félelem, undor.

A tevékenység leírása:

- A pedagógus önkénteseket kér, majd a vállalkozó gyermek húz egy kártyát, amelyben egy megadott érzelem szerepel, és azt pantonimmal bemutatja. A többiek feladata kitalálni, hogy milyen érzelmről van szó.

- Azt követően, ahogy a diákok felismerték és megnevezték a bemutatott érzelmet, az önkéntes diáknak mondania kell egy olyan helyzetet, amikor azt az érzést átélte, illetve el kell mesélnie, hogy mit jelentett számára az adott helyzet.

- Az érzelmet és a megosztott helyzetet a diák feljegyzi a táblára.

- A pedagógus megkérdezi a diákokat, hogy az adott helyzetben ők milyen érzelmet éltek volna át.

- A pedagógus kihangsúlyozza, hogy *természetes érzésekről* van szó, mindenki átéli őket élete során, viszont a viselkedésünket szabályozni tudjuk, valamint hogy egy adott helyzetre mindnyájan másként reagálhatunk.

2. tevékenység: Feladatlap: Hogyan érzem magam?

- A pedagógus rövid beszélgetést kezdeményez, és példákkal kihangsúlyozza, hogy egy adott helyzetben az emberek különbözőképpen érezhetik magukat. Ilyen példa: „egy olyan országban, ahol mindig nagy a meleg, valószínűleg nagyon örvendenének egy kis esőnek vagy havazásnak, míg mások a mindennap előforduló esőtől szomorúak és dühösek”.

- Minden diák kap egy feladatlapot, amelyben egy fiktív szituációhoz be kell írnia, hogy adott esetben hogyan érezné magát.

- A feladatlap kitöltése után a diákok párban megbeszélik, hogy melyik szituációhoz milyen érzelmi állapotokat társítottak.

- A feladatlapon feltüntetett érzelmi állapotokat megbeszélik az osztállyal is.

3. tevékenység: Némafilm (varazsbetu.hu)

- A pedagógus olyan filmrészleteket választ ki, amelyeken a szereplő kifejező gesztikulációval kíséri mondatait.
- Az osztállyal közösen megfigyelik ezeket úgy, hogy teljesen leveszi a hangerőt. A diákok csupán a gesztusokból jöhetnek rá a beszélő érzelmeire.
- A diákok megtippelik, hogy vajon miről beszélhet, és hogyan érezhet.
- Mikor mindenki elmondta a véleményét, a pedagógus újra levetíti a felvételt, viszont ekkor már hanggal kísérve.
- Közösen megbeszélik, hogy ki miért gondolta, hogy vidám, dühös stb.

**VI. foglalkozás: Beszélgessünk a problémáinkról, avagy „empátiaóra”****Célok:**

- pozitív érzelmi hangolás, vidám légkör megteremtése;
- az érzelmi állapotok pontos kifejezésének gyakorlása;
- az empátia fejlesztése.

Szervezés: elhelyezkedés körben

Szükséges eszközök: párnák, bögrék, tea, számítógép a videók vetítéséhez.

Tevékenység:

- A diákok a pedagógussal és a pszichológussal együtt kényelmesen, körben ülnek. (A pszichológus ismert személy legyen, aki előtt könnyen megnyílnak a gyerekek.)
- Megnézzük a Cartoon Network *Aki ver, az nem haver* bántalmazásellenes kampány során közzétett *Aki ver, az nem haver. Bántalmazott* című filmet (<https://www.youtube.com/watch?v=Di36R3PWgKc>).

Beszélgetés a következő kérdések mentén:

- Felmerültek-e már bennetek is a videókban előforduló kérdések?
- Kértetek ilyen helyzetben segítséget? Meséljete tapasztalataitokról!

A kérdések a beszélgetést csupán elindítják, majd a diákok szabadon beszélhetnek tapasztalataikról és olyan problémákról, amelyekkel nap mint nap küzdenek.

A társak egymás problémáinak megoldásához nyújtanak tanácsokat. A pszichológus és a pedagógus véleményezi a diákok által adott tanácsokat. Visszacsatolás történik eddigi tevékenységeinkre és az eddigi beavatkozásokon megbeszélt lehetőségekre.



VII. foglalkozás: *Ő mit tenne?*

Célok:

- az empátia fejlesztése;
- szociális kompetencia fejlesztése, társismeret.

Szervezés: körben ülés

1. tevékenység: *Érintés*

- A diákok kört alkotnak a székeikkel, és elhelyezkednek azokon a pedagógussal együtt.
- A pedagógus megszólít valakit a gyerekek közül, és eközben valamilyen természetes mozdulattal megérinti.
- Ezt követően a többi diák is csak így beszélhet: a megszólított személy egy másik diákhoz fordul, mond neki valamit, majd ezt követően megérinti a társát.

2. tevékenység: *Egyedül*

- Nagy teret biztosítunk, a padokat a terem szélére toljuk.
- Minden gyerek csukott szemmel kezd járkálni a teremben.
- A pedagógus közli a gyerekekkel, hogy a játék ideje alatt tilos beszélgetni, járkálás közben a térben lévő tárgyak és a járkáló társak érzékelésére figyelnek.
- A mellettük elhaladó társukkal kell kapcsolatot teremtsenek érintés, tapintás formájában.

A gyakorlatot *beszélgetés* követi, nyitott szemmel. A gyerekek megosztják a csukott szemmel szerzett tapasztalataikat és az átélt érzelmeiket.

3. tevékenység: *Mit fog csinálni?*

- A gyerekek a körben elhelyezett székeken ülnek.
- A pedagógus kiküld egy gyereket a teremből.
- A csoport kitalál egy helyzetet, megbeszél egy szituációt.
- Megvitatják azt, hogy a kint lévő diák hogyan viselkedne a megbeszélt helyzetben.
- Behívjuk a diákot, és felvázoljuk neki az adott szituációt, majd ő maga is elmondja, hogy hogyan cselekedne. Ha a csoport eltalálta, el is játszhatják a szituációt.

A foglalkozás végén a diákok szabadon beszélhetnek a tevékenységek során **átélt érzéseikről, tapasztalataikról. Olyan jellemzőket sorolhatnak fel, amelyek újak voltak számukra**, és csupán a tevékenység alatt fedezték fel azokat diáktársaikban.



VIII. foglalkozás: *Beszélgessünk a problémáinkról szabadon, avagy „empátiaóra”*

Célok:

- pozitív érzelmi hangolás, vidám légkör megteremtése;
- az érzelmi állapotok pontos kifejezésének gyakorlása;
- az empátia fejlesztése.

Szervezés: elhelyezkedés körben

Szükséges eszközök: párnák, bögrék, tea, számítógép a videók vetítéséhez

Tevékenység:

- A diákok a pedagógussal és a pszichológussal együtt kényelmesen, körben ülnek. (A pszichológus ismert személy legyen, aki előtt könnyen megnyílnak a gyerekek.)
- Megnézzük a Cartoon Network *Aki ver, az nem haver* bántalmazásellenes kampány során közzétett *Aki ver, az nem haver. Bántalmazó* című filmet (<https://www.youtube.com/watch?v=Di36R3PWgKc>).

Beszélgetés a következő kérdések mentén:

- Éreztél már hasonlóan, mint a videóban megszólaló? Meséljete tapasztalataitokról!
- Érezted már, hogy azzal nem leszel menő, ha valakit megbántasz?
- Hogyan lehetünk pozitív értelemben „menők”?
- Mi változhat néhány kedves szóval és tettel két ember között?

A kérdések a beszélgetést csupán elindítják, majd a diákok szabadon beszélhetnek tapasztalataikról és olyan problémákról, amelyekkel nap, mint nap küzdenek.



IX. foglalkozás: *Kinevetünk, vagy együtt nevetünk?*

Célok:

- a zaklatás következményeinek tudatosítása;
- a fogalmak (nevetés és kinevetés) közötti különbségek tisztázása;
- az empátia fejlesztése.

Szervezés: frontális, páros

Szükséges eszközök: papírok, íróeszközök

1. tevékenység: *Ráhangolódás*

- A pedagógus felírja a táblára a következő szót: NEVETÉS.

- Megkérdezi a diákoktól, hogy mi jut eszükbe a nevetésről, mit jelezhet a nevetésünk, valamint hogy bizonyos esetekben mi az emberek célja a nevetéssel.

Beszélgetés a következő kérdések mentén:

- Mi lehet a különbség a nevetés és a kinevetés között?
- Mondjatok példákat saját tapasztalataitok alapján!
- Tapasztaltatok már olyan helyzetet, amikor valakinek rossz szándékai voltak a nevetéssel, vagyis kinevetett benneteket?

A pedagógus felvázolja a nevetés és a kinevetés közötti különbséget:

A kinevetés arra használható, hogy mások nyugtalanul, frusztrálva érezzék magukat, ám a nevetéssel kifejezhetjük mennyire jól érezzük magunkat úgy, hogy semmilyen hátsó szándék nem kíséri azt. Különbség van tehát aközött, hogy kinevetünk valakit, vagy együtt nevetünk valakivel.

2. tevékenység: Ne nevedd ki!

- A diákok párosával csoportosulnak, egymással szembefordulnak.
- A párok papírokat kapnak, amelyen három részbe van osztva, a következő címekkel: iskolai csoport, szülő, testvér.
- A pedagógus megkéri a diákokat, hogy gondolkodják át, milyen érzést keltett bennük, ha kinevették őket.
- Ezt követően megosztják társaikkal érzéseiket, tapasztalataikat, majd le is jegyzi azokat az elkülönített oszlopokban.
- A párok megbeszélik azt is, hogy mit tennének, ha az említett esetek újra megtörténnének.
- A pedagógus megkéri a diákokat, hogy lerajzolva szemléltessék azt, amit ilyen esetben tennének, majd mutassák be rajzaikat társaiknak.
- A tevékenységen elhangzott tanácsok közül néhányat külön listára írunk és látható helyre tesszük.

Beszélgetés az alábbi kérdések mentén:

- Mit tennétek, ha olyasvalakit nevetnének ki, akit nem kedveltek? Hogyan járnátok el helyesen?
- Kik azok a személyek, akiktől ilyen helyzetben segítséget kérhettek?



X. foglalkozás: Beszélgessünk szabadon a problémáinkról

Célok:

- pozitív érzelmi hangolás, vidám légkör megteremtése;
- az érzelmi állapotok pontos kifejezésének gyakorlása;

- az empátia fejlesztése.

Szükséges eszközök: párnák, bögrék, tea, papír, íróeszköz

- A gyerekek egy körben ülnek a pedagógussal és a pszichológussal.

- Beszámolnak az osztályban, illetve az iskolában tapasztalt problémákról, esetleg bántalmazásokról. A konfliktushelyzetekre közösen gyűjtenek megoldásokat.

- Egy papírt adnak körbe, íróeszkőzzel. A papírra egy mondatot írhatnak fel a diákok: azt, ami a legjobban megragadta őket a tíz foglalkozás során, és amit mindenképp magukkal visznek.

Empátiafejlesztő társasjáték

A fejlesztőprogramhoz egy társasjáték is tartozik, amely a tíz alkalom után még legalább három hétig, minden héten legalább kétszer kerül alkalmazásra. Egy-egy alkalommal a gyerekek 30 percet játszhatnak a kidolgozott társasjátékkal. A játék az empátia fejlesztése céljával készült. 54 kártyát tartalmaz, amelyből 36 – rózsaszín, zöld és kék színű – kártya egy valós, mindennapi szituációt ír le, ezek az iskolában, otthon vagy akár a baráti körben is megtörténhetnek.

Réka az udvaron játszik a barátaival és megesípi egy darázs.	Édességpartit szerveztek finom harapnivalókkal, de Dávid allergiás a csokira.	Észreveszed, hogy Máté lehajtott fejjel ül a padon és nagyon sír.
Zolika kiöntött egy pohár forrócsokit az asztalára és az összes fűzete elázott.	Péter az összes könyvet és füzetet kiejtette a kezéből az egész osztály előtt.	Lilla nagyon örül annak, hogy továbbjutott a szavalóversenyen.
Marci nem tud veled focizni szünetben, mert nagyon köhög.	Emma megnyerte az énekversenyt az előadáson.	Katát nem várta az anyukája sulis után és nagyon fél egyedül hazamenni.
Danika nem tud kimenni szünetben, mert fázik és nincs vastag kabátja.	Kriszta sehogysem tudja kibontani a harapnivalós zacskóját.	A barátokkal olyan filmet akartok nézni, amit Dani már többször is látott és unatkozna közben.

Leát nagyon korán felébreszti az édesanyja egy orvosi vizsgálat miatt.	Márk elesett a biciklivel az összes barátja előtt.	Patrik egy nagyon csúnya szóval illette Olivíát és azt mondta neki, hogy bűdös.
Észreveszed, hogy az egyik osztálytársad megbotlik és elesik a folyosón.	Niki édesapja nem engedi, hogy Niki televíziót nézzen a házi feladat megírása után.	Dénes elhozta a kedvenc játékát az iskolába, de az osztálytársai szándékosan összetörték.
Kitti egy sáros utcában lakik. Az osztályban kinevetik, mert nagyon koszos a cipője.	Kata elmeséli neked, hogy a nagypapája nagyon beteg az utóbbi időben.	Ez Rita első napja az iskolában, de senki nem szeretne vele barátkozni. Még csak beszélgetni sem.
Venci segítséget kér az egyik osztálytársától a feladat megoldásában, de az csúnyán visszautasítja őt.	Vera gyönyörű rajzot készített, de egyik osztálytársa szándékosan ráöntötte a festéket.	Viktória megpróbál beszélgetni a padtársával, de az hátat fordít neki.

6.

Alíz új tanuló az osztályban, de mióta az iskolába lépett senki nem akar vele barátkozni.	Karesi készített földrajz órára egy plakátot, de osztálytársai kinevetik.	Mónika soha nem szeretne énekelni az osztály előtt.
Zétény soha nem szeretne beszélni arról, hogy egy szegényebb családból érkezett. Mindig hazudik erről.	Fannitól nem messze sugdolózik két osztálytársa. Közben ránéznek és gúnyosan nevetnek.	Hanna éppen a táblára ír és az egész osztály nevetni kezd.
Bence új az osztályban. Az egyik osztálytársa kedvesen rámosolyog.	Csabi egy mesét olvas az osztálynak, de közben mindenki kuncog.	Amália felvette a kedvenc sárga nadrágját, de mikor az osztályba lép, piszkálni kezdik.
Rudolf leejtette a földre az összes füzetét, de az egyik osztálytársa kedvesen segít neki.	Csongornak nem sikerül kosárra dobnia, ezért mindenki csúnyán néz rá.	Léna nem futott elég gyorsan a csapatjátékban. A barátnői nem szólnak hozzá.

7.

A 12 narancssárga kártya egy-egy érzelmet tartalmaz. A fennmaradó 6 kártya kiegészítésre vár, és arra ad lehetőséget, hogy a diákok saját életükből olyan helyzetekről számoljanak be, amelyek a kártyán található érzéshez társulnak. A kártyák elolvasása után a gyermek átgondolja, elképzei az adott helyzetet. A színek segítenek neki eligazodni abban, hogy a leírt szituációra hogyan kell reagálniuk. A megadott táblázat minden színnek egy kérdést feleltet meg.

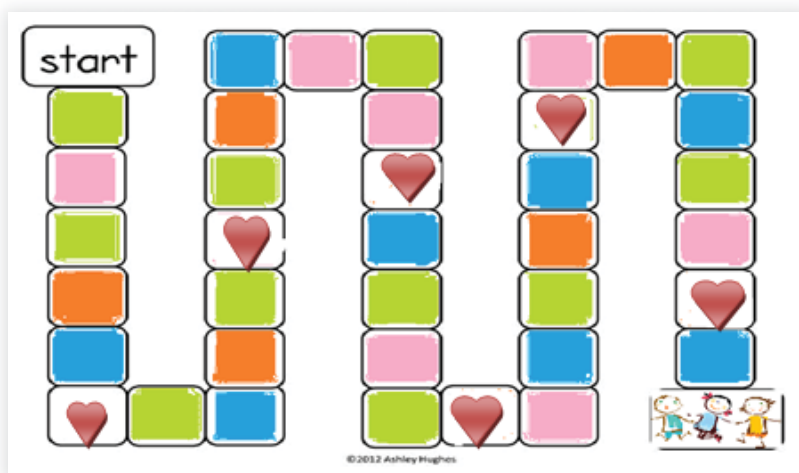
HOGYAN ÉREZHETI MAGÁT?	Mondd el, hogy a kártyádon kiemelt (aláhúzott) személy, hogyan érezheti magát az említett helyzetben.
MIT GONDOLHAT?	Mondd el, hogy a kártyádon említett személy, mit gondolhat a felvázolt helyzetben.
MIT TEHETNÉL?	Váزد fel, hogy mit tehetnél, vagy mondhatnál abban a bizonyos helyzetben, ami a kártyádon szerepel.
MI AZ, AMIT NEM KÉNE TENNED, AMIKOR VALAKI.....?	Mondd el, hogy a kártyán szereplő érzelm esetében, mi az, amit NEM lenne helyes tenned, vagy mondanod egy személynek.

8.

- A zöld színhez társított kérdés: *Hogyan érezheti magát?*
- A narancssárga színhez társított kérdés: *Mi az, amit nem kéne tenned, amikor valaki....?* (a pontok helyére a kártyán található érzelmek egyike kerülhet)
- A rózsaszín színhez társított kérdés: *Mit tehetnél?*
- A kék színhez társított kérdés: *Mit gondolhat?*

Hogyan játszunk?

A diákok dobókockát használnak az előrehaladáshoz. A pálya színei (zöld, rózsaszín, kék, narancssárga, szív) megmutatják és segítenek abban, hogy melyik színű kártyából húzzanak. A pályák színei a kártyák színeinek vannak megfelelően. A kártyán leírt esetre különböző módon kell reagálniuk, ebben segít a táblázat, amelyben pontosan meg van határozva, hogy melyik szín esetén hogyan kell reagálnia az említett esetre.



8a.

- Ha *zöld pályára* lép, és zöld kártyát húz, el kell mondania, hogy a kártyán kiemelt (aláhúzott) személy hogyan érezheti magát a leírt esetben.

- Ha *kék pályára* lép, és kék kártyát húz, el kell mondania, hogy a kártyán kiemelt személy mit gondolhat a leírt eset megtörténtekor.

- Ha *narancssárga pályára* lép, és narancssárga kártyát húz, el kell mondania, hogy mi az, amit a leírt érzéssel rendelkező személlyel nem lenne helyes cselekednie vagy mondania adott esetben.

- Ha a *játékos rózsaszín pályára* lép, akkor a pálya mellett lévő nyíl megmutatja neki, hogy hogyan kell reagálnia:

- ha a nyíl egy szájra mutat, akkor el kell mondania, hogy mit tenne a leírt esetben;

- ha a nyíl egy kislányra mutat, akkor el kell játszania azt, hogy mit cselekedne a leírt esetben (akár egy másik társa segítségével, akit kiválaszt);

- ha a nyíl egy ceruzára mutat, akkor le kell rajzolni, hogy az adott esetben, mit cselekedne.

- Ha a játékos a *szívecskés pályára* lép, akkor egy szív alakú kártyát kell húznia, és ki kell egészítenie a megkezdett mondatokat. Itt saját magáról kell valamit megosztania társaival.

Mit fejleszt és miben hasznos a kidolgozott társasjáték?

Ez a játék nagyszerű lehet a társadalmi nehézségekkel küzdő diákok számára, valamint olyanok számára, akik csupán önmaguk perspektívájából képesek tekinteni a társaikkal megtörtént helyzetekre.

Nádasdy Nóra szakember állítása szerint az érzelmekről való beszélgetés a legjobb útja az empátikus készség fejlődésének (Bordohányi, 2019). Az érzelmekről a társasjáték és az előző foglalkozások során is lehetőség van beszélgetni. A játék 36 kártyája, amelyek különböző valós, hétköznapi helyzeteket írnak le, lehetőséget nyújtanak arra, hogy a diákok megfontolják és elképzeljék, és a pedagógus vezetésével megbeszéljék, hogy a felvázolt helyzetben mit éreznek (zöld kártya), mit gondolnak (kék kártya) a fiktív szereplők, hogyan lehetne nekik segíteni, illetve azt, hogy ők mit tennének (rózsaszín kártya).

A társasjáték során lehetőség van a saját és a mások érzéseinek elemzésére is, ami által az érzelmi intelligencia fejlődik.

A hat szív alakú kártya arra ad lehetőséget a gyermeknek, hogy a kártyán leírt érzéshez egy helyzetet társítson és csak önmagára fókuszáljon. Ilyen módon az elfogadás és a szeretet érzését keltheti az őt hallgató játszótársakban.

DÜHÖS	VISSZAHÚZÓDÓ	ÖSSZE-ZAVARODOTT
ELKESEREDETT	FESZÜLT	FRUSZTRÁLT
MAGÁNYOS	BÜSZKE VALAMIRE	JÓKEDVŰ
SZOMORÚ	BETEG	MEGRÉMÜLT

8b.



9.

Irodalom

Bagdy Emőke – Telkes József (1990): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bakos I. (2003): Surrantópálya és tábori gyakorlatok. In I. Bakos – I. Gulácsi (Eds.): *Játéktár a nemformális pedagógia módszertanára épülő gyakorlatok, játékok fiataloknak és velük foglalkozó szakembereknek*. Echo Innovációs Műhely és Bástya Gyermekvédelmi Szolgálat, Székesfehérvár, 12–64.

Bevens, E. (2019): *A rút kiskacsa*. Álomgyár Kiadó, Budapest.

Bexter-Dáné G., Keresztesi P., Nagy-Wolf I., Ráduly-Zörgő É. és Vitus-Bulbuk E. (2019): *Az iskolai bántalmazás megelőzése és kezelése. Módszerek és eljárások pedagógusok számára*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Jármi Éva (2015). *Iskolai bántalmazás megelőzése és bántalmazást elutasító csoportnorma kialakítására irányuló gyakorlatsor és alkalmazási útmutató*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Kádár Annamária (2012). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Pethőné Nagy Csilla (2005). *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.



Az erdélyi magyar tannyelvű Waldorf iskolák története megalakulásuk sorrendjében (1)

„Semmi sem állja útját annak az eszmének, melynek eljött az ideje.”

Victor Hugo

A Waldorf iskola gyökeret ver Romániában

A második világháború után Németországban újraindultak a náci uralom alatt bezárt iskolák. Az 1970-es években a mozgalom dinamikus fejlődésnek indult. A nyolcvanas évek végére Európa országaiban már 288 Waldorf iskola működött (Németh, 1998). Rudolf Steiner antropozófiája határok nélkül terjedt bizonyos értelmiségi körökben. Ott is olvasták, ahol nem volt lehetőség iskolák indítására. Romániában (az erdélyi magyar körökben is) a szabadság filozófiájának hívei titokban találkoztak, Steiner-könyveket olvastak és fordítottak le. Kézzel másolták és kéziratban terjesztették őket. Az országhatárok nem állták útját a titokban ápoltnemzetközi kapcsolatoknak. Változásra, szabad megnyilvánulásra, a kedvező pillanat eljövételére vártak (mint oly sokan ebben az országban). A diaszpórában élő tagok némelyike bekapcsolódott a külföldi Waldorf-mozgalomba, tanárként dolgozott a német iskolákban. Aggódva követték az itthoni állapotokat, és nagyon tudták, mi a teendőjük, ha beáll a „nagy fordulat”.

1989 decemberének eseményeivel elérkezett a várva-várt „pillanat”. A külföldön élő, román Waldorf-tanárok elsőként jelentkeztek, hogy a totalitárius rendszer alatt nyomorgó román oktatásban meghonosítsák a Szabadság Iskoláját. A Waldorf-pedagógia német apostolai Ernest Schubert, Hans-Gerhard Wynecken, Gheorghe Paxino voltak, akiket a diplomácia nagy mestere, Leonida Pop vezetett a bürokrácia útvesztőin. 1990 első hónapjaiban, akkor, amikor még tartott a fordulat eufóriája, léptek. Kérték a Tanügyminisztériumtól a Waldorf-osztályok indítására vonatkozó engedélyt. Beigazolódtott a „bátraké a szerencse” mondás: a Neveléstudományi Intézet és a Tanügyminisztérium még 1990-ben engedélyezte az első Waldorf csoportok és osztályok indulását. Az induló iskolák, csoportok között a magyar tagozat is jelen volt. Kolozsváron indult a romániai magyar Waldorf-oktatás egy óvodai csoporttal, Dan Judit vezetésével.



A kolozsvári indulásnál Dan Judit (1990)

Az elhivatott úttörőket önfeláldozó és kitartó utódok követték. Így lehet ma Romániában 140 osztály, melyekben 3181 gyerek tanul. Jelenleg öt iskolában folyik magyar nyelven a Waldorf-oktatás: Kolozsváron, Sepsiszentgyörgyön, Csíkszeredában, Marosvásárhelyen és a Székelyudvarhely melletti Lengyelfalván. A magyar osztályokba 583 diák jár, őket 66 pedagógus vezeti.

Romániában a Waldorf iskolák nagy része (Kolozsvár és Lengyelfalva kivételével) egy-egy hagyományos iskola keretén belül működik. Mivel minden helységben a magyar Waldorf-osztályok csak egy-egy iskolában vannak képviselve, az egyszerűség kedvéért például a marosvásárhelyi Nicolae Bălcescu általános iskola keretén belül működő Waldorf-osztályok helyett, egyszerűen marosvásárhelyi Waldorf-iskolát fogok írni. Találkozni fognak a Waldorf-kezdeményezés névvel is, ezt általában akkor használok, amikor az óvodára is hivatkozom valamilyen kontextusban. Legtöbb helyen egy egyesület fogja össze az óvodát és iskolát, bár különböző intézményekben működnek. Lássuk hát az iskolák történetét megalakulásuk sorrendjében.

1. A kolozsvári Waldorf Iskola története

A diaszpórában élő antropozófusok is a román néppel együtt várták, remélték a romániai politikai-társadalmi változást. 1952–1954 között több antropozófus került börtönbe Romániában is a Steiner-könyvek olvasása, a titkos találkozások miatt. Kolozsváron egy erős antropozófus közösség élt, melynek Dan Judit is, az első Waldorf óvoda és iskola elindítója, tagja volt. A nyolcvanas években már nagyon megérett a helyzet a változásra, lazult a szigor is. Számos antropozófus előadó látogatott Kolozsvárra, köztük Manfred Schneider, drezdai euritmia tanár, Michaela Glöckler, antropozófus orvos, a *Nagy gyermekkalauz* című könyv szerzője. Ők sokat meséltek a Waldorf iskoláról. Frans Calgren *Szabadságra nevelés* című könyvét kézről-kézre adták az ilyen irányban érdeklő-

dő kisgyerekes családok. „A Waldorf iskola maga volt a mennyország” – vallja Dan Judit a vele készített interjúban – „álmodni sem mertünk arról, hogy cseperedő gyerekeink hasonló iskolába járhatnak”.¹



Karácsonyi ünnepély a kolozsvári Waldorf iskolában

Az 1989 decemberi eseményeket követően, 1990-ben többen is tartottak előadást Kolozsváron. Ernst Schuberth, a Mannheimi Antropozófus Pedagógusi Főiskola tanára a 12 érzékről tartott előadást, Michaela Glöckler ismét eljött a kincses városba, és előadása után szóba jött egy kolozsvári Waldorf iskola létesítésének gondolata. Dan Judit, aki zongoratanárként rendelkezett pedagógiai képzettséggel, három gyerek édesanyja, komolyan vetette fel az iskola elindításának kérdését. Vállalta volna a nevelő szerepét, ha megerősítik ebben. „Ha tiszta szívvel, lelkesedéssel akarsz valamit, már holnaptól kezd el!” – hangzott Michaela válasza. Ez lett Dan Judit jelmondata. Aki pedig ismeri Juditot, tudhatja, hogy emberére talált a biztatás. A romániai magyar Waldorf-kezdeményezés tehát Dan Judittal kezdődött Kolozsváron. Az óvoda elindítása volt a legfontosabb feladat. Onnan kezdték felépíteni a kezdeményezést.

A szándékot tettek követték. Minden lépéssel körvonalazódott a következő is, bár az utat még homály fedte. Áprilisban a szülők és pedagógusok megalapították a kolozsvári Waldorf-kezdeményezés érdekvédelmi szervezetét, a *Waldorf Pedagógiát Népszerűsítő Romániai Egyesületet* (*Asociația pentru Promovarea Pedagogiei Waldorf din România*),

melynek szorgalmazói a Dan házaspár köré szerveződött antropozófusok voltak. Úgy döntöttek, hogy az óvodával kezdik a Waldorf-pedagógia elindítását. Hamarosan megvásárolták az Anatole France utcai telket, melyen egy kétszobás házacska állt. Együtt indult a román és magyar óvoda, megkerültek a szakemberek: Dan Judit és Nistor Krisztina a magyar csoport, Monica Culda és Agneta Labancz Cismașiu a román csoport óvónői lettek. Az első óvodásokat toborzó újsághirdetésre 120 személy jelentkezett. Sokan léptek volna a változás irányába, amikor annyi év után egy szabad iskolát kínáltak fel gyerekeiknek.

Az 1990 és 1991-es évek nyarán a Nyugati Szigethegység Plopi nevű falujában két alapozó képzést szerveztek az összes romániai Waldorf-kezdeményezést indító óvónő, tanítónő számára. Az előadók között ott volt a Wyneken házaspár a Witten Annen főiskoláról, a Heinkel házaspár, valamint Katharina Dreher a Bad Nauheim-i Waldorf iskolából. 1990. szeptember 29-én, Szent Mihály napján nyitotta meg kapuját a kolozsvári Waldorf Óvoda. Nem véletlen, hogy Mihály napot választott az óvoda az induláshoz. Emil Bock antropozófus író, így fogalmazza meg Mihály eszméjét: „A »mihályi« sohasem a létezőben és a készben rejlik, mindig a keletkezőben van, abban, amiért küzdeni kell. Fölötte azonban az elérendő, de még el nem nyert tökéletesség csillaga ragyog.”



Iskolakezdő rituálé a Waldorf iskolában

Szépen, harmóniában teltek az óvodai évek. Minden kedden nyílt nap volt, rengeteg kérdéssel jöttek a szülők, emlékszik vissza Judit. Még mindig rejtély számára (és minden iskolaindító számára), honnan fakadt az a meggyőző erő, amellyel a pedagógusok vála-

szoltak a szülők és a kételkedők kérdéseire. Mivel nyerték meg a szülők bizalmát azok a nevelők, akik maguk is kezdők, bizonytalanok voltak, segítségre szorultak?

1992-ben a szülői estek már az iskoláról, annak elindításáról szóltak. Hiába küldtek külföldi képzésre személyt, az megnyújtotta tanulmányi éveit, nem vállalta a tanítóságot. Judit ismét döntés előtt állt: „Nekem mindig nőni kellett, a gyermekekkel együtt, velük egy időben”. Vállalta tehát a tanítóságot, ismét elkötelezte magát, de nem nyolc évre, mindig csak „még egy” évre. Ebből lett összesen tíz év. Elindult tehát 1992 őszén a Waldorf iskola a Györgyfalvi-negyed egyik iskolájában, egy magyar és egy román osztállyal. A magyar osztály tanítója Dan Judit volt, a román osztályé Liliana Dumitriu (bécsi Waldorf-pedagógusi oklevéllel rendelkező tanító).

„Az első időszak meg van áldva – vallja Judit. Az első nyolc év a szereteten alapozódott. Akkor energia van ezekben a kapcsolatokban, hogy a gyerekek inspirálják a nevelőt.” A két tanító harmóniában dolgozott együtt. Liliana kiváló szakember volt, aki magabiztosan vitte az osztályát, sokat segített Juditnak. Ezek ellenére teljesen más utakat jártak be. Kiforrott, önálló személyiségek, akik más-más kultúrát képviseltek, nem is tehették ezt másként. Erről Judit így beszél: „A gyerekeknek kell felfedezni a dolgokat. Mi, pedagógusok, azon munkálkodunk, hogy kinyissuk a lelki kapukat, hogy azon betódulhasson mindaz, ami őket építi, amire érzik, hogy szükségük van.”

Nagyon nehéz időszak következett. A pedagógusi munka mellett az osztálytanítók vitték az új osztályok toborzásának, a tanítók megkeresésének, a növekedő tagozatnak a terheit. A párhuzamos osztályok előnye, hogy az együttműködésre nagyon sok alkalom kínálkozik. Hátránya pedig az, hogy gyorsan növekedik a közösség. Az iskola szinte minden évben kinőtte a működést biztosító épületet. Minden ősszel új épületbe kényszerültek (volt olyan, hogy szeptember 14-én még nem tudták, milyen helyszínen indul az iskola). Személytelen helyeket, a kommunizmus által magukra hagyott épületeket kapott az iskola. Az is megtörtént, hogy egyetlen éjszaka állt a pedagógus rendelkezésére, hogy a lerobbant termet lakhatóvá tegye az iskolába érkező gyerekek számára. Mégis minden évben gyarapodott az iskola egy-egy új osztállyal.

László Áronnak, a Kolozsvári Waldorf Iskola fizikatanárának 2019 novemberében bemutatott visszaemlékezése foglalja össze azokat az adatokat, amelyek segítségével az iskola történetének fontos eseményeit kiemeltem.

A „hányódás” időszaka

Az 1992–1993-as tanévben az iskola a Györgyfalvi-negyed egyik iskolájában indult.

Az 1993–1994-es tanévben az állomás mögötti Technofrig iskola bentlakásában kaptak termeket az osztályok.

1994 őszén a Corneliu Coposu utcába költözött át az iskola, ahol rendelkezésükre állt 5–7 osztályterem.

- Ebben az időszakban a teremgondokon, a két váltás nehézségein kívül az iskola a „fogytékosok iskolája” megbélyegzéssel küzdött. Éveken keresztül ide irányították a pszichológusok a problémás gyerekeket. Volt olyan évfolyam (például az 1994-es, tanító-

ja Barta Dalma, csíkszeredai tanítónő volt), amelyben alig volt 2–3 problémától mentes gyermek. Nehéz volt ezekben az osztályokban tanítani, eredményeket felmutatni.

- Nehézséget okoztak az értelmiségi nagyszülők is. Állandóan hasonlították a gyerekeket, kevesellték a tudásukat, vészjósló megjegyzéseket tettek. Sok szkeptikus ember volt, és a kolozsvári magyarok nem „kockáztatták” gyerekeik jövőjét.

- A magyar pedagógusok számára is megnyíltak a határok. Magyarország elérhető távolságba került, a munkájuk megújításában érdekelt, nyitott pedagógusok képzéseken vettek részt, a másságot megteremtették a hagyományos iskolák keretein belül is. Nehéz volt felvenni a versenyt a nagy múltú magyar iskolákkal, a felsorolt körülmények között.

- 1994–2002 között 2–3 helyszínen béreltek termeket az iskola számára, amihez hozzáadódik az, hogy évekig két váltásban dolgoztak.



Az Anatole France utcai Waldorf óvoda épületei

- Dan Judit mesélte, hogy a németországi antropozófusok egy része (a konzervatívabb fele) sem nézte jó szemmel a kolozsvári kezdeményezést. Szerintük még nem volt odaérve az idő az iskola indításához. Fel kellett volna jobban készülni rá. Ők a Waldorf-minőséget féltették. Többször küldtek ellenőrzésbe erre illetékes személyeket. Ez a folyamat akkor zárult le, amikor Judit harmadikosait tanította. Ennyi évnek kellett eltelnie, hogy elismerjék Németországban is a kolozsvári munka minőségét. Valóban kellett volna egy érési idő (ahhoz, hogy kétkedések nélkül, magabiztosan álljanak csoportjaik-osztályaik élére a pedagógusok). „Ám azokban a zavaros időkben, amikor sokaknak a Coca-Cola és egyéb külsőségek jelentették a szabadságot, kellett egy pozitív szellemi

mozgalom is. Ha akkor, melegében, abban a felpetzdült hangulatban nem léptünk volna, ha nem ragadjuk meg a nagyon nyitott és nagyon erős szülői csoportot, ki tudja, lenne-e ma Romániában Waldorf iskola?” – vallotta Dan Judit.

- 2000-re felépült az Anatole France utcai óvoda új épülete. (Tervezője Müller Csaba kolozsvári műépítész; Radu Moga, a Waldorf Pedagógiát Népszerűsítő Romániai Egyesület tagja az építkezéshez szükséges aktacsomag összeállításában, a pénzalap kezelésében játszott nagy szerepet; Gottfried Pfleumer nürnbergi kertész pedig önkéntesként az építkezés ideje alatt nyújtott számottevő segítséget.)

- 2000-ben a román tagozatnak már líceumi osztálya is volt.

- 2002-ben a Corneliu Coposu utcai iskola udvarára egy barakkot húznak fel. (Hét apró terem állt az iskola rendelkezésére, ezek számát kellett növelni.)

- 2002-ben elkészül a román és magyar óvodai csoportnak helyet adó, szimbolikusan őket egyesítő kupolás épület az A. France utcai óvoda udvarán. Ott indul iskolai útjára Dan Judit második évfolyama.

„Ha nem kapaszkodtam volna egész valómmal a gyermekekkel való kapcsolatomba, akkor nem lett volna erőm tovább tanítani. Én éreztem, hogy a gyerekek szeretnek, imádnak iskolába járni. Élveztem a tanítás minden pillanatát. Látni azt, hogy pontosan úgy nyílik a gyermeklélek, ahogy az emberiség fejlődésében nyíltak az emberek bizonyos megismerések felé, ebben kísérni őket, gyönyörűség és nagy-nagy kaland volt” – vallja Judit.

Az építkezés időszaka

„Mintha hajától fogva kellett volna erőnek-erejével életre hívni” – mondta a németországi Stefan Collin építész-mérnök, a mai iskola építésének projektmenedzsere.

2001-ben a kolozsvári Waldorf-kezdeményezés nagy lehetőséget kapott. Megérkezett a Software AG Stiftung németországi alapítvány pénzadománya, amelyből egy 27 000 m²-es telket vásárolt az iskola a Hajnal-negyedben. Amint utólag kiderült, az évenkénti iskolakeresés egyszerűbbnek bizonyult, mint a kapott pénzösszeg leghasznosabb felhasználási módját megtalálni, és a mindezzel járó felelősséget viselni. Nehéz időszak volt, amelyet állandó megtorpanások, előre nem látott akadályok nehezítettek. A kis tanári közösségből László Áron, a kolozsvári Waldorf iskola fizikatanára kötelezte el magát arra, hogy a bürokrácia útvesztőin, a változó törvények okozta elakadásokon átvergődve lépésről-lépésre viszi előre az iskola építésének ügyét. Szakaszokra osztható ez az időszak is, amelyet László Áron különböző találó címszavakkal illetett.

- 2003–2005: „ébredés”. Olyan időszak, amelyet különböző külföldi segítők keresése, változás a Waldorf Egyesületben, tervpályázatok, sodródás jellemzett.

- 2005 ősz: „elindulás”, amikor Stefan Collin átveszi az építkezés vezetését. Létrejön a *Baukreis, Építkezési Kör*, amely a Waldorf Líceum vezetőtanácsával/tanári karával együttműködve felvállalja a munkálatok vezetését. Ennek tagjai: Radu Moga, a Waldorf Pedagógiát Népszerűsítő Romániai Egyesület tagja, Grigorovici Titus, akkori iskolaigazgató, Simona Mărincaș szülő, Sebestyén Márta tanár és László Áron.

- 2006–2007: „a nagy lehetőség és a nagy nehézségek” időszaka. A megmaradt összegből csak álmodni lehetett az iskolát. Az egyesület tagjai mégis terveztek, így, pénz nélkül is. Talán ennek a reménynek, hitnek lett ajándéka, hogy a vásárlási ár 13-szorosán sikerült eladni a telek 3/5 részét (16 000m², 163 EUR/m²). A kapott összegből már lehetett komolyan tervezni. Ezt az időszakot a végletek átélése jellemezte: minden siker újabb akadályokat gördített a csapat elé. Az engedélyeztetésekkel járó nehézségek időszaka is volt.

- 2007 augusztus: az építkezés miatt szükséges létrehozni a Szabadságra Nevelés Alapítványt

- 2007. november 11.: „Alapkőletétel”

- 2008 augusztus: „Építkezés kezdete”

- 2009. szeptember 21.: Ünnepi avató (átadásra kerül annyi osztályterem és közösségi tér, helyiség, amennyire épp szükség volt, hogy a meglévő osztályok működhessenek



A kolozsvári Waldorf Iskola

Az új épület belakásának időszaka

- 2010: udvarrendezés (a MOL-Románia és a Partnerségért Alapítvány által meghirdetett Zöldövezet pályázati támogatásból az iskola körüli építőtelep füvesítése, parkosítása szülők, pedagógusok, hannoveri Waldorf iskolások önkéntes csoportjával); bérlok keresése (a Sapientia, Gastroyal étkezdé, Media Kinder gyermeklap terméket bérelt az iskola épületében, ami jövedelemforrást jelentett az iskolának)

- 2011–2012: újabb termek készülnek el

- 2018: az utolsó bérlok is távoznak

- 2019: az utolsó helyiség is elkészül, az iskola belakja az épületet
- 2019-ben ünnepelte a kolozsvári Waldorf Iskola a fennállásának 10 éves évfordulóját.

Az iskola egy év alatt épült fel, 2008 nyara és 2009 ősze között, de az előkészítő munka jóval hosszabb volt, és a beltéri munkálatok még éveken át zajlottak 2009 után is, az utolsó helyiség 2019-ben készült el. A közös cél érdekében összefogott a román és a magyar tagozat. A pénzügyi átláthatóság, a rendszeres beszámolók, jelentések, a profi projektmenedzsment, amit Stefan Collin biztosított, elhárították e hatalmas, 3 millió eurót meghaladó projekt esetében a visszaélés minden gyanúját.

„Ha most történne: profi, tapasztalt, gyermekükért hegyeket mozdító szülők pikk-pakk vinnék végig. Sajnos akkoriban nem voltak ilyen szülők... Hitehagyott, lerongyolódott, hadakozásokban kifáradt „csapat” voltunk: 75 gyermek-szülő és tucatnyi szétcincált tanár...” – írja László Áron az iskola történetét bemutató előadása szövegében.²



Teremtés-epochát lezáró előadás a kolozsvári Waldorf Iskolában

A tizedik évfordulóra készült el minden terem, sikerült belakni a teljes épületet. A két párhuzamos osztályra (magyar-román tagozat) tervezett iskola máris szűknek bizonyul. Az évek folyamán a román tagozaton túljelentkezés volt. 2015-től kezdődően évente két párhuzamos román osztály indult. Ezzel egy időben a magyar tagozat is megerősödött. Elérték minden osztályban a 20-as átlag létszámot. Most, amikor a magyar tagozat felnőtt a liceumi szintre (2020. január 16-án jelentette be a Megyei Tanfelügyelőség a jóváhagyást), ismét osztályteremhiány áll fenn. Megoldást keres az iskola.

2009-ben az óvodai csoportok indítása a Hajnal-negyedi épületben anyagi segítséget is jelentett, és persze utánpótlást biztosított az iskola számára. Hat terem állt az óvoda rendelkezésére. Most szükség lenne ezekre a termekre, annyira megnőtt az iskola. Felvetődött annak gondolata, hogy a jelenlegi telken egy óvodát építsen az intézmény alapítványa. Tavaly megalakult az építkezési-munkacsoport, jelenleg az új óvodai épület tervezési folyamata zajlik.

A kolozsvári Waldorf Líceum szerepe az erdélyi Waldorf iskolák alapításában

A kolozsvári iskola vállalta fel azon képzések szervezését, amelyeken az új Waldorf iskolakezdeményezések jelenlegi vagy leendő pedagógusai megismerkedhetnek a Waldorf-pedagógiával. Ezek a képzések 2011–2017 között évente kerültek megszervezésre, általában 80–120 órás időkeretben, magyarországi vendégtanárokkal és a kolozsvári iskola pedagógusainak közreműködésével; a szervezésüket Staharoczky Vera magyartanár, osztálytanító és László Áron biztosították. Itt kaptak az indulásukhoz elegendő bátorságot, útravalót a marosvásárhelyi, csíkszeredai, udvarhelyi szülők, pedagógusok (és Erdély más-más városaiból, ahol ugyan (még) nincs Waldorf-kezdeményezés, de érdeklődő pedagógusok, szülők voltak-vannak).

Ezek a később induló iskolák már szülői kezdeményezések voltak. Ők hívták életre a Waldorf-osztályokat, keresték meg a befogadó iskolákat, sok esetben pedagógusokat is, járták végig az engedélyeztetés nehéz útját. A kolozsvári iskola szerződésben vállalt intézményi mentorálással segítette és még jelenleg is segíti őket a pedagógiai munkában, a szülőkkel való együttműködésben, a befogadó iskolával való kapcsolattartásban, de néha az adminisztrációs tennivalókban is. Az ebben az intézményi mentorálásban részt vevő kollegák évente egy-két alkalommal meglátogatják a fiatalabb iskolákat, ahol szülői esteken, szükség esetén konfliktuskezelő beszélgetéseken vesznek részt, órákat látogatnak, tanácsokkal látják el a pedagógusokat. Több helyen (Csíkszereda, Marosvásárhely, Sepsiszentgyörgy) eljutottak az iskolák a középtagozatig (V–VIII osztály).

A kolozsvári iskola másik nagy felelőssége az „úttaposás” volt. A sok éves tapasztalat meghozta a gyümölcsét. Az utóbbi években, amióta a pedagógiai munka kiegyensúlyozottan folyik, sikerült plusz figyelmet fordítani a megannyi szervezési kérdésre: az iskola sajátos rendszabályzatának kidolgozására, a szülőkkel való kapcsolattartás formájára, a gyerekek felvételi beszélgetésének kidolgozására, az induló osztályokba jelentkező gyerekek iskolaérettségét vizsgáló találkozók mikéntjére, a konfliktuskezelés lépéseinek kidolgozására, a féléves értékelőlapok szempontjainak megbeszélésére, a tanári konferencia struktúrájának a kidolgozására. Legtöbbet a szükség, a helyzet kényszerítette ki. A tanári

közösség évről-évre felülvizsgálja az ide vágó dokumentumokat, az új igényekhez igazítja. Nagy munka, de ahhoz, hogy zökkenőmentesen alakuljon az iskolai élet, hogy a szülők és diákok megfelelő beleszólást kapjanak a gyerekeik iskolai programjába, hogy minden új helyzet saját elbírálásban részesüljön, állandó éberségre, jelenlétre van szükség.



Évszakasztal az egyik kolozsvári Waldorf-osztályban

Hogy még szemléletesebbé tegyem azt a plusz munkát, amit az iskola felvállal, álljon itt egy olyan szülő levele, aki 2019-ben átvitte gyerekeit az iskolánkból városunk egyik hagyományos iskolájának V. osztályába. A levél címzettje a régi Waldorf osztály szülőközössége. A szülő így számol be a Waldorf szülőtársaknak a számukra új (hagyományos) iskolarendszerről, amelybe átkerültek a gyerekei:

„A fiúk »szétválasztása« teljes mértékben bevált! Ettől az én lelkem is kicsit nyugodtabb... Az ugyanis ott maradt a Waldorfban...

Én vagyok az, aki nem tud átállni arra a rendszerre, ahol:

- a szülők »nem léteznek«, sokszor egymást sem ismerik,
- az osztályfőnökök általános (sokszor személytelen), rövid, lényegre törő üzenetekben kommunikálnak,

- a szabályok egy része értelmetlennek tűnik (mert a betar(ta)tásukon van a hangsúly, nem azon, ami miatt ki voltak találva),

- a jegyek sok mindent tükröz(het)nek, de sokszor nincs közük a valós tudáshoz, ezért (kicsit) értelmetlennek tűnik az egész (nyilván csak nekem, a gyerekek egyből megszokták :)).

A lehető legjobb dolog, ami velünk történhetett az volt, hogy 8 évig waldorfosok lehettünk (3 év óvoda, 5 év iskola), ennek hatása, remélem, még nagyon sokáig elkíséri a fiúkat is, engem is!

Szóval a lényeg: *jó helyen vagytok!* A Waldorf iskolából kilépve a gyermekek megtalálják a helyüket, nincsenek lemaradva semmiben!”

Minden új helyzet új feladat elé állít, soha sem állunk mindennel készen. Ehelyett az állandó nyitottságra, az új helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodásra, bizonyos jelenségek egyénekre és közösségekre való hatásának vizsgálatára, mérlegelésére kell állandóan kaphatóak legyünk.

Ebben a munkában a kolozsvári iskola élen jár, mert a leghosszabb utat tudja maga mögött. Az iskolaépítés komolyan megedzette, mert olyan csapat verődött össze, amely tudatosan, szakértelemmel járja az állandó fejlődés útját. László Áron szavaival zárom ezt a részt, akit az iskolaépítés megtanított arra, hogy „a legfontosabb a teljes jelenidejűség, és a legnehezebb saját magunkkal tisztába jutni: letisztult céllal, letisztult csapattal, letisztult munkamódszerrel dolgozni”.

Ezekben szeretnének fejlődni az iskola pedagógusai. Nagy szükség van rá azért, hogy az iskola megfelelő érettséggel lépjen harmadik nagy szakaszába, mely a „líceumi évek” nevet viselné.

(Az erdélyi magyar Waldorf-oktatás történetének ismertetése a következő lapszám-ban folytatódik.)

„A tanárok felelőssége hatalmas”

A Global Teacher Award oktatási innovációs nagydíjával, *Jukka Sinnemäki*vel Lázár Csilla beszélget

Jukka Sinnemäki, a finnországi Jyväskyläi Keresztény Iskola innovatív tanára nem ismeretlen a *Magiszter* olvasói számára, tavalyi 2. lapszámunk *Esemény* rovatában egy Csíkszeredában tartott előadása kapcsán írtunk pedagógiai szemléletéről. Az alábbi, Sinnemäki pedagógiai gyakorlatát közelebbről bemutató interjú részben már a világhírvény idején készült.



Jukka Sinnemäki

– Tornagyűrűk, bokszzsák, függőágy, zöldfal, fitness szőnyeg és futópád – ezek az ön osztálytermében található berendezési tárgyak meglehetősen szokatlanok egy tanteremben. Nem csoda, hogy az osztályát bemutató rövid videókra a közösségi médiában már vagy hétmillióan voltak kíváncsiak világszerte. De hogyan viszonyul a pedagógus szakma az újításaihoz?

– Iskolánkat nemrég díjazták a közép-finnországi sportgálán mint a 2019-es év „legmozgékonyabb”, gyermekeket mozgásra ösztönző intézményét. Az oklevélben, melyet ez

alkalomból kaptunk, többek között ez áll: „A Jyväskyläi Keresztény Iskolában célirányos, tudatos, a gyermekek életminőségét és az ezt elősegítő készségek fejlesztését ösztönző munka folyik. A megfelelő mennyiségű testedzést és a jó fizikai erőnlétet a tanulás és az iskolai motiváció előfeltételének tekintik. Nem érik be a testmozgás szükségességének hirdetésével, hanem konkrét példákkal tanítják a gyermekeket arra, hogyan vállaljanak felelősséget saját jobb életminőségükért.” De a gyermekek jóllétét befolyásoló tényezők természetesen nem redukálhatók a változatos környezeti ingerekre.

– *Hogyan kerültek az első eszközök az osztályba?*

– Én magam is aktív sportoló vagyok, versenyszerűen is sportoltam, mindig is izgattak a versenyhelyzetek, kihívások. Húsz évvel ezelőtt akadt egy szokatlan kihívóm, egy gyermek, aki arra kért, versenyezzünk húzódzkodásban. Nem intéztem el a dolgot egy vállrándítással, hanem még azon a hétvégén beszereltem egy húzódzkodó állványt az osztályba. Hétfőn kezdődhetett a verseny! Hirtelen több gyermek is kedvet kapott a játékhoz. A tanulók lelkesedését látva a következő héten az osztályterem egy részét berendeztem különféle edzőeszközökkel.



Jukka Sinnemäki osztályának tanterme

– *És a függőágy?*

– A függőágy nyugalmat és koncentrációt lehetővé tevő alkalmatosság, az a szerepe, hogy olvasásra ösztönözze a gyermekeket. A sportszerek célja pedig az, hogy a gyermekek megtanulják, hogyan szabályozzák a tevékenységeik ütemét, mert ezzel jelentősen

befolyásolhatják az életminőségüket. Például csendes feladatmegoldás, önálló tanulás közben nyújtózkodhatnak párat, végezhetnek néhány edzőgyakorlatot, amennyiben ezzel nem zavarják a társaikat, nem lesz hangzavar, és a nyugodt tanulási légkör nem látja kárát. A saját tanulási ritmusuk kialakítását és ezzel a saját jóllétükért való felelősséget tanulják ezekkel az eszközökkel. Ma már globálisan érvényes, bizonyított tény, hogy a gyermekek nem tudnak 10–15 percnél hosszabb ideig koncentrálni intenzíven. Természetükből adódóan aktívak, és ez így van rendjén, még akkor is, ha tudjuk, hogy a tanuláshoz elengedhetetlen a csend, a koncentráció. Ennek a látszólagos ellentmondásnak a feloldására alkalmas módszer, amit az osztályteremben is láthatnak, ahol természetes módon „töltődnek fel” a gyerekek azáltal, hogy időnként mozoghatnak egy nagyon rövid ideig. Bebizonyosodott, hogy ez jó hatással van a tanulásra és a koncentrációra.

– Minden, a gyermekek által jónak vélt eszköznek, tárgynak helye lehet az osztályteremben?

– Ezeket az eszközöket a gyermekek megtanulták hatékonyan és felelősségteljesen használni, és engem is arra ösztönöznek, hogy további újításokon gondolkodjam, további ötleteket valósítsak meg. De természetesen vannak szigorú használati kritériumok. Elemezzük az eszközök hatását, és csak ha beválnak, akkor tartjuk meg őket. Voltak olyan eszközök is, amelyek nem váltották be a reményeinket, ezeket kivittük az osztályból.

– A gyermekek jólléte iránti elköteleződés nagyfokú, kölcsönös bizalmat feltételez. Korlátlan mértékben meg lehet bízni a diákok kezdeményezéseiben?

– A jóllét a bizalomra épül. A diákoknak engedélyezett nagyobb önállóság, több önrendelkezés, valamint a tanulásba beillesztett rövid mozgásszünetek egyértelműen jó hatással voltak az ebben az osztályban tanulóakra: jobban tudnak összpontosítani, szolidárisabbak lettek, jobbak lettek a tanulási eredményeik, hatékonyabb lett a munka. Amikor rövid időre abbahagyják a tevékenységüket, reflektálnak önmagukra, és újra



tudnak összpontosítani. Az osztályteremben a jóllét biztosítása, erősítése a bizalommal kezdődik. Biztonságos légkörben minden gyermeknek lesz bátorsága, hogy különleges, sajátos egyéniségét felvállalja. Ha félnek, ha nem mernek beszélni, ha aggódniuk kell a külsejük miatt az osztályban, a gyermekek arra kényszerülnek, hogy igazi arcukat rejtegtessék. Ezekkel a jelenségekkel minden tanárnak szembe kell néznie, még mielőtt a tanterv szerinti tanításba belekezdene.

– A nálunk legtöbben úgy gondolják, az iskola mégiscsak elsősorban a tanulás, a tudásszerzés helye. Ezt hogyan látja?

– A tanulás nem állhat csupán iskolai tananyagok, diszciplínák tanulmányozásából. Ellenkezőleg, a tanulás egy összetett folyamat, amely magába foglalja – a szellemi munka mellett – a megfelelő mennyiségű mozgást, a feltöltődést, a pihenést, az alvást, az egészséges táplálkozást és a társas élményeket is. A jóllét a tanulás alapja. Ez ad erőt a megpróbáltatások, a nehézségek elviseléséhez. A család és az iskola egyaránt fontos szerepet játszik a gyermekek jóllétének kialakításában. Az iskolának természetesen nincs valós autoritása a család felett, azonban van „morális ereje”, amellyel a tanulókat rábírhatja, hogy egészségesebb életmód mellett köteleződjenek el még gyermekkoruk, tinédzserkoruk „képlékeny” időszakában. Ugyanakkor vannak olyan gyermekek, akik számára az iskola lehet az egyetlen hely, ahol személyiségüket építhetik, ahol biztonságban vannak, ahol olyan felnőttek veszik őket körül, akikben bízhatnak. Már emiatt sem lehet az iskola célja csupán az ismeretek közvetítése. Az iskola mint intézmény nagyobb szerepet vállalhatna (nagyobb szerepet kellene vállalnia) a társadalmi kirekesztés aggasztó növekedésének megállításában. A Finn Országos Számvevőszék számításai szerint egy iskoláskorú gyermek társadalmi kirekesztéséből (iskolaelhagyásából) adódó költség egy átlagos élettartam alatt egymillió euróra halmozódik. Vagyis a társadalmi kirekesztés hatalmas



anyagi terhet is rak a társadalomra. A statisztikák azt mutatják, jelenleg közel 900 000 finn él a szegénység vagy a társadalmi kirekesztés kockázatának kitéve. Az oktatás előtt álló elsődleges kihívás tehát – a teljesítményközpontú kultúra realitásai között – az, hogy miként juttathatjuk el minden egyes gyermekhez azt az üzenetet, hogy ők mindannyian lényegileg értékesek, függetlenül attól, hogy milyen az iskolai teljesítményük, és milyenek a teszteredményeik. Továbbmenve, a gyermekek belső, lényegi, létezésükből fakadó értékeiből áll össze egyedi személyiségük, és ennek megkérdőjelezhetetlen értéként való elismerése a jóllétük megvalósításának alapköve.

– Ennek támogatására ön ki is dolgozott egy digitális eszközökkel megvalósított mérési rendszert, amely konkretizálja és vizualizálja a tanulók napi rutinját és életminőségét. Mi volt a célja?

– Ezt a saját rendszert több országban is teszteltük, és úgy láttuk, az életmódváltoztatás hatékony eszköze lehet. Ugyanakkor – mivel ez természetesen mindig a szülők engedélyével és bevonásával történt – pozitív és konstruktív módon, de mégiscsak provokálni szerettem volna a szülőket a gyermeknevelési elveik és a felelősségük átgondolására. A hektikus életritmus a mai családok egyik nagy veszedelem. Vannak kutatások, melyek szerint a szülők napi kevesebb, mint fél órát töltenek a gyerekeikkel...

– Mi a tanárok különleges felelőssége ebben a jólléti modellben?

– A tanárok felelőssége hatalmas, legelőször is az osztályhangulatot illetően. Elegendhetetlen, hogy a tanár hiteles legyen, legyen bátorsága felvállalni önmagát, akár saját sérülékenységét is. Ilyen értelemben a tanár és a diák igen hasonló helyzetben vannak az osztályban.

– Azt látjuk, hogy a „jóllét pedagógiája” nagy visszhangra talált világszinten. 2019-ben önt beválasztották a világ leghaladóbb gondolkodói, nevelői közé, akik számára a gyermekek jólléte a legfontosabb. 2018-ban a Global Teacher Prize („A Világ Legjobb Tanárai”) versenyre nevezték, és be is került az ötvenfős dubai döntőbe. 2019-ben a Global Teacher Award (Globális Tanári Díj) innovációs nagydíját nyerte el Újdelhiben. Úgy gondolja, a munkája valamilyen globális trendbe is illeszkedik?

– A jóllét iskolai jelentősége a közeljövőben várhatóan mindenhol növekedni fog a világon. Ez a tendencia a tantervekben is meg fog nyilvánulni nemsokára, főleg hogy a jelenlegi tantervek változtatásra szorulnak. Finnországban például a jövő iskoláját illetően a diskurzus túlságosan a tananyagra és az új technológiák használatára terelődött, pedig a jóllétre irányuló készségek kulcsfontosságúak a jövő szempontjából, és az oktatással foglalkozó közösségek kezdik ezt felismerni a világ minden táján. Iskolai kontextusban például az érzelmek jelentésének és jelentőségének megértése egyre fontosabbá válik.

– Finnországot a jó PISA eredmények miatt szokták méltatni, mások meg szóvá teszik, hogy az utóbbi időben Finnország néhány hellyel lejjebb csúszott a PISA-ranglétrán. Mit gondol erről?

– Engem nem a pillanatnyi eredmények, hanem a hosszútávúak érdekelnek, a gyermekek utánkövetése. Hogy például mi történik a különböző eredményeket elért gyermekekkel öt évvel a PISA teszt elvégzése után... Milyen készségek, milyen morális elvek és értékek határozzák meg a diákok elkövetkező választásait? Én mindig is szerettem volna meghatározó szerepet játszani a diákjaim és az ő családjaik jövőjének biztosításában. Ehhez felelősségtudatra, kötelességtudatra kellett őket nevelnem. A PISA kapcsán feltehetjük a kérdést: Az igazi sikeres élet vajon a gyorsan és könnyen elérhető, tesztekkel mérhető tanulás eredménye? A kortárs iskolakultúra, amely legtöbb nyugati jóléti társadalmat ma meghatároz, úgy tűnik, megfélemlített a kemény munka és a kitartás fogalmáról. A gyermekeket arra szoktattuk, hogy mindent késedelem nélkül megkapnak, minden könnyen és gyorsan történik, nem kell erőlködni, áldozatokat hozni. A jelenlegi iskolakultúra túlságosan felmagasztalja a gyors feladatmegoldással elérhető teljesítményt. Ezzel szemben én a munkaerkölcs fogalmát hangsúlyozom, az állhatatosság és eltökéltség fontosságát, amelyeket a finn „sisu” fogalma tömörít. Azt hiszem, csak ha kitartunk, ha nem adjuk fel, ha nem alkuszunk meg, akkor juthatunk el a sikerig. A korábban említett húzódzkodós kihívásra utalnék vissza. A kihívás elindított egy addig ismeretlen sportolási attitűdöt a gyermekek között, és ezzel egy pozitív spirált generált. Amikor a Kuntokauppa.fi cég megígérte, futópadot adományoz az osztálynak, ha a húzódzkodások összesített száma az osztályban meghaladja a célként kijelölt számot, a gyermekek rájöttek, minél többet edzenek, annál jobbak az eredmények. Ez a „próbálkozni kell!” hozzáállás, az energiabefektetés szükségességének a felismerése spontán módon átszívárgott a tanulmányi eredményekre is.

– *A Jyväskyläi Keresztény Iskola tanáraként hogy látja, mennyire fontos összetevője a spiritualitás a jóllétnek?*

– A jóllétnek számos összetevője van. Hálás vagyok a lehetőségért, hogy a Jyväskyläi Keresztény Iskola tanáraként keresztény értékeket közvetíthetek, taníthatok. A spiritualitás szerves része az iskolánk jóllét-felfogásának, amely tükröződik a tanári kar által közösen vallott erős értékrendben is. A kereszténységnek minden dimenziót át kell hatnia. Elsősorban persze iskola vagyunk, de olyan iskola, amely keresztény világnézetet támogat és erősít. Az értékek iskolai átadásának leghatékonyabb eszköze mindenkor a tanári magatartás és példa. Ez az elv egyaránt érvényes a keresztény és nem keresztény iskolákra. A legjobb keresztény példa, amit adhatunk, ha a munkánkat a lehető legjobban végezzük. Nem arról van szó, hogy erőnket meghaladó munkát vállaljunk, vagy a kiegészítő hajtunk magunkat. Egyszerűen tennünk kell a dolgunkat, a tőlünk telhető legjobban.

– *A „jóllét nagyköveteként” miképpen gondoskodik saját maga jóllétéről?*

– Leginkább a család és a sport segítenek feltöltődni, illetve az otthoni, ház körüli munka a három gyerekkel. Szeretek kétkezi munkát végezni. Már számos játszóhelyet és sportolásra alkalmas eszközt fabrikáltam a hátsó udvarban a fiaimnak. Tegnap például fűrőgéppel és sarokcsiszoló géppel „szórakoztam”. A táplálkozásomra és az alvásminőségemre is jobban odafigyelek. Amíg fiatal voltam, sokat dolgoztam éjszaka, de ez



ma már, középkorba jutva, nem nagyon megy. Egészséges életmódot hirdető tanárként visszatetszést keltenék, ha kialvatlanságtól karikás szemmel jelennék meg az iskolában. Ugyanakkor az életem tartós alapja az istenhit: a remény, az ígéret, a megváltás, amit a keresztény hitben találtam meg. Van élet hit nélkül, de nincs örök élet.

– Hogyan élte meg a Covid-19 járvány miatt Finnországban is elrendelt teljes iskola-bezárást? Volt lehetősége a gyermekek jóllétéről gondoskodni a távoktatás időszakában?

– Természetesen sokkal nehezebb volt a gyermekekre odafigyelni a távoból. Megszoktam, hogy testbeszédből, arckifejezésekből sok mindent megértek a gyermekekről, akár szavak nélkül is. Ez természetesen hiányzott, ugyanakkor a gondoskodás új formái kaptak fontos szerepet. Naponta elérhető voltam számukra, a délelőtti folyamán bármi-kor elérhettek telefonon, üzenetben WhatsAppon stb. Sokan kerestek is, mások meg jelezték, hogy már a tudat, hogy elérhető vagyok, nagyon fontos számukra. Hívtak is, elég gyakran, főként az otthoni nehézségekkel küzdő gyermekek... Ők hálából a támogatásomért olyan mértékben igyekeztek a tanulással, hogy egyeseknek még jobb minősítést is tudtam adni, mint a korábbi, osztálytermi munkájukra. Az iskola és az otthon a gyermek jóllétének pillérei, és nagyon fontos, hogy ezen pillérek egymást kiegyensúlyozzák.

– Mennyit dolgozott a korábbiakhoz képest ebben az időszakban, és ebből mennyi időt töltött a gyermekekkel való személyes kapcsolattartással?

– Napi egy-másfél órát csoportosan beszélgettünk az osztályommal, ahol osztálytanító vagyok, ezen kívül kisebb csoportokban és egyénileg is, ahogyan ők igényelték. Az első hetekben nagyjából 30%-kal több időt dolgoztam minden nap, mintha iskolában lettem volna, de a későbbiekben a rutinnal sikerült ebből lefaragni.

– *Tanórákat tartott, vagy csak beszélgettek?*

– Mindig azzal kezdtem, hogy meghallgattam őket. Választhattak, hogy szóban vagy szöveges üzenetben, chatben mondják-e el, mi van velük. A tanárok gyermekek iránti felelőssége ugyanúgy érvényes volt a távoktatás idején is, ezért mindennél fontosabb volt tudnom, hogyan érzik magukat, milyen az életük. Csak ezután jöhetett a tanulás. Google Classroomot használtunk, a kérdéseiket – egyénileg vagy csoportban – ott is bármikor feltehették. Illetve időnként bevontam a szülőket is a beszélgetésekbe, sok szülő szintén otthon volt ebben az időszakban. Ha szükség volt rá, egyénileg is mentoráltam a szülőket, hogy jobban tudják a gyermekeik tanulását támogatni.



– *Ebben az osztályban, ahol ennyire fontos a mozgás, sikerült a gyermekeket otthoni mozgásra bírni?*

– A testnevelés tekintetében fontos volt megtalálni az egyensúlyt a gyermekek iránti bizalom és a számonkérés között. Mindig adtam választási lehetőséget nekik: végezhettek otthoni gyakorlatokat, elmehettek biciklizni vagy szaladni, de fontos volt, hogy mindig kapjak visszajelzést. Például arra kértem őket, fotózzanak le néhány, egymástól elég távol eső hidat az adott napon. Használhattak mozgásfigyelő alkalmazásokat is visszajelzésre, de mindig vigyáztam arra, legyen valamilyen valós választási lehetőségük.

– *A gyermekeknek vajon hiányzott az egészséges iskolai ebéd?*

– Az iskolák gyermekétkeztetésre vonatkozó kötelezettsége érvényben maradt a járvány idején is, folyamatosan biztosítottak ebédcsomagot: heti egy alkalommal a szülők az iskola előtt felállított asztalokról elvihettek egy hétre elegendő alapélelmiszert, tejet,

vajat, tésztaféléket, előre összecsomagolva. A szülők 90%-a élt is ezzel a lehetőséggel. Ez a járványhelyzet is megmutatta, hogy az iskola nem csupán tudásszerzésre való, hanem a gyermek egész lényére hatással van: itt kialakuló társas kapcsolataiból merít erőt, és sok gyermek csak az iskolában van igazán biztonságban. Ha nincsen az iskola, a szociális ellátórendszerek terhelése megsokszorozódik.

– *Mire világított rá a járványhelyzet a tanárokat illetően?*

– Megmutatta, mennyire hamis illúzió, hogy a pedagógus, ha megfelelő szakképzésben részesült, ha „elég” tapasztalatot szerzett, ha elérte a legmagasabb pedagógia fokozatot, akkor „leállhat”, nincs szüksége további tanulásra. Ha egy tanár odaadással van a munkája iránt, soha nem hagyhatja abba a kísérletezést és a tanulást. Ebben a helyzetben mindannyiunknak kísérleteznünk kellett, különféle módszereket és megközelítéseket kipróbálni, hogy az eltérő helyzetben levő gyermekeket elérjük, motiváljuk. Az egyéni bánásmód során sok gyermek „páncélja” alól olyan értékek kerültek elő, melyek az iskolai környezetben, csoportnyomás alatt talán ki sem derültek volna. Az én mottóm, miszerint „*a tanulás feltétele, hogy meglássuk a gyermekeben a láthatatlant*”, ebben az időszakban még mélyebb értelmet nyert: sohasem lehet leállni azzal, hogy jobban, mélyebben, többet megértsek a gyermekekből.



– *Sok pedagógus azért aggódhat, hogy az egyéni munka mellett nem marad idő tudás átadásra, a tanterv által megkövetelt tartalmak átadására...*

– Az lenne a javaslatom mindazon pedagógusok számára, akik a tudás átadását a készségek fejlesztésénél fontosabbnak tartják, hogy próbálják maguk vagy akár mások számára (lehetne erre iskolai alkalmat teremteni) definiálni, *mit értenek tudásátadáson,*

hogyan történik a tudás átadása, mi a tanár és mi a diák szerepe ebben a folyamatban, hogyan mérhető a tudás, és milyen hosszú távú eredmények következnek a tanterv által megkövetelt tartalmak „leadásából”... Én mindenki véleményét maximálisan tiszteletben tartom, de a véleményünket fontos végiggondolnunk, teljes meggyőződéssel képviselnünk. Nem állítom, hogy az én megközelítésem az „egyetlen üdvözítő út”, de szeretném jelezni, hogy hosszú távon is szoktam követni, hogy mi történik a diákjaimmal. Például tegnap kaptam a hírt, hogy a „jólléti” pedagógiai programomban részt vevő két diákot (akik az általános iskolát az osztályomban járták) a középiskolai eredményeik és egy interjú alapján, felvételi vizsga nélkül vettek fel Tampere egyik legrangosabb mérnöki egyetemére. Pedig ott csak egészen kivételes esetekben szoktak eltekinteni a felvételi-től...

– *Mi várható ősszel? Mire készüljenek a pedagógusok?*

– A feladatokat helyben kell minden iskolai közösségnek kijelölni, és ezt a tervezést



már most el kell kezdeni. Finnországban pár hétre visszatérhettünk az iskolába a tanév végén, tehát a gyermekek nagy többségével személyesen is találkoztunk, de azokban az országokban, ahol online zárult a tanév, ősszel sok meglepetésre lehet számítani. Mi a 7–9. osztályos (az általános iskola három utolsó évfolyama Finnországban – szerk. megj.) gyermekeken azt láttuk, őket viselte meg leginkább a közösség hiánya. Láttuk rajtuk, alig várták, hogy egymás közelébe kerülhessenek, képtelenség volt fizikai távolságtartásra bírni őket. Ugyanakkor sok gyermeknek igen nehéz volt az otthon eltöltött idő. Ami nálunk korábban soha nem történt, valaki napokon át újra és újra befújta graffiti spray-vel a nyolcadikosok egyik vécéjét... Ez nyilvánvaló jele annak, hogy valami nincs rendben, egyikük valamit el szeretne mondani, valamiért magára szeretné vonni a figyelmünket... Ilyen kétségbeesett „kiáltásokra” számítani lehet mindenfelé... Minden iskola, osztály

helyzete más, de egy általános tanácsom azért lenne a pedagógusok számára: Szépen kérem, mielőtt ősszel belelovallnánk magunkat az előző félévből elmaradt tananyag sürgős pótlásába, adjunk időt, hogy a gyermekek elmondják, leírják, kifejezzék, hogyan élték meg ezt az időszakot és a nyári szünetet... Miután a tanár birtokába kerül ennek a gyermekektől kapott értékes „tudásnak”, miután megértette minden gyermek helyzetét, csak azután kezdjen hozzá a „tanításhoz”.

(Az interjú első része egy, az Uusi Tie finn magazin április 23-i számában megjelent, Tuuli Korpela által készített interjú felhasználásával készült, a kiadó engedélyével.

Fotók: Janne Ylitalo és Jukka Sinnemäki)

Ozsváth Judit (szerk.)

Gyerekek, pedagógusok, szülők az otthontanulásról

A lábbi összeállításunkban erdélyi, partiumi és bánáti gyerekek, pedagógusok, szülők a járványhelyzet idején bevezetett online oktatással kapcsolatos gondolatait gyűjtöttük csokorba.

Gyerekek gondolatai

Én egy bákói középiskolába járok. A karantén idején a Zoom felületen tartottuk az órákat, de nem minden tantárgynál, valamelyiknél egyetlen egy sem volt. A feladatokat Messengeren kaptuk meg. Az osztályfőnökömmel volt a legtöbb óra, vele szinte minden nap találkoztunk a Zoom-on. A magyarórák pedig hetente háromszor voltak a tanár bácsival.

Nekem az volt a legnehezebb, hogy nem találkozhattam az osztálytársaimmal és a tanáraimmal. A Zoom-os órák sokszor unalmasak voltak, mi keveset beszélünk, végig csak a tanárokat hallgattuk. Néha nem volt internet a faluban, vagy nem volt áram, nekem ez is nehéz volt az online órákban.

Szerettem, hogy az online magyarórákon sokat játszottunk, sokat beszélgettünk.
(Dumbravéni IX. osztályos diák)



Forrás: freepik.com



Az órák felét Zoom-on, a másik felét pedig Moodle-n tartottuk.

Az volt a legrosszabb az online tanulásban, hogy nem találkozhattam valóságosan az osztálytársaimmal és a tanáraimmal.

Jó dolog volt, hogy nem kellett korán kelni, és több időt tölthettem a családommal.
(*Temesvári IX. osztályos diák*)



Online órákat tartottak nekünk a karantén idején. Nem voltak rosszak, de hiányoztak az osztálytársaim és a tanító néni.

Tetszettek a tanító néni videóüzenetei, és az, ahogyan elmagyarázta és leírta lapra, a táblára a tanulnivalót. Sokat segített nekünk.

(*Nagyváradi I. osztályos diák*)



Az elején a tanító néni elküldte facebookon a tanulnivalót, és mi otthon anyuval tanultunk. Majd később a Zoom-on tanultunk, minden nap 10-től. Szünetet is tartottunk.

Nekem az volt a legrosszabb, hogy otthon volt az egész család, a kicsi testvérem folyton odajött, zaj volt, és nem tudtam jól figyelni. És nehezen láttam a telefonon a képernyőt.

Jó volt, mert sok érdekes játékot játszottunk, így könnyebben tanultam a román szavakat is. És tudtunk rajzolni vagy írni a táblára közösen. A Zoom azért is jó volt, mert találkozhattam az osztálytársaimmal, volt, amikor az óra után beszélgethettünk.

(*Csikszeredai II. osztályos diák*)



A vakációig emailben és WhatsAppon kaptam a leckéket, majd a Moodle platformon és a Zoom-on. Rossz volt, hogy nem rendelkeztem profi digitális eszközökkel, de még rosszabb az, hogy nem tudtam találkozni a tanáraimmal és a diáktársaimmal.

Az jó volt, hogy több időt tölthettem a családdal.

(*Temesvári VII. osztályos diák*)



Megbeszélt időben a tanító néni hívott minket messenger videohívással, és minden nap tartott valamilyen órát: matematikát, románt, anyanyelvet, földrajzot vagy történelmet. Az aznapi többi tantárgyból önálló feladataink voltak.

Csak videohívásban láthattuk egymást, s így még a tanító néni hangja is furcsa volt. Több szabadidőnk volt, ráértünk azt csinálni, amit szeretünk, például olvasni.

(*Biharfélegyházi IV. osztályos diák*)



Én is egy bákói középiskolába járok. Nekünk Messengeren voltak az órák, de sokat nem tartottak meg, vagy éppen kevesen voltunk, sok osztálytársam nem foglalkozott az online órákkal. Viszont sok leckét kaptunk. Én fodrásznak tanulok, Messengeren kaptam meg a házi feladatokat, képeket, leírásokat.

Nekem az volt a nehéz, hogy nagyon sok leckét kaptunk, többet, mint az igazi órákon. A feladatokat ki kellett volna nyomtatnom, de nekem nincs nyomtatóm, így nehezen tudtam elvégezni őket.

Online magyarórán megünnepeltük a születésnapomat, azt nagyon szerettem.
(Dumbravéni IX. osztályos diák)



Zoomot, Google Classroomot használtunk, az elején Facebook Messengeren és emailen küldték az anyagokat.

Nehéz volt megérteni és koncentrálni a sok otthoni befolyásoló tényező miatt. Sok volt az elvárás, és gyors volt a tempó.

Ahogy kicsit belejöttem, saját időbeosztás alakult ki, saját tempóban tudtam dolgozni.

(Gyergyószentmiklósi X. osztályos diák)



Forrás: pixabay.com



Tetszett az online oktatás, sokkal jobb volt. De sajnos osztoznunk kellett az otthoni számítógépen. Nem volt kötelező a kamera használata online órán. A Google Classroomot, a Meet-et és eleinte a Messenger felületeket használtuk.

Nehéz volt a sok tananyagot másolni, sokszor 2–3 órán keresztül is másoltam az anyagot (amit máskor diktáltak az iskolában).

A nyolcadikos vizsgára való készülés volt a legjobb. Láttuk egymást, a kérdésekre választ kaptunk, és tudtunk értekezni.

(Gyergyóújfalusi VII. osztályos diák)



A legtöbb tanár az erre készített csoportban (Messenger) átküldte a leckék linkjét, és azt kellett lemásolni és megoldani a házi feladatot. Néhányan használták Google Classroomot, és tartottak Zoom órákat.



Nehéz volt lépést tartani a leckékkel, amit a tanárok csak elküldtek a Facebook-csoportban.

Jó volt kipróbálni új platformokat. Tetszettek például a Learning Apps-en készült feladatok.

(Csíkszentdomokosi VI. osztályos diák)



A karantén idején a Zoom és a Google Classroom segítségével tartották az órákat, vagy elküldték nekünk az anyagot és a feladatokat, majd vissza kellett küldeni azokat megoldva.

Számomra az volt a legrosszabb az online tanításban, hogy azok a tanárok, akik nem használták a Zoom-ot vagy más alkalmazásokat, nem tudták úgy elmagyarázni a leckét, ahogyan a suliban.

Jó volt, hogy olyan dolgokat próbáltam ki, amiket az iskolában nem. Például szobrászat órán gyufából kellett mértani tárgyakat összeragasztani.

(Szatmárnémeti VIII. osztályos diák)



Legtöbbször a Zoom-ot használtunk. Tananyagot küldtek át, mi átnéztük és egy előre megbeszélt időpontban tartottunk megbeszélést a tanárral, aki elmagyarázta az anyagot, és kérdezhettünk. Google Classroom volt az alap, de kaptunk anyagokat a Facebook-csoportban is.

Nem igazán volt számonkérhető, saját javunkra kellett tanuljunk.

Nem töltöttünk sok időt a suliban, rugalmasabb volt az időbeosztás, a lényeget tanultuk meg, sok felesleges „körítés” elmaradt.

(Gergyószentmiklósi XI. osztályos diák)



Számomra az volt a legrosszabb, hogy volt olyan óra, amelyik reggel 9-kor kezdődött volna, de szinte minden alkalommal elmaradt.

Számomra az volt az egyetlen jó dolog, hogy láthattam az osztálytársaimat.

(Szatmárnémeti VII. osztályos diák)



Az órákat Meet-en keresztül tartották, Google Classroomba töltötték fel a feladatokat, és oda is kellett visszaküldeni. Külön feladatok esetében Facebook Messengeren keresztül kommunikáltunk, de végül minden eredmény a Google Classroomban kellett, hogy megjelenjen.

Ami a legnehezebb volt, hogy időben beküldjem a feladatokat. Sok feladatot kaptunk, és nehéz volt számon tartani, hogy melyik feladatot milyen határidővel kell visszaküldeni.

Fejlődöttünk az online rendszerben, és szerettem, hogy sok színes technikai programot használtunk, színesebb tevékenységek zajlottak az online órákon, mint az iskolában, és sokszor érdekesebbek voltak az órák. Fontos, hogy sokkal több időnk volt készülni a nyolcadikos vizsgára – főleg románból és matematikából –, mintha iskolában jártunk volna.

(Gyergyóújfalusi VIII. osztályos diák)



A Meet vagy a Zoom platformon tartottuk az órákat. Sajnáltam, hogy kevesebb idő volt pl. arra, hogy a tanár magyarázzon. Végül is jó volt, hogy nem veszekedtünk az ülésrenden, nem kötekedtünk, nyugodtak voltak az órák.

(Szatmárnémeti VII. osztályos diák)



A karantén idején az osztályom részt vett Zoom Meeting-eken, a tanáraink a tananyagot Google Classroom-ba és a Facebook-csoportokba töltötték fel.

A legnehezebb dolog az volt az online tanulásban, hogy ha volt egy kérdésem a leckével kapcsolatban, akkor azt a tanár/tanárnő nem mindig tudta úgy elmagyarázni, hogy teljesen megértsem, és nehéz volt megjegyezni minden tantárgyból a határidőket.

Egyes tanárok rengeteg kreatív és szórakoztató játékot küldtek a leckével kapcsolatosan, és a Zoom Meeting-es órákon mindig csináltunk valami izgalmas dolgot.

(Csíkszentdomokosi VI. osztályos diák)



Kétféle alkalmazással tartottuk meg őket, a Zoom-al és a Google Meet-el. Nagyon hatékonyak voltak, láthattuk és hallhattuk is egymást. Házi feladatokat a Google Classroom-al csináltuk meg. Nekem nagyon tetszett ez a tanulási mód.

Nem volt jó, hogy nem találkozhattam a tanárainkkal, osztálytársaimmal és barátaimmal. Néha túl sok volt a házi feladat.

Szerettem, hogy játékosabbak, viccesebbek voltak az órák és a házi feladatok. Több új dologra tudtam szert tenni, az osztálytársaimmal pedig rengeteget beszéltem.

(Szatmárnémeti X. osztályos diák)



A vészhelyzeti állapot alatt nálunk folyó oktatást két csoportra tudnám osztani. A főtantárgyak, melyek napi/heti rendszerességgel online, videochates hívásokat igényeltek, pl. irodalom, angol, román, számítástechnika, osztályfőnöki tájékoztató stb.



A másik csoportba számolom az olyan tantárgyakat, melyeken egyszerűen csak a feladatok megoldása és visszaküldése volt szükséges email-en vagy online platform segítségével. Ezek is jók voltak, mert videót, plakátot, bemutatót készíthettünk.

A tanárok mindent megtettek annak érdekében, hogy a tanulás élvezhető, színes legyen a média által befekettített „vírusos” mindennapokban.

Az online oktatás ideje alatt nem követtem a naptárt. Nem pakoltam be táskát. Régen úgy csináltam, hogy addig nem raktam be könyvet a táskába, míg az illető tantárgy leckéje nem volt megtanulva. Mindenképp jó dolog volt, hogy megtanultam videót szerkeszteni és vágni, kamerába beszélni, problémát megoldani, kutatni... családdal együtt élni a hétköznapiakban, pláne, ha testvéremmel egyszerre volt online videochates óránk.

(Szatmárnémeti IX. osztályos diák)



Forrás: pixabay.com



Sokkal több időt töltöttünk tanulással, mint az iskolába járás idején. Csak az volt jó mindenben, hogy nem kellett a nehéz táskát cipelni.

(Szatmárnémeti VII. osztályos diák)



A Classroom platformon keresztül küldték a feladatokat. Az nagyon rossz volt, hogy nem mindig kaptunk visszajelzést a beküldött feladatokról. Jó volt, hogy több idő volt játszani, nem kellett az iskolába menni, hanem pl. az ágyból is részt lehetett venni az órákon.

(Szatmárnémeti VII. osztályos diák)

Tanárok gondolatai

Az, hogy a diákok nem kapcsolták be a kamerájukat, még inkább megnehezítette az amúgy is nehézkes online kommunikációt. Az is előfordult, hogy a diákok képernyőfótokat küldözgettek, nevetgéltek órán, gyorsan megtalálták a módját a hülyéskedésnek.

A felkészülés sokkal több időbe telt, nagyon át kellett gondolni a dolgokat, mert semmi sem úgy működött, ahogyan az osztályteremben.

A diákok sokkal inkább feloldódtak, ha lehetőséget kaptak kiscsoportos beszélgetésekre a Zoom breakout room-okban, mint a nagy létszámú online beszélgetésekben. Jó néven vették a diákok a szinkron (videochat) és az aszinkron (Google Classroom) tanítást, volt ki egyiket, volt ki a másikat kedvelte inkább.

Minden óra elején érdeklődtem a napjuk iránt, soha nem kezdtem az órát az emberi kapcsolatok „biztosítása” nélkül. Online közös rajzok, szövegek alkotása segített megtartani a kapcsolatokat.

Az első órákon alig lehetett a diákokat szóra bírni, de lassacskán hozzászoktunk, én is alakítottam a módszereimet, a végén már az is előfordult, hogy az óra előtt öt-tíz perccel „bejöttek” az online órára kötetlenül beszélgetni. Amikor eldöntöttem, hogy a Zoom és a Classroom lesz a két fő eszközöm, ezekre koncentráltam, kevésbé szórtam szét az energiámat mindenféle oldal nézegetésére.

Nálam a diákokkal szemben az őszinteség működött. Elmondtam nekik, hogy a Zoom is új nekem, a Google Classroomot sem láttam korábban, de igyekezni fogok, és a türelmüket kérem. Ha látják, hogy igyekszel, tanulsz, fejlődsz, a diákok is elfogadják, hogy te is emberből vagy, és nem mindig tudod a tutit.

Az órán érdemes a tanárnak sokat mosolyogni, többet, mint az osztályteremben, sokat segít az amúgy könnyen fagyossá váló, személytelen hangulat oldásában.

Csakis tanulni lehetett ebből a folyamatból. Az első online óram után teljesen kezdőnek éreztem magam, mintha az évek tapasztalata lenullázódott volna. A jól bevált módszereimet alaposan újra kellett variálni, sokat kellett készülni, tájékozódni, de éppen ezért úgy érzem, alaposan felfrissítette a tanári gyakorlatomat ez az időszak.

(Csíkszeredai tanár)



A vakációig e-mailben és WhatsApp segítségével küldtem a leckéket. A házi feladatokat is ezen az úton kaptam meg. Hetente egyszer skype-on, majd Zoom-on beszélünk meg az osztállyal a technikai és lelki gondokat. A szülőkkel a Zoom platformon gyűléseztünk.

A vakáció után a Moodle felületen és Zoom-on taníthattam. Ez digitális szempontból optimális megoldás, de rossz volt, hogy megszűnt a fizikai kapcsolat a diákokkal.

A legnagyobb kihívást az állandó jelenlét, készenlét okozta, a nap szinte 24 órájában segítséget, válaszokat kellett nyújtani a tanulóknak és a szülőknek egyaránt. Ez napi legalább 15 órányi digitális eszközkezelést jelentett, ami fárasztó volt.

A kevésbé szorgalmas, rendszeres gyermek elveszett a virtuális világ információ özönében. Az iskolai év utolsó hónapjában voltak olyan gyermekek, akik elvesztették a fonalat, és már nem is akartak felzárkózni.

Én sok új applikációval találkoztam, javult a digitális eszközekezelési készségem. A diákok 50%-át sikerült mozgósítanom, elindítanom az önálló tanulás nehéz útján.

(Temesvári tanár)



Elsősöket tanítok, nekik még nincsenek saját eszközeik, így a szülők kellettek a feladatokhoz és a kapcsolattartáshoz. A közvetlen kapcsolat hiánya egyes gyerekeknél érzelmi válsághoz is vezetett. A jó indításnak köszönhetően minőségi munkát tudtak kifejteni a gyerekek. A szülők is meglepődtek, hogy milyen ügyesen tudtak velük dolgozni otthon.

(Szatmárnémeti tanítónő)



Forrás: pixabay.com



A karantén ideje alatt az első hetekben a Facebook csoportunkba küldtem az anyagot. Március végén áttértünk a Zoom-os órákra. Naponta két alkalommal találkoztam a gyerekekkel a Zoom segítségével. A találkozások 40 percet tartottak, 10 perces szünettel. Legnagyobb kihívást a Moodle internetes felület okozta. Nehezen boldogulok a digitális világban.

Naponta 40 perc nem volt elegendő, hogy az egész anyagot leadjam a gyerekeknek. Több találkozást nem tehettem, mivel ők még kicsik. Volt olyan lecke, amelynek jobb megértéséhez szükség lett volna egy játékra, mozgásra, de erre nem volt lehetőség, így

csak szóban tudtam nekik elmondani. Nem mindenki tudta így megérteni, ezért vannak lemaradások. A fizikai közelség és segítségnyújtás nagyon fontos. Köszönettel tartozom azoknak a szülőknél, akik megállták a helyüket második tanítóként.

Remélem, hogy a jövőben, nem kell már ilyen formában tanítani.

(Temesvári tanítónő)



A Google Classroom, a Google Meet és a Zoom alkalmazások segítségével oldottam meg a tanítást. A legnagyobb kihívás az első időszak volt, amikor az egyes osztályokkal kiválasztottuk az online tanítás-tanulás többünknek megfelelő módszerét. Viszonylag sok elemi osztályban is tanítok, ahol igyekeztem a tanítókkal egyeztetni, hogy a gyerekek és szüleik számára egyszerűbb legyen a kapcsolattartás és a tanulás.

Negatív tapasztalat volt számomra, hogy az egyik diák részéről rosszindulatú megjegyzés hangzott el az osztálytársával szemben, amit online nem igazán sikerült tisztázni.

Mindenképpen pozitívnak könyvelem el, hogy készítettem új témafeldolgozókat, használhattam olyan anyagokat/módszereket, amelyeket az iskolában – a megfelelő technikai felszerelés hiányában – nem mindig tudok használni.

(Szatmárnémeti tanár)



Sok tanulást, sok plusz munkát igényelt, amíg a féléves tervet, és az új helyzetben szükséges eszközöket, módszereket újragondoltam.

A videochaten folyó óráknak erős motiváló hatása volt, el tudtam mondani, mit miért csinálunk, mi a következő lépés, ők is látták egymást, egymáshoz is jobban igazodtak. Az élő alkalmak, a társak küszködésének a megtapasztalása segít látni, hogy ha nehezen is, de együtt haladunk, meg tudott maradni egyfajta közösségi élmény, csoporthoz tartozási élmény.

Próbáltam minden óra elején a napi tapasztalatokról beszélni. Ha az óra témájához közel álló témában kiscsoportos beszélgetéseket kezdeményeztem, nem szóltam rájuk, ha másról kezdtek beszélni, örvendtem, hogy élő kapcsolat van közöttük, beszélgetnek.

Amikor nekifogtunk dolgozni, sokféle tapogatóztunk, bemutató videókat néztem, nem egyszer itthon „próbáltunk” a férjemmel, vele oldattam meg egy-egy feladatlapot, hogy ellenőrizhessem, jó-e minden beállítás...

Mindig volt néhány empatikus diák, aki megértette, mivel küszködöm, és segített. Technikai ügyekben is, de akkor is, ha pl. elírtam valamit egy tesztben, ezek nagyon jól estek nekem.

Rájöttem, hogy nagyon egyszerű, nyomtató nélkül is, telefonon is elvégezhető feladatokat kell adni. Nagyon oda kell figyelni a feladatok megfogalmazására, és mindig oda kell írni, hogy visszakérdezhetnek, biztosítani kell, hogy elérhetik a tanárt emailben és privát üzenetben is.

Bár tíz online visszajelzés sem ér fel egy élő jó szóval, sok „smile” és sok „great job” kell, meg kell őket dicsérni minden feladat után.



Nagyon sok hasznos dolgot tanultunk. Az online kvízeket gyakrabban és bátrabban fogom használni az osztálytermi tanításban is. Ezeknek a sokszorosíthatósága óriási segítség a tanárnak, és nem kell javításra annyira sok időt szánni.

Kezdetben 8–10 órát is ültem folyamatosan a laptop előtt. Akkor arra gondoltam: „nem azért lettem tanár, hogy egy billentyűzetet nyomkodjak naphosszat!”, nagyon hiányzott a személyes kontaktus. Le kell küzdeni az autoriter tanár komplexust, mert a diákoknak, ha nem is feltétlen jobbak a digitális kompetenciáik, de vannak olyan megérzéseik, amelyekkel segíteni tudnak nekünk, ötleteket tudnak adni. El kell ismerni, hogy szükségünk van a segítségükre, és ettől jobb lesz a tanár-diák viszony.

Az online tanításnak is, akárcsak az osztályterminek, a következetesség az egyik kulcsa. Ragaszkodni kell ahhoz, hogy az online oktatás alatt is vannak szabályok, és azokat be kell tartani. A kamera bekapcsolása az egyik ilyen kényes kérdés, de meg kell értetni velük, hogy javára válik a tanulásnak, és hozzá lehet szokni ehhez is.

(Csíkszerechai tanár)



Forrás: pixabay.com



Google Classroom és Google meet használatával. A legnagyobb kihívás a feladatok megoldása a meet-es órákon úgy, hogy a diákok számára jól látható és nyomomkövethető legyen.

Sok esetben úgy éreztem, magamban beszélek a Meet használatakor, visszajelzést csak noszogatás után adtak a diákok. Találtam viszont a világhálón olyan oldalakat, amelyek szimulációkat és kísérleteket tartalmaznak, és ezeket máskor is fel tudom használni.

(Szatmárnémeti tanár)



A legnagyobb kihívást az jelentette, hogy minden egyes tanítványommal fel tudjam venni a kapcsolatot. Sajnos a megfelelő eszközök hiánya és legfőképpen a számítógépes ismeretek hiánya miatt ki kellett választanom azt a megoldást, ami a többség számára elérhető. Így Messenger-videóhívás segítségével, két csoportra bontva tanítványaimat minden nap egy tantárgyból online órát tartottam. A többi tantárgyból gyakorló jellegű önálló feladataik voltak, melyeket beírtam az osztály közös Facebook-csoportjába, mert sokan a telefonjaikon nem tudták megnyitni a csatolt fájlokat.

(Biharfélegyházai tanító)



Fájdalmas, amikor az ember akaratától függetlenül olyan helyzeteket lát, amelyek elszomorítják: ittas szülő, veszekedő, kiabáló hozzátartozók. Ez nagyon negatív tapasztalat volt.

Megismertedtem viszont olyan internetes felületekkel, melyek alkalmazhatók a tanítási-tanulási folyamatokban. Fejlesztettem tudásomat bemutatók, videók készítésében.

(Szatmárnémeti tanár)



A karantén idején igyekeztem a lakás egy részét „kettő az egyben” alapon tanárivá és tanteremmé alakítani, ahol viszonylag zavartalanul alakíthatom ki a tanórai légkört, a diákok és magam számára egyaránt. Ezt követően a laptopom és a telefonom bekapcsolásával kezdetét is vette az otthoni iskola. Hiányzott az iskolába való megérkezés ideje alatti ráhangolódás.

A diákokkal először osztályfőnökeiken, majd májustól a Zoom-on és a Moodle-en keresztül tartottam a kapcsolatot. Saját osztályommal, akik ráadásul végzősök voltak, telefonon is rendszeresen.

A legnagyobb kihívást értelemszerűen az újszerű platformok kezelésének elsajátítása okozta, de ez 2–3 napig tartott.

(Temesvári tanár)



Használtam az okosdoboz oktatóvideóit, a youtube videóit, a Google Classroomot is, ahol lehetett, tartottam videokonferenciákat is. A legnagyobb kihívás az volt, hogy minden gyerekhez el tudjam juttatni a tanulnivalót, és lehetőleg minden osztállyal tartsak találkozót, hogy jobban megértsék a leckét.

Rossz tapasztalat volt, hogy kevés a használható oktatófilm, a tanulóknak nincsenek megfelelő eszközeik, hogy az órákon közölt anyagokhoz hozzáférjenek, sőt, a videokonferenciákon sem tudott mindenki részt venni és a házi feladatok ellenőrzésére a nap 24 órája sem volt elegendő.

Ugyanakkor új oktatási lehetőségeket, sok új online felületet ismertem meg, ahol használható tananyagok voltak. Ezeket az új lehetőségeket pedig a jövőben be tudom majd építeni az órákba, így a tanulók számára mind érdekesebbé tudom tenni azokat.

(Szatmárnémeti tanár)





Hetekig nem látni a diákok arcát, reakcióit a kiküldött feladatra, néha egyáltalán nem hallani őket, nehéz volt. Kevésbé voltam hiteles saját magam szemében, hiszen legtöbbször az ő szemeiken keresztül látom magam. Hiányzott a tanári is, ahol egy szünetben ezernyi apró, de fontos dolgot tudtunk megbeszélni. A karantén ideje alatt az óratartások után 1–3 órát beszélgettem telefonon a kollégákkal, így tudtunk naprakészek maradni az iskolai ügyek terén.

A diákokkal sokkal több időt fordítottunk az apró dolgok megbeszélésére, talán azért is, mert sokaknak ennyi is megnyugtató, erősítő volt. Az oktatás pár nap alatt fárasztó képzések nélkül is évtizedeket fejlődött – a tanárok, a diákok és a szülők számára is.

(Temesvári tanár)



Az oktatást a Messengeren és a szülők Facebook csoportjába küldött videókkal, útmutatásokkal oldottam meg. Olyan feladatokat küldtem, amiket a gyerekek önállóan vagy kevés szülői segítséggel meg tudtak oldani. A Messengeren hét gyerekkel tanultunk együtt, több, egymást követő időpontban, mindig kb. 30–40 percet.

A legnagyobb kihívás az volt, hogy nem tudtam felmérni az oktatás hatékonyságát, folyton furdalt a lelkiismeret, hogy a szülők végzik helyettem a munkám nagy részét, és voltak technikai nehézségek is.

Annnyira negatív élményem nem volt, de tény, hogy sokszor az egész napom ráment az órákra meg a készülésre, és mikor elküldtem egy-egy általam fantasztikusnak minősített anyagot (pl. PowerPoint-ban készített román leckét), a fél osztály nem tudta megnyitni, nem lévén hozzá megfelelő eszköze.

Az igazán pozitív tapasztalat az volt, hogy a digitális kompetenciák terén sokat fejlődtem.

(Nagyváradi tanító)



Eleinte nyomtatott formában küldtük a leckéket, a végén pedig Zoom-órákat tartottunk. Egy kicsit nehéz volt az elején, de azután megszoktam, és nagyon megtetszett. Negatív élményeim nem voltak. Annak ellenére, hogy nem találkoztam a diákokkal, nekem nagyon pozitív élmény volt ez a karantén. Rengeteget fejlődtem a digitális oktatás által, sok erdélyi tanárt ismertem meg a szakterületemen belül, akik sok tananyagot küldtek, ezek is segítettek a fejlődésemnél.

A legfontosabb, hogy volt lehetőségem megpihenni, kikapcsolódni a stresszből. Egy kicsit megállt a világ, és ez nagyon jó volt.

(Temesvári tanár)



A Google Classroom és a Facebook osztálycsoport segítségével értem el a gyerekeket. Fontosnak tartottam, hogy elérhető, alkalmazható, valamint attraktív, érdekes és informatív is legyen egyszerre az, amit felajánlok a tanulóknak.

Negatívum volt számomra, hogy az oktatási miniszterasszony ellentmondásos utasításokat tesz közzé.

(Szatmárnémeti tanár)



A karantén idején először e-mailben vagy WhatsAppon küldtem el az osztályfőnököknek minden tanórára a feladatlapokat. Később iskolai szinten bevezettük a Moodle platform használatát. Erre töltötték fel a tanárok, tanítók és óvónők a leckéket vagy a feladatlapokat, innen vehették le a linket az online tanórára. Ide tölthették fel újra a megoldott házi feladatokat., innen ellenőrizhették a jelenlétet. Az online órára a Zoom platformon került sor.

Mindezek nem pótolták a személyes találkozásokat a gyerekekkel és a kollégákkal, azok nagyon hiányoztak. Az ismeretek átadása 70%-ban megtörtént, de a nevelésre, az emberi formálásra alig volt lehetőség. A tanárokkal való személyes találkozást valamilyen módon pótolták a telefonbeszélgetések vagy a messengeres csoportbeszélgetések.

A vírushelyzet jó hozadékaként könyvelem el, hogy fejleszthettem a digitális kompetenciáimat. Megannyi új online lehetőséget fedeztem fel az oktatás számára.

(Temesvári tanár)



A karantén ideje alatt a legnagyobb kihívást a diákok figyelmének ébren tartása és motiválása jelentette. Nincs „legnegatívabb” emlékem, de negatívumként éltem meg a bizonytalanságot és a tanügyért felelős minisztérium amatőr magatartását.

A művészeti nevelés egyik fontos része a személyes, közvetlen „mester-tanítvány” kapcsolat, a gyakorlati foglalkozásokon való közös munka, az együttgondolkodás. Ez nem volt meg, ezért számomra nem volt semmilyen jó hozadéka az otthonról való tanításnak. Diákjaim alkotásait –mobiltelefonnal rögzített, meglehetősen ügyetlen – fotókon látva igencsak elgondolkodtam a digitális távoktatás nyújtotta „csodálatos” jövőn.

(Temesvári tanár)



A személyes találkozás hiányzott a legjobban. Nem láthattam őket egyszerre, nem észleltem a reakcióikat.

Megismertem viszont ezt a lehetőséget is. Ez a helyzet a szülőkből is kihozta a kreativitást, és jobban belelátta a mi munkánkba is.

(Kovácsnai tanár)



Karantén idején az iskola által kiválasztott Zoom és Moodle felületeken dolgoztunk. A legnagyobb kihívást számomra ezek használatának megtanulása jelentette.

Negatív tapasztalat volt számomra az, hogy néhány nagyon jó képességű diák is élt a minisztériumi rendelettel, és ritkán vett részt az online oktatásban. De ami leginkább fájt, az a gyerekekkel való élő kapcsolat hiánya.

Leginkább arra volt jó nekem ez az időszak, hogy fejlesszem a digitális kompetenciáimat.

(Temesvári tanár)



Márciusban aprólékosan leírtam a leckéket, feladatokat, és az osztály facebook csoportjában megosztottam, vagy e-mailben, messengeren elküldtem a szülőknek. Ez idő alatt a szülőknek jutott a feladat, hogy tolmácsolják azt a gyermekeknek, és gyakoroljanak (ekkor új leckék nem voltak). Március utolsó hetétől elkezdtek a Zoom-os tanulást, naponta 2x40 percet az egyik csoporttal, videochatten kb. másfél órányit a második csoporttal. A legnagyobb kihívást a gyermekek figyelmének fenntartása jelentette, főleg az elején. Később megszokták a „képernyős tanulást”, többségük már önállóan, szülői segítség nélkül boldogult.

A legnegatívabb emlékem: főleg az elején nagyon nehéz volt „gúzsba kötve táncolni”, hiszen a személyes jelenlétből, kapcsolatból származó ráhatásokat nélkülözni kellett, elemis gyermekeknél ez meghatározó. És a technikai hibák (szakadozások, lelassulások) is sokszor tettek tönkre szép pillanatoakat.

Hozadék: nagyon sok jó anyagot (interaktív játékokat, modellezéseket, filmeket) felhasználtunk, amiket osztályteremben valószínű nem lett volna alkalmunk mind megnézni. Könnyebben lehetett differenciálni, a gyermekek a saját ritmusukban haladhattak. Közvetlenebb kapcsolat alakult ki a családokkal, szülőkkel, kölcsönösen jobban megismertük egymás munkáját, viszonyulását.

(Csíkszeredai tanító)



A karantén ideje alatt is folytatódott az oktatás a temesvári Gerhadinum Római Katolikus Teológiai Líceum első osztályában. Az első hetekben az osztály WhatsApp csoportján kommunikáltunk egymással. Ebbe a csoportba küldtem el azokat az interaktív munkalapokat, amelyek segítségével játékosan átismételtük az addig tanultakat. A tavaszi vakáció után a Zoom, valamint a Moodle felület szolgáltatásait vettem igénybe. A tavaszi szünet után naponta két alkalommal találkoztam a gyerekekkel a Zoom platformon. Ezek a találkozások, vagy ahogy mi neveztük „Zoom-os órák”, jelentették számomra a legnagyobb kihívást, mivel ezeken az órákon kellett megtanítsam a gyerekeket írni-olvasni. Ez nagyon nehéznek bizonyult, mivel ilyenkor a gyereknek szüksége van útmutatásra, segítségre. Az útmutatás megvalósult, viszont a konkrét, fizikai segítséget nem tudták megkapni a gyerekeim. A szülők támogatása és segítsége sokat számított

ebben a periódusban, hiszen nélkülük még ennyi sem sikerült volna. Hálás is vagyok a kitartó munkájukért.

Ez a periódus nagyon nehéz volt számomra. Először is azért, mert nem tudtam fizikailag a gyerekeim mellett lenni, és nem tudtam megfelelő támogatást nyújtani nekik. Hiába találkoztunk a virtuális térben, nem ugyanolyan, mint amikor szemtől szemben tudsz kommunikálni. Egy másik nagy nehézség a Moodle felület használata volt. Mivel nem rendelkezem kellő informatikai szaktudással, nagyon sokat kellett tanulmányozzam a bemutató videókat, amíg használni tudtam a felületet.

Számomra semmi jó hozadéka nem volt az otthonról való oktatásnak. Remélem, ilyenre többet nem kerül sor.

(Temesvári tanítónő)

Szülők gondolatai az otthontanulásról

Otthonról dolgoztam, a férjem bejárt az irodába dolgozni. A napi program átszervezése volt nagy kihívás, otthoni körülmények között iskolai tevékenységet végezni... Minden nap 10 és 13 óra között tartották az online órákat a gyerekeknek, ez egy kicsi rendszert adott.

Kihívást jelentett a szerepcsere, tanárként motiválni a gyerekeket és az elvárásokat teljesíteni. Mesét kellett olvasni, játszani velük, telefont használni, mind olyan kontextusban, mint az iskolában szokták. Szerepkonfliktus zajlott a családban: tanár vagyok vagy szülő vagyok? Nagyon hiányzott a gyerekeknek a társaság, a közösségi élet.

Tudtam segíteni délelőtt a tanulásban, a különböző oldalakat, programokat elindítani. A saját munkámat estére és kora reggelre hagytam. A vírus elejéig nem volt sem internet, sem TV a családban, arra törekedtünk, hogy a gyerekek az udvaron játsszanak, most internetet kellett köttetnünk, meg kellett tanítanunk a számítógépet kezelni. Mivel még kicsik a gyerekek, én tartottam a kapcsolatot az óvó nénivel, a tanárokkal, a barátokkal. Az én telefonomat használták, én készítettem a képeket az elkészült feladatokról, és küldtem vissza őket. Volt rá példa, hogy a gyerekek szüksége volt a tanító nénire annak érdekében, hogy áthidalja a nehéz időszakot, ilyenkor felhívtuk, és a tanító néni segítségével megnyugodott.

Aztán volt, hogy rátapadtak a képernyőre, nehéz volt korlátozni őket. Az online világ beszippantotta a gyerekeket. Számomra a legnegatívabb a kapcsolatok hiánya, a magány és a kialakult álvilág volt.

Pozitívként még megemlíthető, hogy végig otthon voltunk, önállósodtunk, és javult a családban a gyerekek közötti kapcsolat. Érzelmi biztonságban voltak a gyerekek, és sokat meséltek olyan élményekről, bántalmazásokról, amiket eddig nem mondtak el. Mindannyian sokat tanultunk, főként a technika terén.

(Gyergyóújfalusi szülő)



Forrás: pixabay.com



A gyerekek akár egész nap a számítógép előtt ültek, kisebb gyerek esetében a szülő a tanárt is kellett helyettesítse. Általában megbeszéltük és együtt tanultuk meg a leckét. Hiányzott viszont a gyerek-tanár, gyerek-gyerek közötti közvetlen kapcsolat. Pozitív hozadékat nem tudok említeni. *(Szatmárnémeti szülő)*



Az online térbe költözött oktatás miatt teljesen át kellett szervezni a mindennapokat, és más órarenddel, időbeosztással működtünk. Mivel szabadságon voltam, megoldható volt, hogy bármikor segítsék a gyerekeknek, ha kérdéseik voltak. Legtöbbször felügyeltem, hogy mindent elkészítsenek, ami ki volt adva nekik az online órákon.

A legnegatívabb tapasztalat, ami ebből az időből megmaradt az, hogy sokszor egyszerre kellett három gyerekkel online órán részt venni, és a privát zóna kialakítása sem volt egyszerű.

Pozitívumként azt említem meg, hogy gyermekeim megtanultak önállóbban helyt állni, tanulni, jegyzetelni, és idejüket beosztani.

(Nagyváradi szülő)



Nekünk nagy kihívás volt az online oktatás, a karantén alatt kiköltöztünk az erdei házunkba, sokszor szakadozott az internet. Egy nappaliban voltunk öten, három gyermekkel. A kicsike 3 évesen nem értette, hogy hallgatnia kell, amíg a nagyok tanulnak. Közben kellett főzni, tenni-venni, járkálni, ez nagyon zavarta a kisebbik lánykát, nehezen tudott figyelni. Egy laptopunk van, azon a nagyobbik (ötödikes) tanult, a középső kénytelen volt telefonon tanulni. Amikor jó idő volt, kivittük a kicsikét, a végére elég jól bejöttek, de az elején nagyon nehéz volt.

Próbáltam naponta leülni az elemista kislányunkkal, átnéztük a házi feladatokat, tanulgattunk is. A tanító néni mindig írásban is elküldte a feladatokat, amelyeket Zoom-on tanultak, így akkor is tudtam segíteni, ha délelőtt nem voltam mellette.

A legnegatívabb tapasztalatom... Hát az, amikor egész délelőtt mindenki otthon van, a két leányka két sarokban online tanul, a kicsike pedig sírva ordít, mert rossz napja van.

Hát a semminél mindenképpen jobb volt az online oktatás is. Ha nem lenne internet, nem tudom, hogyan tanultak volna. De azért az iskolai tanulást nem helyettesíti. Az is jó, hogy bizonyos dolgokat (szorzótáblát, román szavakat) a kisebbik lányunk nagyobb kedvvel gyakorolt a számítógépes játékokkal, mint anélkül.

(Csíkszeredai szülő)



Egyedül nevelem két fiamat, és én benzinkútnál dolgozom, tehát nem voltam otthon.

Nagyon nehéz volt az első fiammal. Munka után csináltuk a házi feladatokat. Főztam és facebookon küldtem az osztálycsoportba.

A hatodikos fiam önállóan dolgozott, de rengeteg feladatot kaptak. Megterhelő volt, és sokszor nagyon feszültek voltunk miatta. A legrosszabb az volt, amikor még az internet sem működött rendesen.

Ennek az időszaknak semmilyen pozitív hozadéka nem volt számomra.

(Szatmárnémeti szülő)



Rendszert kellett kialakítani, az elején a fiam nem vette komolyan a dolgot, és délután 3 órakor még pizsamában volt... Én otthon voltam, otthonról tanítottam, mert tanár vagyok. A technika könnyen ment, nem volt gondom vele. Az első órák során meg kellett szokjam, hogy sokkal jobban elfáradok, sokat beszélek, és mégsem kaptam megerősítést a diákoktól, ritkán vagy csak néha szóltak közbe... Idővel ez is jobb lett. Sikerült kialakítani az órarendet, reggel 9-től 12-ig tartottam az órákat, 40 perces turnusokban. Három tantárgyat tanítok 9–12. osztályos diákok számára, így figyeltem, hogy egy nap csak egy tantárgyból tartsak órát.

Tanácsokkal tudtam segíteni a fiamat, elősorban a rendszer kialakítására buzdítottam, a délelőtti online órák után a házi feladat elkészítése volt a cél, és megtanítottam, hogy hogyan küldje vissza a feladatokat.

Negatívumként tapasztaltam, hogy online órán nem voltak bekapcsolva a kamerák, így nagyon személytelen találkozási voltak. Elmagyaráztam az anyagot, és még a legjobb tanulóknál is tapasztaltam, hogy nem megfelelőképpen ment át az információ, nem értették meg. Mivel nem láttam a reakciójukat, nem tudatosult bennem, hogy nem elég tiszta és világos a magyarázatom.

Pozitívumként éltem meg, hogy voltak diákjaim, akik sokkal jobban teljesítettek az online világban, mint a tanteremben. A szorgalmas, önállóan tanulni tudó diákoknak jól jött ez a helyzet, azok számára, akinek fontos, hogy előben lássák és hallgassák a magyarázatokat, nehézséget okozott az online tanulás (a legjobb tanulók esetében is). A fiam



8. osztályos, jól vette az akadályokat, próbáltam hangsúlyozni számára, hogy ez a három hónap, amit ők otthon tölthettek, felmérhetetlen lehetőség a vizsgára való készüléshez. Tapasztalatom szerint a diákok többsége nem mérte fel ezt a lehetőséget.

(Gyergyóújfalusi szülő és tanár)



Forrás: freepik.com



Nem volt semmiféle kihívás az online oktatásban, mert nagyon könnyen megszokta a gyermekem. Én sajnos semmiben sem tudtam neki segíteni. Nem volt nehéz, de azért nem úgy tanultak a gyerekek, mint az iskolában.

(Szatmárnémeti szülő)



Különösebb kihívást nem okozott az online oktatás, szerencsére megvoltak a szükséges eszközök hozzá. Ugyanúgy foglalkoztam a gyermekkel, mint korábban, átnéztem a feladatokat, és ha kellett, segítettem neki.

A személyes találkozás hiánya és a bezártság volt a legrosszabb, ami ellen nem tudunk semmit tenni. A pozitív hozadék talán az volt, hogy nem fáradt úgy el a nap végére a gyermek, és talán egy kicsit önállóbb is lett.

(Biharfélegyházi szülő)



Három iskolás gyermekkel és két otthonról dolgozó szülővel lehetetlen lett volna az online tanulás, ha nincs elég eszköz a családban. Ez nálunk nem volt gond, de sokszor gondoltunk azokra a családokra, akiknek esélye sem lehetett követni az online oktatást, ha mondjuk csak egy telefon volt a családban, vagy annyi sem, és például egy fülhallgató sem... A ház nekünk is sokszor kicsinek bizonyult, ha mindenki videochat órán volt, keresni kellett a módját, hogy ne zavarjuk egymást. Kezdetben nehéz volt beláttatni a gyermekekkel, hogy ez nem vakáció, főleg, hogy az elején gyéren jöttek a feladatok... Amikor meg jönni kezdtek, akkor nagyon sűrűn jöttek, és kiderült, a Messenger kicsit sem alkalmas feladatok kiadására: mire az osztálycsoportban egyik tanár 3–4 mondatban megfogalmazta volna az utasításait egyik tantárgyból, már egy másik tanár „közbevetett” egy videót, egy linket, gyakran követhetetlen „lecsó” lett ezekben a csoportokban. Eleinte igen kevés instrukció volt az időbeosztásra, feladatbeosztásra vonatkozóan, a gyermekek könnyen elsiklottak egyes feladatok felett, és utólag nehéz volt visszakeresni a csoportban.

Kellett a segítség eszközhasználatban, nyomtatásban, az alkalmazások hatékony használatában, ösztökélésben, a feladatokra való emlékeztetésben, reggeli ébresztésben és az időben való lefekvés szorgalmazásában. Az iskolai feladatokat többnyire önállóan oldották (még az elsős is elég ügyesen elboldogult), de a nyolcadikkal „póttanárkodtunk”, a gyakorló tesztet oldottuk, javítottuk, átbeszéltük naponta a románt is, matekot is.

Negatívumként tapasztaltam azt, hogy a gyermekek nem igazán érzik, hogy „magukért”, a tanulás örömeért tanulnak, tehát ha a tanár nem kér semmit (első időszakban volt ilyen), akkor ők sem érzik úgy, hogy bármit is tanulni kéne... Aztán nagyon hamar felszínre jöttek a különbségek a tanárok között, hatalmas eltérések voltak abban, ki hogyan viszonyul a távoktatási feladataihoz. A „másold le a füzetbe”, „oldd meg a tankönyv x. oldalán a feladatot” jellegű feladatok mellett néhány tanár napról napra ügyesebben használt „igazi” digitalizált feladatokat, Google Classroomot, Learning Apps-et, Kahootot és más interaktív oktatási eszközöket. A diákok közötti kooperációt viszont keveseknek sikerült szorgalmazni, egy-két tanár használt online együttműködési felületet (pl. Padlet vagy Trello), vélhetően azok, akik korábban is fontosnak tartották, hogy a digitális kompetenciáik fejlesztésére energiát fordítsanak. Most hatalmas előnyben voltak azok, akik e téren is képezték magukat a korábbiakban. Az elsős gyermeknél nagyon hiányzott az osztályközösség, a tanító néni személyes támogatása. Szerintem a kicsik szenvedték meg leginkább ezt a kényszerszünetet. Szülőként hiányoltam, hogy az iskola túl általános módon kért visszajelzést a digitális oktatási folyamatot illetően, a szülőknek nem nagyon volt lehetőségük a tantárgyonkénti, részletes visszajelzésre, pedig szívesen kiemeltünk volna néhány jó gyakorlatot, amit tapasztaltunk egyes tanároknál, a tapasztalatok szülői szempontból való elemzése segíthetne megtervezni az online oktatást, ha újra szükség lesz rá ősszel.

A nyolcadikos vizsgájára fókuszáltabban tudtunk készülni, mintha iskolában járt volna a gyermek. Szerintem a könnyebb feladatok mellett ez a másik oka annak, hogy országos szinten több a jó jegy – azok a családok, akik ezt fontosnak látták, jobban „rá tudtak húzni” a vizsgákra való gyakorlásra. A többiek önállósultak talán kicsit. Nagyon



pozitív dolognak tartom (és biztosan hatással lesz az oktatás folyamatára azután is, hogy visszatérünk az iskolába), hogy sok tanár nagyon sok energiát fektetett a digitális oktatás „kitanulásába”, a matekpéldák oldása, a (fizika)kísérletek végzése az interaktív tanulófelületeken például nagyon motiváló volt, élvezettel oldották a gyermekek a vizuális, multimédiás elemek használatát lehetővé tevő feladatokat. A gyermekek „képernyőideje” megnőtt ugyan, de talán soha ennyi „okos” dologra nem használták a telefonjaikat. Én nagy dolognak tartom, hogy a gyermekek egy része most jött rá, mennyi mindenre használható a készüléke. Ugyanakkor a családban pozitívként éltük meg, hogy sok közös, esti programot tudtunk szervezni, főleg filmeket néztünk.

(Csíkszentdomokosi szülő)

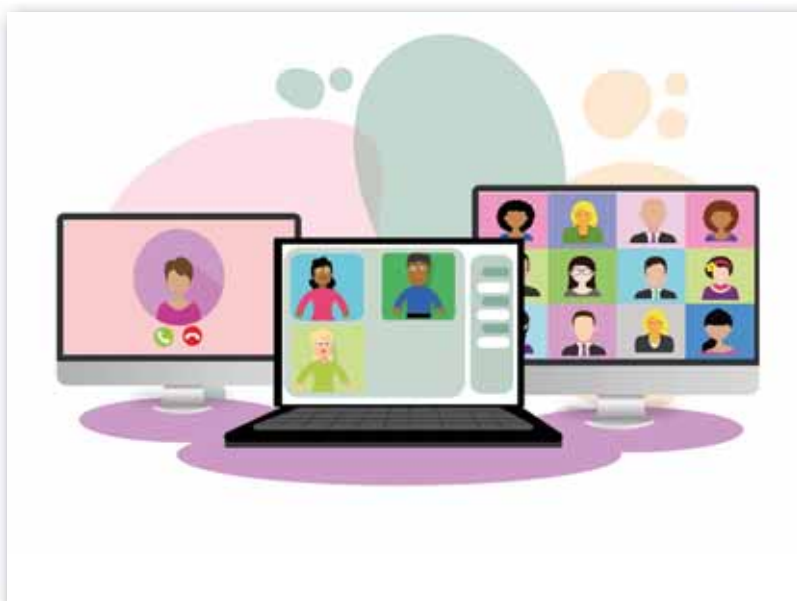


Nagy kihívás volt a számítógépeken való osztozkodás.

A gyermekemet mindenekelőtt úgy segítettem, hogy laptopot vásároltam neki. Az egész napot lefoglalta az online oktatás, és a gyermek nagyon hiányolta a társait.

Az online oktatás határozott előnye volt számunkra, hogy sokat lehetett együtt a család.

(Temesvári szülő)



Forrás: pixabay.com



Minden szobában folyt a munka. Szerencsére, mindenkinek volt saját laptopja. Igyekeztünk egymást nem zavarni a munkában

Határozottan ki merem jelteni, hogy a tanárok sokkal több feladatot adtak, mint iskolába járás idején. A sok projekt és videókészítés, számos más kutatómunka, ppt és sorolhatnám, rengeteg időt vett igénybe. A lányom egész nap a képernyő előtt ült.

Volt, hogy földrajzból és történelemből segítettem neki, mert már nem bírt ülni a széken. Voltak tanárok, akik nem tartottak órát, csak küldték a feladatokat, válogatás nélkül.

Akik pedig tartottak, nem értékelték az online oktatás idején készült feladatokat. Megterhelő volt és kaotikus. Amikor este 11-kor még nem voltunk kész a leckékkel, az nagyon kellemetlen érzés volt.

Pozitív hozadéka is volt. Minden étkezésnél együtt ültünk asztalhoz. Senki nem rohant sehova. Közös itthoni programokat szerveztünk. Társasjátékoztunk, filmet néztünk, sokat beszélgettünk. Közelebb kerültünk egymáshoz. Mi nem untuk az itthonlétet, sőt élveztük, hogy együtt lehetünk.

(Szatmárnémeti szülő)



A vírus, az én krónikus betegségem (rizikófaktor), a gyermekek, szülők, nagyszülők egészségi állapota, az étel beszerzése, a munkahely megtartása, a család anyagi biztonsága, az egyetemi, iskolai és óvodai tanulmányok folytatása... mind kihívást jelentett a karantén idején.

A gyermekeket sok türelemmel és megértéssel támogattam. Mindent megtettünk, hogy biztosítsuk a technikai és helyi feltételeket mind a három gyermek számára (egyetemista, középiskolás és óvodás). Ha kellett, kölcsönkértünk a családtagoktól digitális eszközöket, és külön helyiséget alakítottunk ki, hogy mindenkinek meglegyen a lehetősége az online jelenlétre.

A legnegatívabb tapasztalatatom a visszajelzés hiánya volt a tanár részéről, és persze a gyermekek közötti, a tanár és a gyermekek közötti kapcsolat hiánya.

Ugyanakkor megtanultuk egymást még jobban támogatni, és azt, hogy örüljünk annak, amink van, és annak, amilyenek vagyunk.

(Temesvári szülő)

XXVIII. (online) Bolyai Nyári Akadémia – 2020

A járványügyi helyzetre való tekintettel a 2020-as Bolyai Nyári Akadémia is az online térbe költözik. A programra ilyen formában is közel négyszáz pedagógus jelentkezett, akik számára a digitális kompetenciákat fejlesztő képzések és a gazdag kísérőprogramsor nyújt tanulási lehetőséget. Alábbi összeállításunkban a programszervezésben oroszlánrészt vállaló Köllő Zsófiával készült beszélgetés és néhány kísérőprogram leírása olvasható.



„Az a legfontosabb, hogy a pedagógusok számára hasznosnak bizonyuljon ez a fajta képzés”

Köllő Zsófiával, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének programigazgatójával Ozsváth Judit beszélget

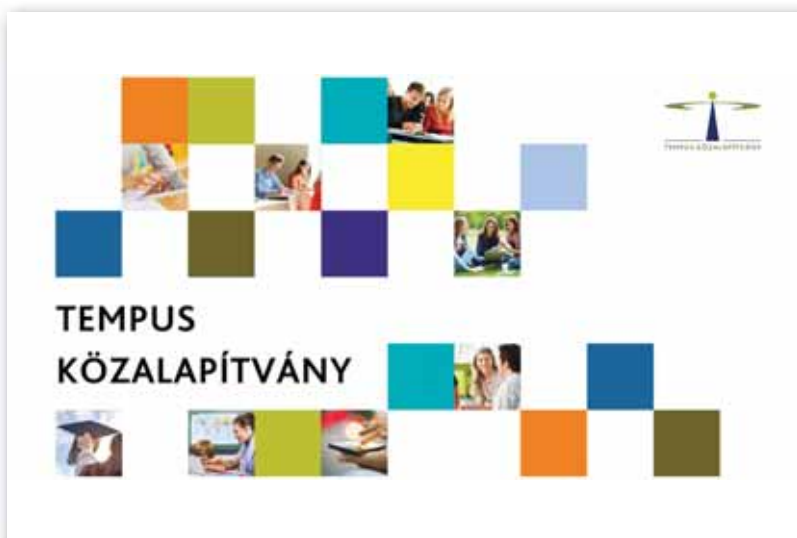
– *A rendkívüli helyzet a Bolyai Nyári Akadémia szervezőit is kihívás elé állította. Hogyan zajlott a(z újra)tervező folyamat?*

– A 2020-as BNYA-t már előző ősszel elkezdtük szervezni, egy új koncepciót találtunk ki, amely kevesebb tantárgyi szekciót őriz meg, központi témája pedig a pedagógusi együttműködés. Januárban összesítettük a programszervezők terveit, így gyakorlatilag

a járvány miatti megszorítások kész tervvel találtak minket, amelyben már a szekciók címe, helyszíne, előadói is ismertek voltak. Ehhez képest kellett mindent újratervezni. Talán nem voltunk elég bátrak, de azt gondoltuk, hogy a felelősségteljesebb megoldás az, ha az akadémiát az online térbe visszük át, hiszen előre nem látható sem a járvány alakulása, sem az azt követő intézkedések, és éppen itt az ideje, hogy kipróbáljuk magunkat ismeretlen terepen is. A tervezés folyamán az volt a legfontosabb szempont, hogy a körülmények ellenére is olyan szolgáltatásokat tudjunk nyújtani a pedagógusoknak, amelyek hasznosak és hiánypótlóak a számukra. Továbbképzési igényeiket is felmértük, és több mint 3000 pedagógus válasza alapján szerveztünk évközi továbbképzéseket online formában és gondoltuk újra a BNYÁ-t, BNYA 2.0-ként.

– *Milyen célrendszert tűz maga elé az idei BNYA?*

– Az idei BNYA célja a lehetőségekhez képest a legtöbbet adni a pedagógusoknak úgy, hogy gyakorlatilag a hagyományos és kedvelt formában, többségében vonzó helyszíneken nem szervezhetjük meg. Viszont a rugalmasság és naprakészség jegyében online módon fenntartjuk az akadémia folytonosságát, a kísérőprogramok révén pedig közösségi jelleget is igyekszünk biztosítani, miközben azért egy egyénileg szervezhető időbeosztású és azonnal használható tudást nyújtó továbbképzési programot is ajánlunk a fejlődni vágyó pedagógusoknak.



– *Milyen programtervet követ az idei rendezvény?*

– A 28. Bolyai Nyári Akadémia két részből áll. Az első A tanulás jövője címet viseli, és 3 modulból álló, 35 órás online továbbképzési program, melyet a magyarországi Tempus Közalapítvány szolgáltatta a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége megren-

delésére. A programon való részvételt beiratkozáshoz kötöttük. A képzés tananyagai és a feladatai online érhetőek el. A kurzusok sikeres elvégzéséhez teljesíteni kell bizonyos követelményeket ugyanúgy, mint egy hagyományos képzési forma esetén, például online eszközöket kipróbálni, hozzászólásokat írni a fórumokba. A kurzusban választható tanulási utakat és tartalmakat kínálunk, végig jelölve az IKT terén kezdő és haladó pedagógusoknak szánt tartalmakat. Egy-egy téma (modul) kezdő vagy haladó szintje 5–10 órányi tevékenységet tartalmaz attól függően, hogy a pedagógus milyen mélységig csatlakozik be a közös tudásépítésbe, illetve hogy mennyi választható tartalmat dolgoz fel.

Az együttműködő tanulás és tanítás című modul célja, hogy a pedagógusok a felvázolt valós élethelyzet mentén (projektmunkában) megismerik a diákok hatékony együttműködésének lehetőségeit, és megértik az azokban rejlő tanulási helyzeteket. A modulban tanultak elsajátítása után képesek lesznek a tanítási folyamat megtervezésekor tudatosan építeni a tanulók közötti együttműködésre. Megismerik a tantárgyközi projektek kivitelezésének módjait és a tanári együttműködések lehetőségeit, valamint az iskola falain túli együttműködés lehetőségeit. A modul a megvalósításhoz is tartalmaz eszközöket, jógyakorlatokat. A modul során a pedagógusok jártasságot szereznek a szülőkkel való együttműködés gyakorlatában, illetve ezzel kapcsolatos technikákat ismernek meg, gyakorolnak be.

A Differenciálás című modul célja, hogy a résztvevő megismerjen olyan digitális felületeket, alkalmazásokat, melyeket a pedagógiai munkájában eredményesen alkalmazhat a differenciálás során. A résztvevő képessé válik a megismert felületeket tudatosan beépíteni a saját tanítási-tanulási folyamatába, ezzel eredményesebb differenciálást hajthat végre, jobban személyre szabhatja a tanórát.

Az Online mérés-értékelés modul célja, hogy a résztvevő megismerjen olyan digitális felületeket, alkalmazásokat, melyeket az online méréshez és értékeléshez eredményesen alkalmazhat. A résztvevő így képes lesz a megismert felületeket tudatosan beépíteni a saját tanítási-tanulási folyamatába, ezzel differenciáltabb, hatékonyabb értékelési stratégiákat alkalmazhat. Jártasságot szerez online mérési eszközök elkészítésében és használatában, azok pedagógiai munkába építésében. Jártasságot szerez a fejlesztő értékelési módszerekben és a hozzá kapcsolható eszközrendszer elkészítésében és alkalmazásában.

A Bolyai Nyári Akadémia második nagy egységében ingyenesen és szabadon hozzáférhető online szakmai programokat és kísérő rendezvényeket (előadásokat, beszélgetéseket, kulturális programokat) kínálunk a hagyományos akadémiai hetek időszakában, július 6–24. között, élő bejelentkezések és megtekinthető videofelvételek formájában. Ezen programjaink az akadémia közösségi jellegét igyekeznek fenntartani.

A kísérőprogramokat a központi ötletgazdák mellett azok a programszervezők javasolták, akik egyébként a különböző szekciókat szervezték volna. Vannak zenei és népműveltségi programok, szakmai előadások, elsősorban a digitális oktatás különböző vonatkozásai kapcsán, könyv- és termékbemutatók, beszélgetések. A videók – és így a bennük foglalt tudásanyag – továbbra is elérhetőek és visszanezézhetőek lesznek az RMPSZ csatornáján.



Burus-Siklódi Botond RMPSZ-elnök beszéde a XXVIII. BNYA megnyitóján

– *Mi a legnagyobb kihívás a szervezőmunka során?*

– Nyilván mindenkit kezdetben sokkolt, hogy mindent újra kell tervezni (egyébként nemcsak a szakmai programokat, de az egész életünket), és teljesen más koncepciójú dolgot kitalálni. Némiképp megnehezíti a dolgunk, hogy a pedagógusok befáradtak az online oktatásba és képzéseken való részvételbe. Ezért találtuk ki a továbbképzési program mellé a kísérőprogramokat, hogy ha valaki nem szeretne hetekre elköteleződni a kurzus mellett, akkor lehetősége legyen pl. egy népdaloktatásba bekapcsolódni, az őt érdeklő előadásba belenézni, akár az eseményt követően is. Meg kell jegyezni azt is, hogy a Tempus Közalapítványban igazán együttműködő és nyitott partnerre találtunk, így a képzési programot sikerült az igényeinkhez igazítani. Reméljük, a résztvevő pedagógusoknak is sikerül a tanulás jövőjébe belekóstolniuk, és sikerül majd használniuk a képzés során tanultakat.

– *A járványhelyzet önmagában nem jó, de azért az új életformák sok tanulási helyzet elé állítottak bennünket, és ilyen értelemben „jó” is tudott lenni. Az idei Bolyai Nyári Akadémia szervezői milyen jó hozadékokról tudnak beszámolni? Mire számítottok a képzések lezajlása után?*

– Sok minden eldől azzal kapcsolatban, hogy mi lényeges és mi nem a továbbképzések kapcsán. Tényleg elengedhetetlen-e a személyes jelenlét, együttlét? Mennyire hatékony a pedagógusok online önálló tanulása? Az biztos, hogy nem lehet már úgy BNYÁ-t, de általában programokat szervezni, mint a vírushelyzet előtt. Biztos vagyok benne, hogy a jövőben fogunk hibrid megoldásokban gondolkodni, a személyes részvételt igénylő programok mellé online-okat is beiktatni. Szeretnénk ösztönözni a pedagógusok önfejlesztési törekvéseit, segíteni őket a lépéstartásban, mert az is kiderült, hogy hirtelen képesek változni a körülmények. Mindenekelőtt az a legfontosabb, hogy

a pedagógusok számára hasznosnak bizonyuljon ez a fajta képzés, annak ellenére is, ha közben a saját kávéjukat szűrölik, és maguknak kell ebédet főzni. Mert ez az időszak arra is megtanított bennünket, hogy az otthonunkban hogyan működtessünk tantermet. Hogy ki mennyire kér ebből a jövőben, az már, reméljük, döntés kérdése.

VÁLOGATÁS A XXVIII. BOLYAI NYÁRI AKADEMIA KÍSÉRŐPROGRAM- JAIBÓL

Mihály Adél – Vad Zoltán

Digitális kaland!

A *Legyen Élmény a Suli* Szakmai Műhely két éve jött létre. Alapvető célja képzések szervezése, lebonyolítása, szakmai tanácsadás pedagógusok számára. Ezen cikk szerzői, Mihály Adél és Vad Zoltán vagyunk az alapítói, 2018 óta dolgozunk együtt. (*Mihály Adél* élménypedagógiai tréner, tanító a szatmárnémeti Rákóczi Ferenc Általános Iskolában. *Vad Zoltán* élménypedagógiai tréner, matematika és informatika szakos tanár a nagyváradi Ady Endre Elméleti Líceumban.) Több mint húszéves tanítási tapasztalatunk mellett trénerként is dolgozunk, több száz órában tartottunk már továbbképzéseket pedagógusoknak. Szakmai műhelyünk keretbe foglalja tréneri munkánkat, mely két útvonalat követ: az élménypedagógiát és az élményinformatikát. Az élménypedagógia a közvetlen élményt, tapasztalatot használja alapként, kihívást jelent a tanuló és/vagy a pedagógus számára, esélyt ad arra, hogy „taníthassuk a taníthatatlant”.



Középen Vad Zoltán

A foglalkozások úgy vannak felépítve, hogy az osztály- és tanári közösségek építése és elmélyítése mellett alkalmasak legyenek önmagunk és egymás megismerésére, az

együttműködés és kommunikáció fejlesztésére, kiemelve a problémamegoldás, a bizalom és a támogatás fontosságát. Soha nem gondolta volna senki, hogy a távoktatás, a számítógéppel támogatott online oktatás ennyire napirendre kerül. A Szakmai Műhely céljául tűzte ki a „felhőben” történő tanítás eszközeinek ismertetését is. Büszkén állíthatjuk, hogy mi voltunk az elsők, akik online oktatással foglalkoztunk és képzéseket tartottunk ebben a témakörben. Ez a tapasztalat már hatéves és soha nem volt még ennyire időszerű, mint most.

A 2020-as Bolyai Nyári Akadémián való részvételt kihívásnak tekintettük. Az előző évi akadémiás kalandtábor is kilépés volt a komfortzónánkból, de most valami egészen rendkívüli foglalkozást tervezünk. Szó szerint digitális kaland lesz, nemcsak a résztvevők, de a képzők számára is, mindezt ötvözni szándékozunk a számítástechnika legkorszerűbb eszközeivel. Úgy képzeltük el, hogy a résztvevők által átélt „kalandokkal” egy sablont is átnyújtunk, így ők is képesek lesznek ezt átadni a diákjaiknak. A kísérőprogramon résztvevők egy sci-fi kellős közepén találják majd magukat, olyan helyzetben, amit addig legfeljebb a mozivásznon vagy a tévé képernyőjén láthattak. Digitális kaland lesz a javából!



Képszöveg: Középen Mihály Adél

Elsősorban pedagógusokat szeretnénk megszólítani, de a szociális munkásokat vagy a közösség-szervezőket, táborszervezőket is szívesen látjuk a *Digitális Kaland!* című foglalkozásunkon. Érezzük jól magunkat a „felhőben”, de közben hasznosan is töltjük el az erre szánt időt! Legyen élmény a sulis!

Baracsi Katalin

Az álhírek nyomában

Dr. Baracsi Katalin LL. M magyarországi családjogi szakjogász és internetjogász, közösségi médiatréner vagyok (<https://www.facebook.com/internetjogasz/>). Több mint tíz éve tartok országhatáron belül és azon kívül is az internetbiztonság témájához kapcsolódó foglalkozásokat, interaktív tréningeket az általános iskolástól az egyetemista korosztályig. Szülőknek, pedagógusoknak, szakembereknek hozom közelebb a digitális világ mindennapjait és teszem őket magabiztossá a megszerzett információk környezetükben való továbbadására. Szakmai testületek (pl. Gyermekvédelmi Internet Kerekasztal (NMHH); No Hate Kampánybizottság) delegáltja vagyok. Koordinálok és önállóan is készítek szakmai anyagokat, programokat (pl. *Safer Internet Program*; *Hegyvidék Önvédelem*; *Bűnmegelőzésért a digitális világban*; *Tegyünk együtt a biztonságunkért! – Biztonságos életre nevelés*; *Digitális küldetés*, *Digitális kaland*), ezeken felnőtt és gyerek közösen fedezi fel a biztonságos internet izgalmas világát. *Magabiztos pedagógusként a mindennapok internetében* címmel tanároknak tartottam workshopot a tudatosabb digitális online jelenlétért. Jelenleg szabadúszó szakértőként segítek állami, civil és egyházi szervezeteket hazai és nemzetközi projektekben egyaránt.

A XXVIII. Bolyai Nyári Akadémián elhangzó előadásom címe: *Az álhírek nyomában (alapozó ismeretek a fake news világról)*

A most felnövekvő generáció számára az online tartalomfogyasztás teljesen természetes dolog. A pedagógusoknak abban kell segíteni őket, hogy korosztályuknak megfelelő minőségi tartalmakhoz jussanak. Egy tartalom valóságtartalmának megítélésekor pedig legyenek olyan eszközök a kezükben, amelyek segítik őket a döntésben, saját vélemény kialakításában, fejlesztik vitakultúrájukat. A tréning során a résztvevők alapismereteket szereznek a digitális tartalmak világról. Megismerkedünk az álhírekkel (mit jelent; milyen fajtái vannak; hogyan ismerjük fel; hogyan kezeljük őket).

Az előadás célcsoportjaként általános és középiskolai pedagógusokat jelöltem meg.

A program által a következő kompetenciák fejlesztését célozzuk meg: az interneten fellelhető tartalmak kritikus kezelése és elemzése; a kritikus gondolkodás fejlesztése; az online együttműködés fejlesztése; a szociális és érzelmi tudatosság, az empátia valamint a kommunikációs készségek fejlesztése; a közösségi részvétel erősítése.

Az előadás Prezi-videó segítségével készült el. Az élő beszéd mellett ppt formátumú diasor segíti a téma jobb megértését és az ismeretek befogadását. Ez az előadásmód sajnos nem teszi lehetővé a közönséggel való kapcsolatot, az interaktív elemek használatát, nem biztosít azonnali kérdezési vagy visszajelzési lehetőséget, nincs mód a téma részletekbe menő kibontására és gyakorlati feladatok adására.

Harmati Rózsa

A digitális oktatás új dimenziói (mozaBook, mozaWeb)

A szegedi Mozaik Kiadóban 30 éve készítünk nemzetközi szakmai díjakkal is elismert tankönyveket. Egy évtizede digitális tananyagok fejlesztésébe kezdtünk. A XXI. század kihívásaival lépést tartva a dizájnban és tartalomban kiemelkedő tankönyveink részévé váltak a kifejlesztett digitális tananyagelemek. Ezek segítségével a pedagógusok az elmúlt években kipróbálhatták a digitális oktatás alkalmazási területeit, megízlelheték a benne rejlő lehetőséget, azt, ahogy egy egyszerű írásos tartalomból (tankönyvből) „kinyílik a világ”.



A pedagógusok számára fejlesztett mozaBook és a tanulók otthoni tanulásához készített mozaWeb programunkat folyamatosan fejlesztjük, hogy különböző platformokon, a lehető legszélsőségesebb esetekben is kiváló minőségben, stabilan legyenek használhatók. 28 nyelvre folyamatosan fordított tartalmainkat a világ számos országában használják az iskolai és otthoni tanuláshoz, prezentációhoz és távoktatáshoz.

Ahhoz, hogy ezek a tartalmak szakmai, módszertani szempontból kifogástalanul használhatók legyenek, kifejlesztésük során nagy szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok, programozók, grafikusok, szakértők dolgoznak együtt.

A XXVIII. Bolyai Nyári Akadémia résztvevői számára szakspecifikusan (tanítók, reálszakosok, humán szakosok) szeretnénk bemutatni – néhány tanórán használható tartalom elkészítésének és alkalmazási lehetőségének felvillantásával – a mozaBook és mozaWeb programjainkat. Nehézséget jelenthet a nyári akadémia lebonyolítása szempontjából, ha a résztvevők rendelkezésére álló technikai feltételek eltérőek, ezért arra gondoltunk, hogy videókat készítünk, melyek lejátszása talán a legkevesbé okozhat

problémát. A „konzervanyagok” megtekintését követően viszont élő bejelentkezés során igyekszünk a résztvevők kérdéseire válaszolni.

Munkatársaink, Molnár László és Bozsó Márton maguk is részt vesznek a digitális tartalmak fejlesztésében, illetve Puskásné Árgyelán Ildikó és Kalmár Annamária jelenlegi vagy korábbi gyakorló pedagógusok, akik több éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek a digitális tartalmak tanórai használata terén.



A digitális oktatás új dimenziói (mozaBook, mozaWeb) című előadások mindegyike az IKT-kompetenciák fejlesztését segíti elő, közvetlenebbül enged betekintést a digitális oktatás praktikus, egyszerű, időtakarékos, de hatékony világába.

Hasonló előadásokkal a korábbi években is megjelentünk a BNYA egyes továbbképzésein, természetesen „élő egyenesben”. Az idei témaválasztás különös oka az egész földkerekség elé komoly kihívást állító pandémia. A járvány az elmúlt hónapokban minden ország tanügyi rendszere számára komoly oktatási, távoktatási problémákat jelentett, ezekre igyekszünk megoldást kínálni.

MozaBook és mozaWeb programjainkról itt található bővebb információ: www.mozaweb.hu

Ozsváth Judit

Személyközpontú módszerek és digitális eszközök együttes szerepe a lelki életre nevelésben

A XXVIII. Bolyai Nyári Akadémia egyik kísérőprogramjaként futó kis Zoom-felvételünket elsődlegesen hitoktatóknak szánjuk. Az iskolai hitoktatás ma talán komoly kihívást, de ezzel együtt nagyon jó lehetőséget is jelent minden felekezet hitoktatást végző tanára, lelkipásztora számára. Bár országunkban a hitoktatást szabadon választhatja a diák (illetve a szülő gyermeke számára), attól kezdve, hogy beiratkozott rá, köteles részt venni a tanórákon. Egyelőre szinte elhanyagolható az iskolai hittanóra nem jelentkező

gyerekek száma, így a hittantanárok szinte mindenkit megtalálnak az iskolában. Nem úgy a templomban vagy a plébániai/parókiái hittanórákon. A mai család sem úgy tudja segíteni a gyermekek vallásos nevelését, hitbéli fejlődését, mint ahogyan a szülők, vagy még inkább a nagyszülők idejében történt az. Sok esetben a szülők sem rendelkeznek élő hittel (mivel ők már az iskolában egyáltalán nem, a plébánián/parókián pedig legfeljebb rövid ideig részesültek hitoktatásban), a vallásgyakorlás pedig főként – a fiatal családtól gyakran távolabb élő – idősebb generációra jellemző. Ilyen körülmények között sok gyermek számára az iskolai hittanóra jelenti a hit és vallás dolgaival való találkozás egyetlen lehetőségét. Ez a heti egy óra áll rendelkezésre tehát ahhoz, hogy a keresztény értékek követése mellett elköteleződő, azokat mások felé is képviselni és közvetíteni tudó gyermekeket, fiatalokat neveljünk.



Nagy Enikő (Kriszta nővér), Ozsváth Judit és Rusz Csilla a Zoom felületen

Az iskolai hittanórákon így közel sem csak az ismeretek átadásáról van szó, ott a keresztény életre nevelődnek gyermekeink. Ahhoz pedig, hogy ez hatékonyan történjen, minél több és minél intenzívebb élményekre van szükségük. Élményt nyújtó kell legyen tehát az iskolai hittanóra, amit a jó módszerek által tud biztosítani a hitoktató. A németországi valláspedagógus, Franz Kett által kidolgozott pedagógia és a drámapedagógia jó segítséget jelentenek a hitoktató számára ebben a szolgálatban. A projektpedagógia pedig az iskola, a család és a plébánia/parókia összekapcsolásához kínál jó megoldást. Az említett diákközpontú módszerek mindegyikéhez fel lehet használni a digitális eszközök által kínált lehetőségeket is.

A Bolyai Nyári Akadémia hitoktatók részére felkínált kis műhelyben egy téma – az angyalai üdvözlés – feldolgozását közelítjük meg az említett módszerek és lehetőségek irányából. A Kett-pedagógiás elképzelést a Brassóban élő óvodapedagógus Nagy Enikő (szerzetesi nevén Kriszta nővér), a drámapedagógiai elemekkel való kibontást Rusz

Csilla nagyváradi tanító, drámapedagógus ismerteti, a projektpedagógiáról és a digitális megoldásokról jómagam szólok.



A választott témához készített e-poszter

A rendelkezésre álló 40 perc nem nyújt lehetőséget az alaposabb elmélyülésre, de arra talán elég, hogy a kisfilmet megtekintő pedagógusokban kedvet ébresszen a hitoktatás módszertanának átgondolásához, megújításához.

Váci Dorottya

A digitális élménypedagógiai képzések különös aktualitása

„Olyan állások betöltésére képezzük a gyerekeket, melyek ma még nem is léteznek, a munkájuk során olyan technológiákat fognak alkalmazni, melyeket még nem találtak fel, hogy olyan problémákat oldjanak meg, melyeket ma még nem tekintünk problémának.”

Karl Fisch

Hogyan lett egy szorongással és bizonyítási vágygal teli, kirándulással egybekötött munkából gyümölcsöző szellemi műhely, ahol nincs annyi perc a napban, ahány jó ötlet kipattan a fejekből? 2020 januárjában Csíkszeredába hívta az #újpedagógia oktatási tanácsadással és továbbképzésekkel foglalkozó magyarországi szervezet trénerait (vagyis e cikk szerzőjét és Galambos Attilát) a *Spektrum Oktatási Központ*. Akkor – a közelgő pandémiáról még mit sem sejtve – célunk a digitális eszközök és felületek tanórai felhasználásának gyakorlatban való bemutatása volt egy játékos, hétvégi tanártovábbképzés keretében.



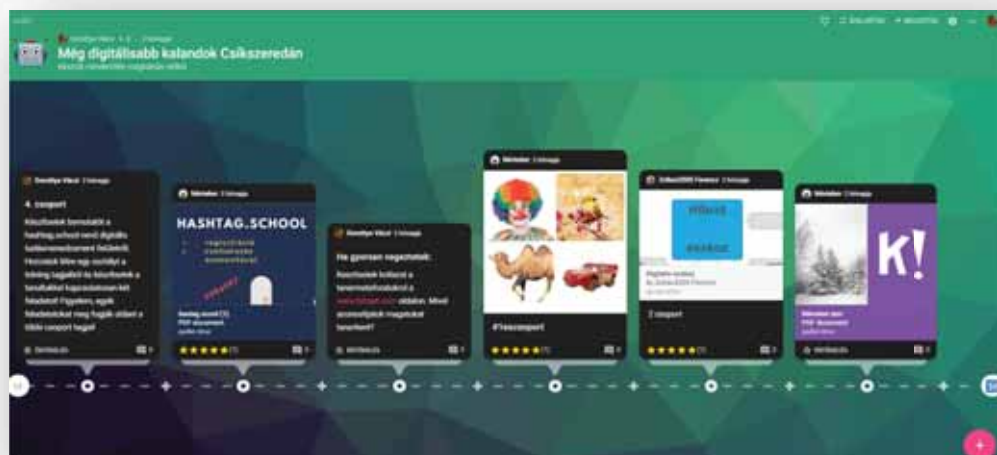
Trénerként és tanárként abban hiszünk, egy tanulási folyamat résztvevőit a „saját bőrön” való meg tapasztalás, a játékos élmény, a gyakorlati alkalmazás viszi közelebb a vágyott tudás elsajátításához, legyen szó gyermekekről vagy felnőttekről. Ahogyan autót sem csak elméletben tanulunk vezetni, az infokommunikációs technológiai eszközök megismerését, digitális felületek használatát is először be kell gyakorolnunk – nem árt,

ha közben meg is szeretjük –, hogy aztán saját tanóráinkon már (viszonylag) magabiztosan használhassuk őket. Az első képzés alkalmával tizenhat fővel dolgoztunk együtt két napon keresztül, gyakorlatorientált, kiscsoportokban zajló, saját élményes munka keretében.



Számunkra egy ilyen képzés fő célja soha nem a digitális technológiai tudás profeszionális szintre emelése. A digitália csak eszköz, lehet jól, kevésbé jól, illetve „közepeesen” is használni. Képzéseink elsősorban szemléletformáló jellegűek, mert úgy hisszük, hogy az iskola és a tanulás nem kell, hogy kényszer vagy szorongás tárgya legyen, és huszonegyedik századi tanárként módunk, lehetőségünk és talán kötelességünk is, hogy élménnyé, örömmé tegyük a tanulási folyamatot. Épp ezért tréningjeinken a résztvevőket arra buzdítjuk, tanítjuk, hogy támogassák az önirányított tanulást, gondolkozzanak projektszemléletben, találjanak ki olyan akciókat, melyekben a tanulók valós problémákkal találkozhatnak, és oldhatják meg azokat, a közösségeket szervezzék demokratikus elvek mentén, magyarul „robbantsanak ki pedagógiai forradalmat”. Carl Rogers szavait idézve: „amikor egy facilitátor olyan légkört teremt, amelyben a tőle telhető mértékben valódi, elfogadó és empatikus, amikor bízik az egyén és a csoport konstruktív tendenciáiban, akkor »pedagógiai forradalmat« visz végbe.”

A két nap alatt kiscsoportokban, laptopok előtt ülve közösen tanulmányoztuk, teszteltük azokat a digitális felületeket, amelyekre remekül lehet építeni egy huszonegyedik századi kooperatív, projektszemléletű, élményalapú tanórát vagy tanórán kívüli foglalkozást.



A „keretrendszer” a két nap folyamán két Padlet volt, a cél pedig az ún. „huszonegyedik századi kompetenciák” megismerése és digitális feladatokkal való fejlesztése. Ez idő alatt végig gyűjtöttük a felmerülő digitális felületeket, zömét pedig ki is próbáltuk. A csoportok egymásnak is készítettek fejtörőket, kvízeket, és bemutatták a kipróbált oldalak működését, hasznát és nehézségeit is. Egymást inspirálva tanultunk új dolgokat, és oldottunk meg nehéz helyzeteket játszi könnyedséggel, hiszen erre jó a csoport ereje. A tréning nem volt zökkenőmentes (egy technológiai eszközöket használó tanóra sem lesz soha zökkenőmentes), a „technika ördöge” olykor kifogott rajtunk, de egy ilyen tanulási folyamatban azt a szemléletet is igyekszünk átadni a résztvevőknek, hogy minden kudarc újabb lehetőség a tanulásra. Ezt a számtalan pozitív visszajelzés is bizonyította, amit meg is örökítettünk egy Mentin.

Még vége sem volt a képzésnek, már a folytatást terveztük. A tréning utolsó etapjában megismerkedtünk a pedagógiai projekt lépéseivel, és egy hirtelen ötlettől vezérelve utókövetéses pályázatot írtunk ki, mondván, „a puding próbája az evés”. A pályázatban arra biztattuk a tanárokat, hogy egy általuk kiválasztott osztállyal valósítsanak meg szabadon választott témában egy pedagógiai projektet, melyhez minél változatosabb módon használják a tanulást segítő digitális eszközöket. Három nagyszerű digitális oktatási projekt is született annak ellenére, hogy a koronavírus járvány közbeszólt „félúton”.



A járványhelyzet azonban nemcsak az élő folytatást lehetetlenítette el, de rávilágított arra is, hogy elengedhetetlen a rugalmas pedagógiai szemlélet, nem elég az eszközhasználati kompetencia. Ezért viszonylag rövid úton úgy döntöttünk, online térbe helyezve tartjuk a következő képzést, ezúttal – tekintettel az új helyzetre – az otthon tanulással kapcsolatos szabályok és a hatékonysághoz szükséges újfajta szemlélet adaptálása lesz a fókuszban. Online továbbképzést tartottunk tehát márciusban, online tanító tanároknak az online oktatásról, két kiscsoportban. A Google Classroom és a szimultán tanításra alkalmazható videochat alkalmazások megismerése és kiaknázása volt a névleges cél, de mégis a legfőbb talán az, hogy tanuljunk egymástól, lássuk, milyen pedagógiai megold-

dások segíthetnek kihozni a legtöbbet a kényszerű online oktatásból. Az online térben való találkozókat egyéni mentorálással egészítettük ki, hogy differenciáltan segíthessünk a résztvevőknek a haladásban, ha már nem lehattunk egy fizikai térben.

A képzés természetesen nem indult zökkenőmentesen, de hatalmas élmény volt a bezártságban végre találkozni egymással, így mindenkit feldobott a lehetőség, és nem csüggedtünk a kezdeti csetlés-botlás miatt. Közösen raktuk össze a digitális tanulás „arany szabályait”, így mindenki magáénak érezhette azokat a képzés végére. Megismertük a Google Classroom lehetőségeit, a Hangouts-ot, a Meetet, a Zoomot, azt, hogy melyek a jó prezentáció ismérvei, miért különösen fontos ebben a helyzetben (is) a pozitív visszajelzés, hogy az online otthonoktatás nem egyenlő az online térbe „költöztetett” frontális órával, ötleteket gyűjtöttünk, hogyan motiváljuk a gyerekeket pontokkal, kihívásokkal, és megtapasztaltuk, hogy 40 perc a képernyő előtt sokkal fárasztóbb, mint 50 perc az osztályteremben. És természetesen nem feledkeztünk meg a személyes adatok védelmének fontosságáról sem, amint a mellékelt képernyőfotó mutatja.



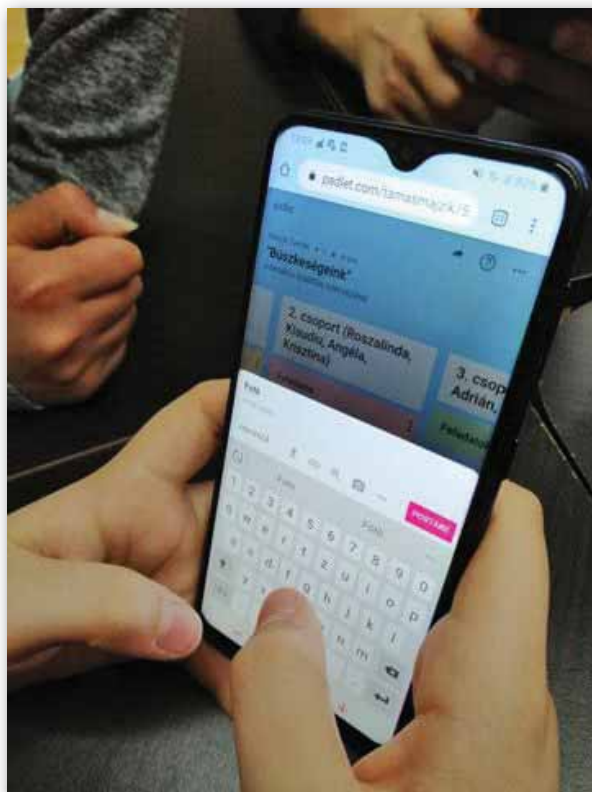
Tanulva az első online térben zajló tréning tapasztalataiból, egy újabb izgalmas képzési folyamatba kezdtünk a tanév vége előtt, ezúttal tanítókkal. A nagyváradi Grund Schoollal és a Spektrummal együttműködve egy biztonságos „játsszóteret” szerettünk volna építeni, melyben a résztvevő tanítók gyakorlati tudást kaphattak arról, hogyan lehet alsósokat élményszerűen és játékosan online oktatni, emellett egy mentorálási folyamatban is „összekapcsoltuk” a tanítókat. Ezt a programot azért is találtuk kiemelten fontosnak, mert úgy éreztük, hogy mind a tanítóknak, mind a kezük alatt tanuló csemetéknek és szüleiknek különösen „nehézített pálya” a távoktatás a koronavírus idején.

Különös és váratlan aktualitást kapott képzéseink fontos tanulsága, hogy bármikor kerülhetünk olyan helyzetbe, ahol szükség lesz minden nyitottságunkra, kreativitásunkra, elhivatottságunkra és nem utolsósorban digitális kompetenciánkra, hogy pedagógusokként helytálljunk. Közben Erdély és az erdélyi pedagógusok nagyon közel kerültek a szívünkhöz, és azt látjuk, a hasonló képzésekre hatalmas az igény és a nyitottság: folytatjuk!

Lázár Csilla (szerk.)

Digitális iskolai projektek: gyakorlati példák

Az idei év januárjában a csíkszeredai *Spektrum Oktatási Központ* és az *#újpedagógia* oktatási tanácsadással és továbbképzésekkel foglalkozó budapesti szervezet „gyakorlatias digitális kompetenciafejlesztő” képzést tartott tanároknak. (Lásd a <https://sec.ro> honlap Esemény rovatában elérhető *Digitális élménypedagógiai képzések különös aktualitása* című cikkünket.) A képzést követően arra biztattuk a tanárokat, hogy egy általuk kiválasztott osztállyal valósítsanak meg szabadon választott témában egy pedagógiai projektet, melyhez minél változatosabb módon használják a tanulást segítő digitális eszközöket.



A kihívásra válaszolva három nagyszerű, átgondolt és a tanulókat motiváló projekt született: Az *Értékeink bemutatása a digitális korban* című projektet a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program keretében Dumbravénben fakultatív magyarórán

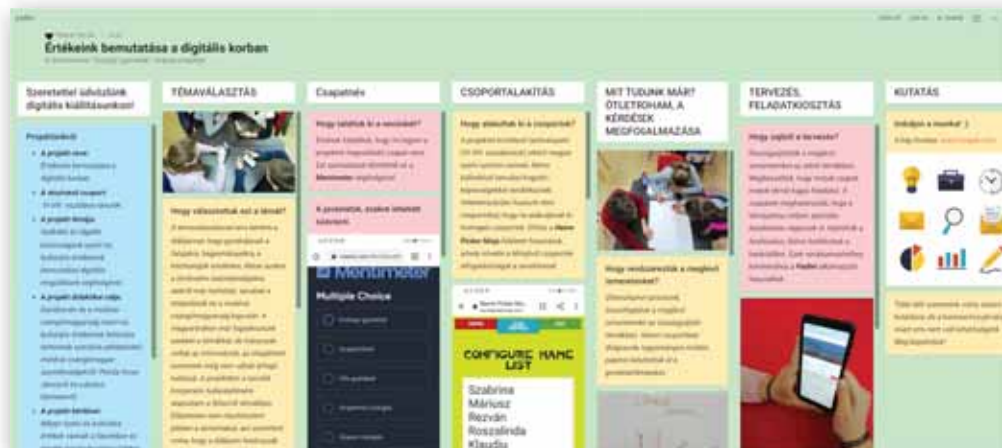
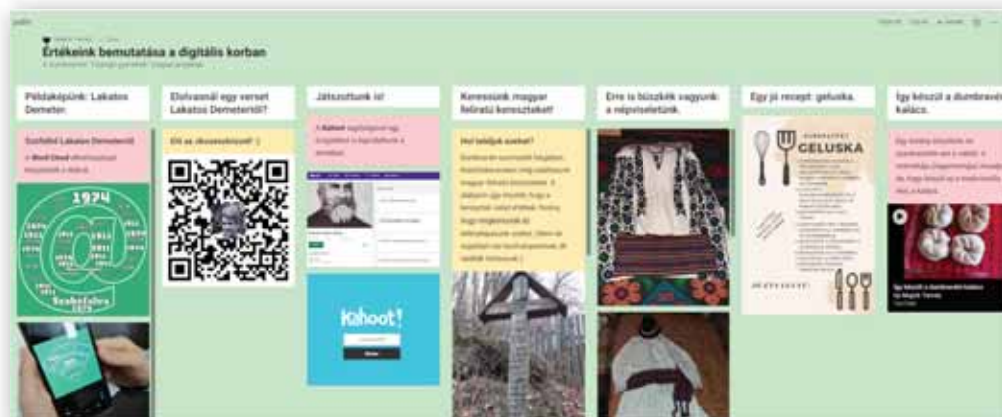
részt vevő gyermekek hozták létre Majzik Tamás tanár vezetésével; a gyergyóújfalusi Elekes Vencel Általános Iskola két nyolcadikos osztálya Mihail Sadoveanu *A balta* című regényét dolgozta fel (*Proiect digital: »Baltagul« de Mihail Sadoveanu* címmel) Sándor Jácinta romántanár irányításával; a csíkszentdomokosi Márton Áron Általános Iskola egyik hatodik osztálya két pedagógus, Gidró Melinda magyartanár és Portik Zsolt történelemtanár közreműködésével Arany János *Toldi* című elbeszélő költeményéből készített számos kreatív multimédiás anyagot a *TolDigitálisan* című projektjük keretében. Mindhárom projektet részletesen bemutattuk a Spektrum Oktatási Központ kommunikációs felületein (www.sec.ro, <https://bit.ly/Dumbraven>, <https://bit.ly/ProiectBaltagul>, <https://bit.ly/Toldigitalisan>), az alábbiakban csupán a projekteket irányító pedagógusok néhány módszertani reflexióját osztjuk meg.



Majzik Tamás: „Fontosnak éreztem az egyéni tanulási útvonalak biztosítását”

A dumbravéni gyermekekkel készített projektünk (<https://bit.ly/Dumbraven>) célja a moldvai csángómagyarság helyi nyelvi és kulturális értékeinek feltárása volt. A projektet VI–VIII. osztályos tanulók valósították meg a következő digitális felületek használatával: Bubl.us, Mentimeter, Namepicker Ninja, ClassDojo, Padlet, Fake Instagram, QR kód, Kahoot, Canva. A projekt végeztével megpróbáltam átgondolni a digitális kompetenciafejlesztés kihívásait, tanulságait, személyes reflexiót készíteni a felhasznált módszerről. Ehhez a *Digitális kompetenciafejlesztés* képzés trénerének kiértékelését, valamint tanítványaim visszajelzéseit is figyelembe vettem. A projekt megvalósítása során számomra az egyik legpozitívabb élmény az autonóm tanulás bizonyos elemeinek létrejötte volt. Mindig fontosnak éreztem az egyéni tanulási útvonalak biztosítását, de ezt sokszor ne-

hezen tudtam a tanítványaim számára hatékonyan felkínálni. A digitális megoldásokkal támogatott projekt módszer elősegíti az önszabályozás jellemzőinek kibontakozását: önállóság, tanuló által kezdeményezett tanulás, önreflexió, következmények felmérése, belső cél, meghatározott érdeklődés, pozitív attitűd a tanulás iránt és eredményes tanulási stratégiák használata.



Közös képaláírás: A dumbravéni projekt bemutatása digitális „kiállításon”

A módszer eredményesen biztosította a tudásmegosztást, ebben az IKT eszközök rendkívül hatékonyak, különösen a transzparenciát biztosító, kooperatív szerkesztést támogató webes felületek. Komoly erőssége ennek a módszernek a demokratikus szabályrendszer biztosítása. Ennek az elvei adottak, ezeket támogatjuk a digitális megoldásokkal. A folyamatos értékelést és önértékelést is digitálisan támogattuk a Classdojo felület használatával.

Azt tapasztaltam, hogy a digitális megoldások kizárólag csak akkor működnek, ha megfelelő pedagógiai koncepcióra épülnek, ezzel az eszközhasználat nem válik öncélúvá, hanem tanulást támogató eljárássá. A projekttem tervezése során ezt az elvet próbáltam követni, a különböző lépéseket (témaválasztás, csoportalakítás, ötletroham, tervezés, feladat kiosztás stb.) meghatározni, majd ezekhez hozzárendelni az új minőséget hordozó digitális lehetőségeket.

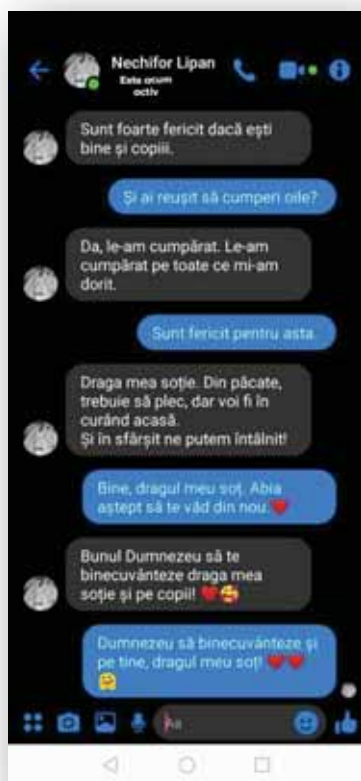
Sándor Jácinta: „Észre sem vették az új információk mennyiségét”

A gyergyóújfalusi gyermekek által választott téma, Mihail Sadoveanu *A balta* című kisregénye kivételes művészeti értékű irodalmi alkotás, de a mai (különösen a románt nem anyanyelvként tanuló) diákok számára nem könnyen megközelíthető olvasmány népies nyelvezete, valamint témája miatt (bűnügyi történet egy zárt, archaikus, sajátos szabályok szerint működő közösségben). A projektünkben elkészült sokféle digitális produktum itt látható: <https://bit.ly/ProiectBaltaGul>. Felhasznált digitális felületek: Trello, Canva, Instagram, Messenger, Storyboard That, Videomaker, Fake Messenger, Google maps, Filmora9, Viva Video.



Victoria Lipan útja a digitális térképen

A digitális projektmódszer előnye az én meglátásomban az volt, hogy olyan magyar anyanyelvű diákokat is megmozgatott, akik nem szívesen dolgoztak amúgy a román nyelv és irodalom órákon, de a projektből ők is nagyon lelkesen kivették a részüket, és hozzátették a kreativitásukat is. Csoportban és együtt dolgoztak, észre sem vették az új információk mennyiségét, könnyebben rögzültek bizonyos dolgok, kifejezések is. A módszer hátránya nem teljes mértékben a hiányzó digitális eszközökben rejlik (a gyermekek nagyon sokféle digitális műveletet el tudnak végezni saját telefonjaikon), hanem a „sűrű” kapcsolattartás szükségességében. A „karantén” idején nehezkesebben ment már a munka, az iskolában könnyebb volt az egésztest koordinálni és átlátni. A kényszerhelyzet miatt vannak például nyelvhelyességi hibák egyes munkákban, hisz sokszor nem kaptam hozzáférést, csak a már kész „termékekhez”. Néha nehéz volt minden ötletet összehozni egy termékbe, igazából több volt az ötlet és a javaslat, mint egy átlagos tanóra esetében. Nagyobb volt a diákok szabadsága, és ez tette színesebbé az eredményt. Végzős, nyolcadikos diákokról lévén szó, nem is akartam túlzottan beleszólni, hogy gyakorolhassák a felelősségteljes választást. Nem csatlódtam, ügyesen megoldották a feladatokat, ötletekkel jöttek, kiegészítették egymás munkáit és gondolatait. Mindeközben pedig tanultak, és használták észrevétlenül is azt a román nyelvet, amelyről sajnos sokan félnek, szoronganak.



Chat-beszélgetés Nechifor Lipan és felesége között

Maguk a résztvevő diákok is nagyon jól felismerték a projektben rejlő tanulási alkalmakat. Egyiküktől idézek: „Ez a projekt megtanította nekem, hogy milyen csapatban dolgozni. Hogy néha mennyire nehéz kiválasztani a rengeteg jó ötletből a végleges ötletet. Meg hogy milyen az, amikor mindenki másnak képzelte el az adott dolgot, és mégis együtt ki tudtunk belőle hozni egy remek ötletet. Nagyon jó élmény volt ez az egész csapatmunka. Rengeteg új alkalmazással ismerkedtem meg. És egy annál is érdekesebb storyval.”

Gidró Melinda és Portik Zsolt: „A hangsúly a tanulási folyamat közös megszervezésére kerül”

A csíkszentdomokosi Márton Áron Általános iskola egyik hatodik osztályával közösen megvalósított *TolDigitálisan* projektünk célja Arany János *Toldi* című elbeszélő költeményének digitális feldolgozása az osztály összes tanulójának bevonásával, változatos feladatokkal biztosítva, hogy ne csak a kiemelkedő kognitív képességekkel rendelkező tanulók vegyenek részt aktívan. A projektben megvalósított sok kreatív „produkum” és a nagy népszerűségnek örvendő „álhíradónk” megtekinthető itt: <https://bit.ly/Toldigitalisan>.



Kahoot-alkalmazás az iskolában

A beemelhető digitális felületek mélyebb tanulmányozása után a projektet a gyerekekkel együtt építettük fel. Az előkészítő fázisban megvolt a témaválasztás, az előzetes

olvasmányélmények és különböző digitális kompetenciák „leltára”. Magyarórán gondolatterképet készítettünk az osztállyal Coogle segítségével, ez struktúrát adott a „toldis” ötleteknek: pl. ismeretellenőrzés, cselekmény összefoglalása, kreatív szövegalkotás különböző műveltségi területeken. A projekt tervezéséhez és megvalósításához a jól átlátható és könnyen használható Trello alkalmazást választottuk. Követve a gondolatterkép ötleteit, többnyire differenciált feladatvállalással kijelöltük a határidőket, így folyamatosan láthattuk, hol tart a munka. A megvalósítás egyes fázisai telefonos órákat igényeltek.

A cselekmény összefoglalásához a tanulók egy közös PPT-t készítettek véletlenszerűen (Namepickerninjával) kialakított csoportokban, kijelölt részeket foglaltak össze jogtiszta tartalmak felhasználásával. Mivel nehezen találtak ilyeneket, az osztály egyik tanulója Autodesk ScketchBook segítségével digitális rajzokat készített minden énekről a csoportok számára. Ismeretellenőrzéshez Kahootot és Wordartot használtunk. A tanulók egyénenként négy-négy kvíz kérdést írtak előzőleg, ezeket összesítve kvízverseny lett (elmondásuk szerint magas adrenalinszinttel). A szöfelhőket kedvenc idézetükből készítették.



Toldi Miklós az esti híradóban

A munka tovább tematikus csoportokban folyt. Az újságírók csoportja „interjút készített” Arany Jánossal a mű keletkezéséről, majd Petőfi Sándorral a *Toldi* iránti elragadtatásáról. Előzetesen hiteles digitális forrásanyagokat olvastak. A két költő barátsága egyébként is hatodikos irodalmi tananyag, így azt is beépítettük a projektbe. A műben

megjelenített történelmi kor magyarságtörténelemből éppen aktuális volt. Kisdolgozatok készültek Nagy Lajos királyról és a középkori lovagi tornáról.

Toldi Miklós körözéséről és a cseh vitézzel való párbajról Canva-ban készített digitális plakátokról értesült a „nagyközönség”, felhasználva ezeken a számítógépes rajzokat. Toldi Miklós fiktív Instagram-oldalán hősünk bőrébe bújva posztolták a magyarórán írt monológjaikat. Tanári elképzelésünk az volt, hogy blogot írjon Miklós, de a hatodikosok helyett Instagram-oldalt javasoltak.

Eközben a zeneszerzők csoportja megírta Toldi történetét adott dallamra, gitárkíséretre tervezve. Sajnos a hanganyag elkészítésére a kényszervakáció miatt nem került sor, de alkalom adtán pótoljuk.



Toldi Miklós Instagram-bejegyzése

A tévéstáb tagjai „híradóhoz” készítettek riportokat, helyszíni tudósításokat. A „stúdiót” az iskola egyik üres termében alakítottuk ki, „greenbox” technikával vettük fel a szükséges videó- és hanganyagokat előre megírt forgatókönyv alapján. A cseh vitézzel és a Lajos királlyal készített riportokról, helyszíni eseményekről a „Pesti Híradó” számolt be. A videó- és hangfelvételek többnyire okostelefon segítségével készültek, a kép- és hanganyag vágására, feldolgozására több programot is használtunk: Movavi Video Editor 15, Adobe Premier Pro CC, Audacity, Debut Video Capture.

Az osztály e-mail címével feltöltöttük a híradót youtube-ra: <https://youtu.be/-oSozLiWO7c>

A projekt módszer előnye, hogy előtérbe kerül a tanár és a tanulók közötti együttműködés, az egyirányú ismeretközlés helyett a hangsúly a tanulási folyamat közös megszervezésére, a tanulók aktív részvételére helyeződik. A csapattagok saját élményeik, képességeik, lehetőségeik függvényében találják ki és végzik a feladatokat, tanítva egymást (akár a tanárt is). Ugyanakkor a tanár részéről nagyfokú szervezőkészséget, lényeglátást, folyamatos szakmai fejlődést, újratervezést kíván meg. Nem elég megtalálni azt a kertet, mely biztosítja a tanulók lelkesedését, kezdeményező készségét, önirányító tanulását, hanem „menedzselni” kell az ebből fakadó bizonytalanságokat, veszélyeket is, „szerveződések” kell kötni” az intézményi szabályok figyelembevételével.



176

Élménypedagógiai online tábor karantén idején

háttér

Az élményalapú oktatás iránt elkötelezett civilszervezetünk, a *Grund School* munkatársaiként hiszünk abban, hogy egyes, az oktatással kapcsolatos berögződések felülírhatóak. Első és legfontosabb alapelvünk, hogy nem a tanítás a fő szempont, hanem a tanulás. És ezt a szempontot az élménypedagógia alapjaira építjük. Hiszünk abban is, hogy a tanulási folyamat nem csak a diák/tanuló kizárólagossága, hanem a folyamatból mindenki kap, aki ennek a részese, ki-ki a maga nyitottsága és szubjektív szemlélete szerint (család/szülők, oktatásszervezők).

A Grund School az iskolák lezárására és az otthonoktatásra úgy reagált, hogy szervezett egy online nappali tábort 7–11 éves gyerekeknek a húsvéti ünnepeket megelőző nagyhéten. A táborban 24 gyerek vett részt, néha a szülőket is (legalábbis a kezüket) látni lehetett a képernyőn. A szervezőcsapatot hat fő alkotta, melyből volt, aki csak megfigyelt, volt, aki programot tartott. Öt teljesen külsős programtartó csatlakozott be az online táborba.

élménypedagógia – a módszer

Az élménypedagógia módszerét egyetlen kicsi infografikában le lehet rajzolni, és épp ezért könnyen „bemagolható” a kulcsszavai. De ahhoz, hogy a kulcsszavakat tartalommal töltsük meg, rengeteget kell gyakorolni. A módszer Amerikából érkezett hozzánk, így aztán nagyon pragmatikus. Úgy is hívják angolszász területen, hogy *learning by doing*, magyarul még tapasztalati tanulásnak is nevezzük. Beszédes a neve.



Kép forrása: <http://www.borosandras.hu/oldalak/taptanreszlet.html>

Az alap tehát a tapasztalás, azaz – ha a pedagógia nyelvén beszélünk – a tanuló bevonása a konkrét megtapasztalás folyamatába, annak a lehetőségnek a biztosítása, hogy „a tűzhöz közel kerüljön”, szubjektív kapcsolat alakuljon ki a tanuló és a történés között. A tapasztalás önmagában nem pedagógia, a következő lépések teszik azzá: a reflexió, a tanulságok megfogalmazása és az akciónak is nevezett újratervezés, vagyis a tanulságok beépítése a következő tapasztalási folyamatba. A reflexió a tapasztalásról történő verbalizálás. Itt nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a szubjektív megélések *szóban* történő megfogalmazására kell teret adni. A tanulságot egyénenként vagy csoportosan vonjuk le, ennek is nagyon fontos verbalitást vagy vizualitást adni. Mert erre épülve tudunk egy újabb akcióba lépni, azaz stratégiát felállítani egy következő tapasztaláshoz. És újrakezdődik a körforgás.

adaptáció

Az élménypedagógiában a legfontosabb motor az adaptáció, azaz az épp „leadni” kívánt anyagot le kell fordítani annak a közegnek a nyelvére, amelyben épp operálunk. Adaptálni kell a használt eszközöket is, az (online) élménypedagógiából így lesz a tipikusan fából vaskarika szemlélet. Adaptálni kell továbbá két nagyon fontos tanulási szintet, összhangba kell hozni, hogy párhuzamosan tudjanak működni: a *tanulói szintet*, ahogy a gyerekeknek tanítunk, és a kollegiális szintet, azaz a szervezeti, *szervezői szintet*. Ez az a közeg, amelyben a tanulószervezőknek élménypedagógiai módszerekkel ugyanúgy tanulási lehetőséget biztosítunk, mint a gyerekeknek. Az élmény alapú oktatás tehát nem csak a gyerekek felé kell működjön, hanem a szervezői szintre is fel kell emelni, hiszen a tanár/tanító/oktató csak akkor tud hiteles lenni a módszerben, ha valóban ő is tapasztalja a módszert magát. Az adaptáció mint oktatási készség kialakítása azért is nélkülözhetetlen, mert mindenki számára mást jelent a tapasztalás és az élmény maga.

beszéljünk onlájnnal

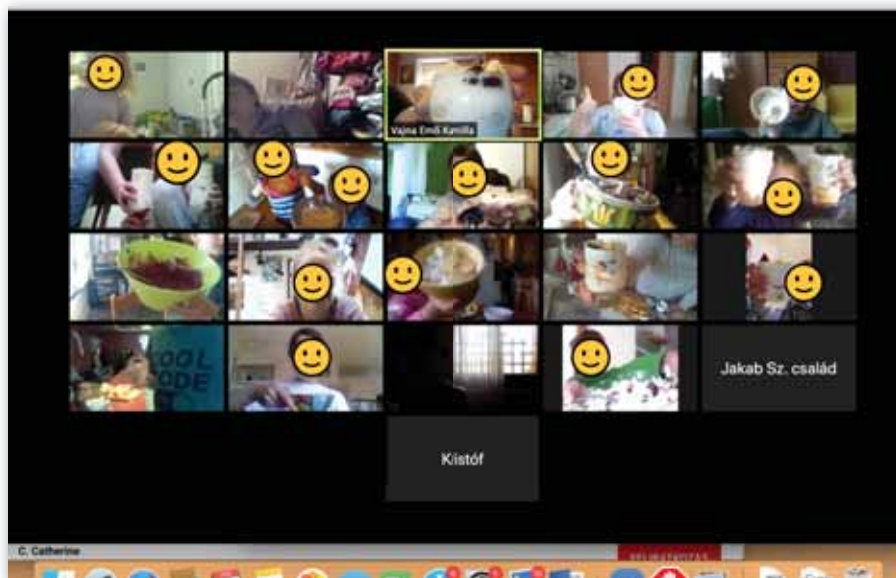
Mit csinál a karantén beálltával egy tanulást támogató egyesület, amelynek ennyire személyes és gyakorlati a pedagógiai megközelítése? Először is: adaptál, azaz eldönti, hogy az élménypedagógia virtuális térbe való helyezése csupán eszköz lesz, és semmiképp nem célja a tanulási folyamatnak. És úgy építi fel a tevékenységeit, hogy az élmény alapú oktatás alapelveit tiszteletben tartsa.

Így történt, hogy a Grund School mögött gondolkodó és játszó felnőttekkel nem egészen két hét alatt építettünk fel egy olyan 4 napos programot, mely a személyes tavaszi táborunk újragondolása volt.

meghatároztuk a célt

Ez nem az élménypedagógia specifikuma. Ezt minden programszervezőnek meg kell határozni, mielőtt nekikezd szervezni. Ebben az esetben a cél az volt, hogy egy tábor-

hangulatú közeget hozunk létre, melyben amellet, hogy izgalmas programok várják a gyerekeket, képes a csapatot felépíteni és csoportdinamikát kreálni.



Online főzés

Programot raktunk össze

Gondolkodós, szaladgálós, beszélgetős, csendes, kiscsoportos, nagycsoportos, bilentyűzetten pötyögős, ollóval-ragasztóval bütykölős – legyen minél változatosabb, hogy a csendesebb és a mocorgósabb gyerekek is megtalálják a maguknak valót. A programok hosszúságára jobban kell figyelni most, mert ha egy gyerek megunja, akkor könnyen feláll a képernyő elől – elveszítjük. Ha túl rövid, akkor meg egy tevékenység nem tud lezáródni rendesen.

A programok összeállításában nagyon fontos szempont volt, hogy olyan kellékeket használjunk, amelyek a gyerekek otthonaiban fellelhetőek. Izgalmas így egy zeneprogramot, főzést vagy kézműves foglalkozást tartani. A kelléklistát hajszálpontos részletességgel kapták meg előzetesen a szülők, hogy mindent készítsenek elő, a program alatt ne kelljen eszközök után rohángálni. A programok összeállításában sarkalatos pontnak bizonyult a nehézségi fokok meghatározása is. Hiszen online térben vagyunk, ha egy gyerek nem érti, hogy mit hogyan kell csináljon, akkor egyrészt nehezebben vehető észre az értetlensége, másrészt a segítség is más formában tud érkezni, mint ahogyan azt addig megszokták. És éppen ezért...

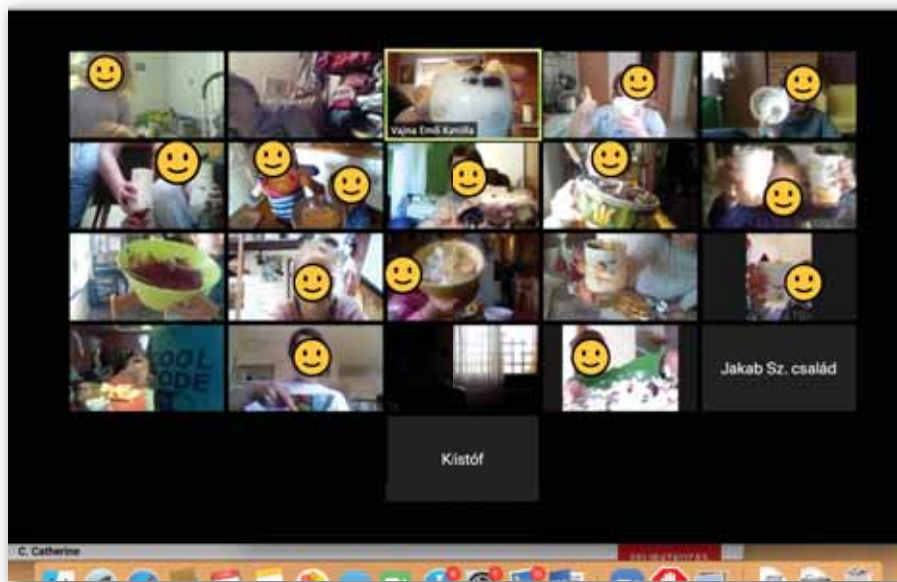
... kísérleteztünk.

A kísérletezés a tapasztalatszerzés melegágya. Biztonságos közegben kezdtünk a szervező csapattal online felületeket kipróbálni, megtanulni, regisztrálni, előfizetni rá, és elkezdtünk „próbaprogramokat” tartani saját maguknak, saját gyermekeinket állítva frontvonalba, hogy az élménypedagógia körforgását követve a tanulást „ülepítse”, és készséggé fejlessze azt. A kísérletezés legfontosabb üzenete, hogy szabad csinálni, át lehet lépni határokat, újra lehet kezdeni, vissza lehet jelezni (sőt, vissza kell jelezni), és nem szégyen kérdezni, nem tudni, tapogatózni sem.

Ez volt a szervezők tanulási folyamata. (A gyerekeink sérülések nélkül élték túl.)

Jelentkezés

A táborba regisztrálás útján lehetett bekerülni. A regisztrációs ívet pedig egyrészt a szülő tölti ki, de egy adott ponton kitétel, hogy a gyerekek közösen válaszoljanak meg kérdéseket. Ez a legegyszerűbb és igen hatékony eszköze annak, hogy a gyerek már a program előtt elköteleződjön, érezze, hogy itt számít az, hogy milyen ő, mit gondol magáról, illetve hogyan lát bizonyos dolgokat (például milyen az ideális iskolája). A szülő számára pedig a bizalmi kapcsolat kialakítása kezdődik, ugyanis képet kap arról, hogy a Grund hogyan értelmezi a gyerekközpontúságot (teret ad a gyerek önkifejezésére).

*Kincskeresés otthon***Szülőértekezlet**

A Grund School hiszi, hogy a pedagógiát nem csak a tanítók/tanárok/oktatók követik el, és nem csak a tanulók/gyerekek/diákok „szenvedik el”, az, hogy ki tanul vagy ki

tanít, nem egy vegytiszta képlet, és nem is csak kétszereplős történet. A Grund Schoolnál az az általános nézet, hogy a diákok tanulási folyamata szülők (család) nélkül nem képzelhető el. (Amúgy az online oktatási rendszertelenség szépen aláhúzta ezt.) Az online tábor megelőzően szülői tájékoztatót tartottunk. Amelyik szülő nem tudott „eljönni”, telefonon vagy más időpontban tájékoztattuk őket a tábor alapelvéről, menetéről, percre pontos programrácsról, az online felület használatáról, a gyerekek személyi jogainak védelméről, a kelléklista beszerzéséről, eszközök előkészítéséről. Kérdésekre válaszoltunk, zavaros pontokat tisztáztunk.

Következtetés

Az első és legfontosabb, hogy egy jól előkészített, kigondolt és kikísérletezett programon alig bukkan fel olyan meglepetés, amelyet ne lehetne kezelni. Fel fog bukkanni (vagyis lesz meglepetés), de a kellő felkészültség nem engedi, hogy a programot veszélyeztesse, ehelyett a szervezőket tartja „tónusban”.

Az online tér jó és izgalmas eszköz tud lenni élménypedagógiai foglalkozások levezetésére. Az élménypedagógiát a legjobb személyesen művelni, de lehet virtuálisan is.

Az egyszerű a legjobb: az online felületek kiválasztásánál az ingyenesség nem szabad szempont legyen, ehelyett a felhasználóbarátság és a gyerekek fejével való gondolkodás a fontosabb. Pl.: Ne azt mondd, hogy „Most a laptopon keress meg egy W-t tartalmazó ikont!” (mi az az ikon?), hanem inkább azt, hogy a chatben most küldtem egy üzenetet, arra kattints rá (ott a megosztott Google dokumentum). A gyerekek így nem kell a produktumaikat küldözzessék egyik emailről a másikra, hanem a szervezők valós időben kapnak meg egy-egy szöveget például az „újságírás” programon.

Akármilyen jó az online, azért az offline az igazi. Valójában egy hibrid állapot elérése lenne a cél, ahol a személyes foglalkozásokban olyan online felületek kapnak tartalommal teli szerepet, mint az email, a különböző vizuális szerkesztőprogramok, a szövegszerkesztés, azaz felületek, melyeket iskolán kívül használtunk eddig, de iskolai életünk szerves részei lehetnek, lehetnének.

(A Grund School online táboráról önkéntesünk, Szabó Ivett írt átfogó beszámolót *Gyere ki a Grundra - virtuálisan is!* címmel a Mentés Másként Pedagógia honlapján. <https://bit.ly/GrundOnline>)

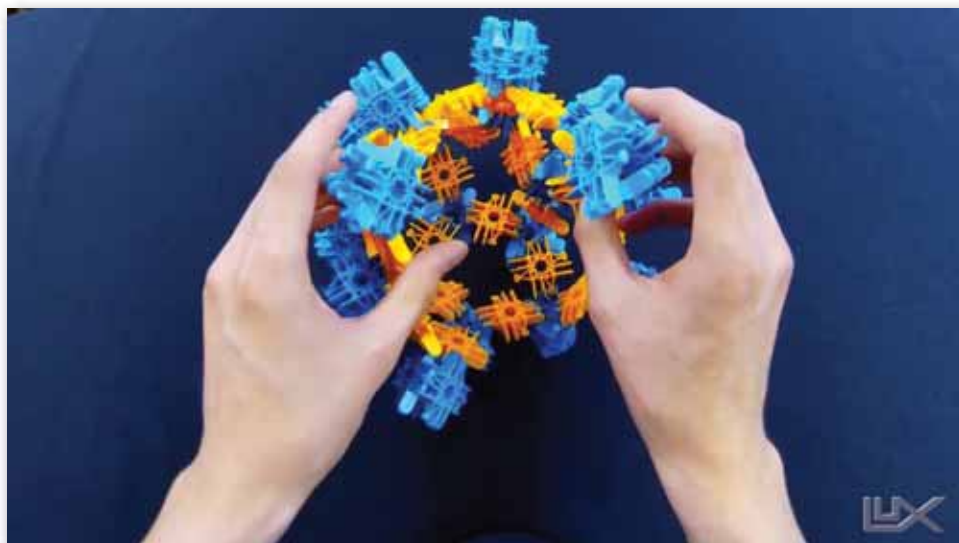
Nemzetközi online konferencia: Kreativitás az oktatásban a COVID-19 krízis idején

A finnországi Kreatív Oktatási Tanács és a Jyväskyläi Egyetem UNESCO Tanszéke 2020. április 21-én (az UNESCO által a kreativitás és innováció világnapjának kijelölt dátumon) „globális online konferenciát” tartott „Kreativitás az oktatásban a COVID-19 krízis idején” címmel. A konferencia előre rögzített rövid videók lejátásából, illetve élő beszélgetésekből állt össze huszonöt előadó közreműködésével, és összesen mintegy 12.000 „nézőt” mozgósított világszerte. Az élő beszélgetések idején, több közösségi médián párhuzamosan megnyitott párbeszéd ablakokban a világ hatvan országából százas nagyságrendben hangzottak el kérdések az előadókhoz.

Kétségtelen, hogy aktuális, közös, globális problémáink orvoslására kölcsönös segítségnyújtásban reménykednek az oktatás szereplői Kínától Indián át Finnorszáig. „Az online tudásmediálás nagyon jól működik ezeken a konferenciákon. Tehát nemcsak ilyen rendkívüli helyzetekben lehetne hasonló eseményeket szervezni, főleg, hogy kevesebb erőforrás szükséges, mint a hagyományos konferenciákhoz, a résztvevők száma gyakorlatilag korlátlan lehet, és olyanok is követhetik, akiknek nem volna lehetőségük részt venni egy hagyományosan szervezett konferencián” – idézi Heikki Lyytinen professzort a Jyväskyläi Egyetem által kiadott közlemény.

A megnyitó beszédeket Pekka Neittaanmäki és Heikki Lyytinen, a Jyväskyläi Egyetem professzorai tartották, hangsúlyozva, hogy az oktatási innovációnak kulcsszerepe van ebben a kritikus időszakban. A konferencia fő kérdése talán így foglalható össze: *Várható-e az oktatás „reneszánsza” a világjárvány után?* A szervezők részéről Fenyvesi Kristóf, a Jyväskyläi Egyetem Finn Oktatáskutató Intézetének kutatója, a Tanárképző Tanszék tanára, az Innovatív Tanulási Környezetek kutatócsoport tagja így összegezte a konferencia jelentőségét. „Hallhattuk a hosszabb ideje otthonról tanító tanárokat, Luisa Lentát Olaszországból, Zhao Yuqian-t a kínai Hupei tartományból, illetve a távoktatás és az oktatási kreativitás számos neves nemzetközi kutatóját, például Dr. Pamela Burnard professzort a Cambridge Egyetemről vagy Dr. Anne Harrist Melbourne-ből. A konferencia fő témái: a távoktatás kihívásai, az oktatásban rejlő kreatív és innovatív lehetőségek, a STEAM [egyesített természettudományos és művészeti oktatás] jelentőségének megőrzése, az egészség és jóllét szerepe a nevelésben és a távoktatásban.”

Michael Acerra, a LUX BLOX (oktatási innovációt ösztönző vállalkozás) vezetője a panel beszélgetésekben így fogalmazta meg a közös reményt, amely kivezethet az oktatás jelen nehéz helyzetéből: „A nagy pestisjárványt az olasz reneszánsz követte. Érdekes megfigyelni, hogyan következett a kreativitás robbanásszerű növekedése a világjárvány



okozta kényszerből. Ezúttal nekünk is alaposan át kellene strukturálnunk az iskolai környezetet, hogy alkalmasabb legyen a kreativitás és innováció értékének felismerésére, elismerésére és művelésére.” Az olasz reneszánsz egy másik előadásban is szóba került, hasonló kontextusban. Pamela Burnard, a Cambrige Egyetem professzora előadásában, Leonardo da Vinci egységes, tudományos-művészeti módszereit megidézve arról beszélt, hogy a tudomány és művészetek ontológiailag és epszitemológiailag elválaszthatatlanok, és ennek az egységnek sokkal hangsúlyosabban kellene tükröződnie az oktatásban. A tudományterületek kölcsönössége, a kreativitások kölcsönössége, a tanulási folyamatok résztvevőinek interakciója, a tudás „megosztott szerzősége” közelebb áll az emberi természethez, mint a diszciplínák szétválasztása. Burnard szerint a COVID-19 krízis lehetőséget teremt, hogy létrehozzuk az „új normalitást”, hogy közösen alkossuk újra az oktatás világát a diszciplínák kölcsönösségére alapozva, a különféle kreativitások kölcsönösségét kiaknázva, amelyekkel új, határokon átívelő, egymást kölcsönösen támogatható, alkotó partnerségeket hozhatunk létre. Burnard úgy véli, csak az ilyen, diszciplínák határain átívelő gondolkodás segíthet hatékonyan és fenntartható módon „felépülni” a válságból, és a STEAM régebbi, de folyton megújuló elvei mentén kell kigondolni a krízis utáni élet, tanulás és munka komplexumát. A STEM [a technológiai fejlődés területén fontos reál-tudományok] ötvözése a művészetekkel és a mozgással („teljes test figyelem”) a fiatalok sokkal szélesebb köre számára teszi hozzáférhetővé a reál tudományokat. Márpedig a kötelező oktatás befejezésével műszaki-tudományos továbbtanulást választó diákok száma kritikus tényező az adott ország gazdasági sikereire nézve. Ugyanakkor újra kell gondolni ezen tudományok oktatását a kreativitás, illetve az inter- és transzdiszciplinaritás elvei mentén, hogy a technikai vívmányok és a társadalom között valódi dialógus jöjjön létre, és a technológia a legmegfelelőbb és legkiegyensúlyozottabb módon szolgálja az emberi, társadalmi és környezeti szükségleteket.

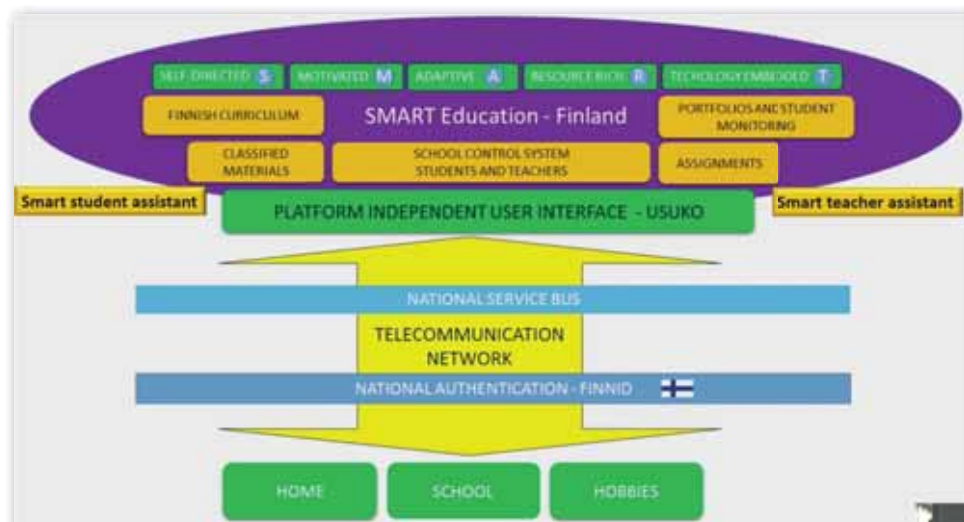
A konferencia egyik nyitó előadásában Pekka Neittaanmäki, a Jyväskyläi Egyetem információs technológia tanára, az egyetemi UNESCO Tanszék „Digitális Platformok és Társadalmi Átalakulás” programjának vezetője bemutatta, hogyan elemzik és hogyan állítják a tanulás szolgálatába a digitális technológiákat az egyetem keretében, ugyanakkor egy globális kutatói hálózat bevonásával. Az egyetemen folyó kutatások eredményeire ráerősített a jelenlegi krízishelyzet: a folyamatos, külső forrásokat bevonó IKT-fejlesztés egyaránt elengedhetetlen a fejlődő és fejlett országok oktatása számára. Kiemelte, hogy kutatásuk fókuszában az „okos tanulás” áll, amely hangsúlyosan interaktív és személyre szabott tanulási tartalmakat generál, a virtuális valóság segítségével immerzív tanulási élményt biztosít, az eszközök és alkalmazások széles skáláján használható, és az osztálytermi tanulási környezet gazdagítására is felhasználja a technológiákat. A kognitív és adaptív technológiák dinamikusan alakítják a tanítási tartalmakat aszerint, hogy az egyes tanulók hogyan válaszolnak, hogyan reagálnak a tanulási helyzetekre, és így adaptált, skálázható személyesített tanulást tesznek lehetővé. A Jyväskyläi Egyetem a COVID-19 helyzetre jövő gyors válaszként gyűjti a világ minden részéről a távoktatási tapasztalatokat, hogy ezek tükrében fejlesszen új, országos szintű digitális oktatási rendszert. E rendszer két központi magja a tanulói adatbázis és a tananyagközpont lesz, ahol a hagyományos tananyag előállítók, könyvkiadók, egyetemek, tanulási megoldásokat kínáló vállalkozások mellett fontos szerep jutna a közmédiának és más médiatartalom gyártóknak is. Konkrét céljaik között szerepel a gyermekek telefonjain elérhető „zsebiskola”, melynek jellemzőit a SMART betűszó tömöríti, azaz önirányító („self-directed”), motivált („motivated”), adaptálódó („adaptive”), forrásgazdag („resource-rich”) és technológiába ágyazott („technology embeded”).

Finnország jelenleg is a digitális oktatási kultúra éllovasa, de elsőbbségét a jövőben is biztosítani szeretné azáltal, hogy megerősíti a tanárai digitális kompetenciáit, folyamatosan fejleszti a digitális e-learning és e-teaching pedagógiát, a technikai eszközöket az egyenlő oktatási jogok és a méltányosság szolgálatába állítja, a digitális kompetenciák fejlesztésére az oktatás összes szintjén hangsúlyt fektet, illetve kiépíti a korábban is említett országos szintű digitális tanulási környezetet.

A COVID-19 krízis oktatásra gyakorolt hatásából akarván tanulni, két fiatal finn kutató, akinek kutatási területe a tanulási technológiák, nagyon gyorsan felvette a kapcsolatot az Európában elsőként bezárt olasz iskolákkal, majd a növekvő számú iskolabezárások nyomán elindítottak egy zárt csoportot egyik közösségi hálón (a csoport neve *Organizing teaching during the COVID-19 crisis*), ahol a tanárok kölcsönösen segíthették egymás. (Azóta sok ilyen tanulási csoport jött létre, magyar nyelven is.)

A gyorsan növekvő létszámú csoportban elemezték a tanárok szükségleteit, és próbáltak célzottan segíteni, ahol lehetett.

Kutatásukból korán kirajzolódott a „kényszer-távoktatás” két fő modellje, amely, úgy tűnik, globális szinten is hasonlóan alakult: az egyikben a tanár feladatokat oszt ki online, a diákok pedig különféle felületekre visszatöltik a képeket, szövegeket, videókat, amellyel a feladatok elvégzését bizonyítják, majd a tanár visszajelzést ad online vagy telefonon. A másik modell szerint tanító pedagógus csoportos online órákat tart, ha-



sonlóan a hagyományos órákhoz, nagyjából az iskolai órák időkeretében, itt osztja ki a házi feladatot, amit a diákok megoldanak, visszaküldenek, majd a következő online órán visszajelzést kapnak a megoldott feladatokról. A fejlettebb oktatástechnológiai feltételek ellenére Finnországban is egyenetlen a tanárok digitális kompetencia szintje, és az első időszakban ritkábban fordultak elő innovatívabb megközelítések, például, hogy a tanár kisebb tanulási csoportokat hozott volna létre, ahol a diákok részben önirányítottan, digitális projekt- vagy más hasonló módszerrel együtt tanultak volna. Már az első időszakban nyilvánvaló volt az online tanárcsoport magatartását szemlélve, hogy vannak ennek az időszaknak (a sok nehézség mellett) komoly előnyei is: a sok frusztráció mellett a tanárok megtapasztalhatták a digitális oktatás előnyeit, sikerét is, a pedagógusok a koráb-

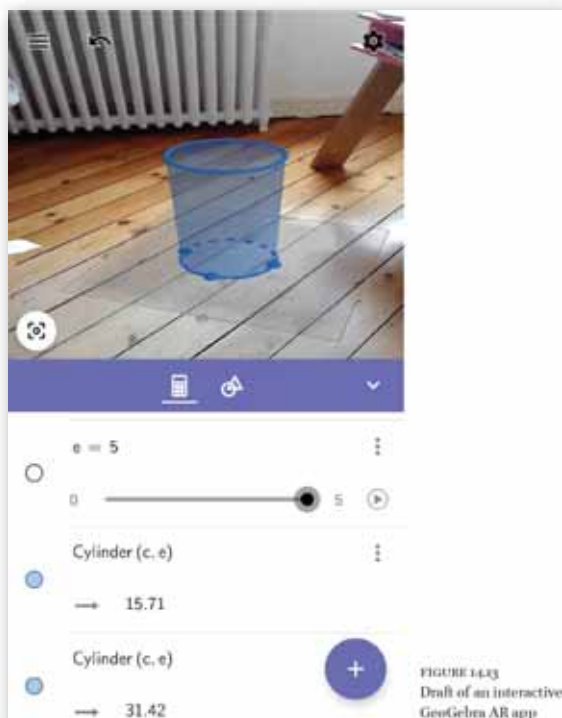


binál nagyobb mértékben támogatták egymást, a kényszerhelyzetben új továbbképzési, online tanulási lehetőségeket fedeztek fel, bővítették pedagógiai eszköztárukat.

A kutatóknak a COVID-19 krízis utáni időszakokkal kapcsolatban megfogalmazott kérdései: Milyen eszközök maradnak használatban azt követően, hogy az oktatás visszaáll a hagyományos keretrendszerbe?; A pedagógusok vajon a „Hogyan tanítsunk válság idején?” kérdést milyen arányban tudják átfordítani „Hogyan tanítsunk *jobban*?” kérdéssé a jelen tapasztalatokat felhasználva?; Milyen új, az oktatás hatékonyságát segítő innovációk születhetnek a megélénkült szektorok közötti együttműködésből?

Nemcsak a konferencián, de az oktatás mindennapjaiban is előtérbe kerültek ebben az időszakban azok a digitális oktatási, technológiai fejlesztések, amelyek már kész termékeket tudtak a tanároknak ajánlani. A konferencia keretében bemutatott alkalmazásokból emelnék ki néhányat az alábbiakban.

Heikki Lyytinen, Jyväskylai Egyetem UNESCO Tanszékének tanára mutatta be az „Olvasási Készségek Inkluzív Fejlesztése” című program keretében létrehozott GRAPHO GAME számítógépes játékot. A digitális játék 200 család több évtizedes követését lehetővé tevő longitudinális kutatás eredményeként született, és a világ számos pontján (Afrikától Európán át Amerikáig) sikerrel alkalmazzák a diszlexiás gyermekek olvasási készségeinek fejlesztésére.



Lavicza Zsolt, a linzi Johannes Kepler Egyetem professzora, a STEM oktatási kutatási módszerek szakértője több oktatásinnovációt is bemutatott, ezek közül leginkább ismert a GEOGEBRA, amely egy dinamikus matematikai szoftver, ötvözi a geometria, az algebra és az analízis elemeit, és amelyet a matematika tanulásához és iskolai tanításához fejlesztett ki Markus Hohenwarter és más programozók nemzetközi csapata. Jelenleg meghaladja a százmilliót a felhasználóik száma, és ez a szám a krízis idején folyamatos növekedést mutatott. A linzi egyetemen STEM kontextusban kiemelten foglalkoznak a kreativitás meghatározásával, mérésével és ösztönzésével is. Friss kísérleteik között szerepelnek olyan kezdeményezések, amelyek a kiterjesztett valóság („augmented reality”) eszközeivel teremtik meg a kapcsolatot matematikai fogalmak és a gyermekek környezetében található mindennapi tárgyak között.

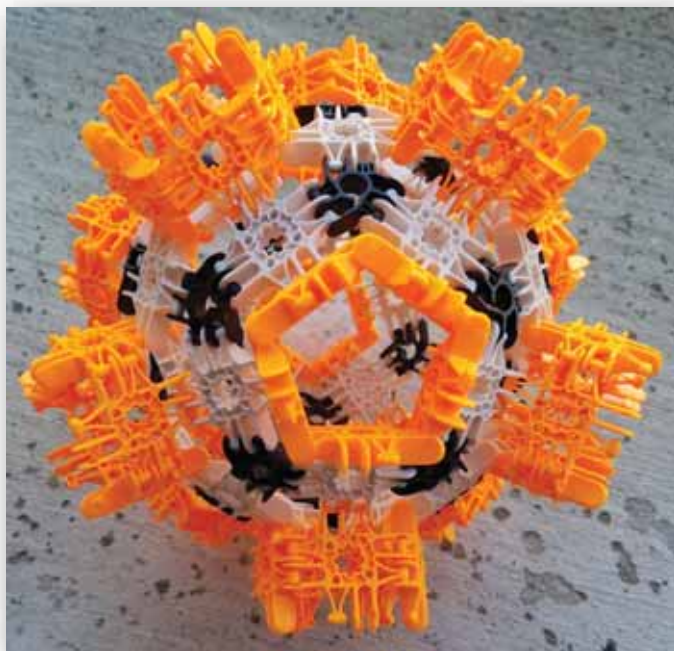
A linzi kutatócsoport nemcsak saját fejlesztésű programokkal foglalkozik, de a mások által fejlesztett oktatási, osztálytermi használatra szánt technológiai eszközök, alkalmazások elemzését, minőségellenőrzését is végzik, ezzel segítve a pedagógusoknak eligazodni a oktatástechnikai innovációk egyre sűrűbb erdejében. Külön hangsúlyt fektetnek a digitális és fizikai szemléltető eszközök, tárgyak összhangjára, és e célból invenciózusan használják a 3D nyomtatás adta lehetősé-

Mathematical Memes for Teaching

Giulia Bini, University of Torino

geket. Emellett olyan, a diákok bevonódását, motiválását támogató jelenségeket is kutatnak, mint a matematikai mémek oktatási használata.

Egy másik, szintén évtizedek óta fejlesztett eszközt, a LUX BLOX-ot mutatta be az amerikai Mike Acerra fejlesztő, innovátor. A Lux Bloxot azzal a céllal hozták létre, hogy elősegítse a természetben zajló dinamizmus megértését gyakorlati tapasztalatok révén. Olyan univerzumban élünk, ahol a dolgok mozognak, változtatják alakjukat. Az élő és nem élő dolgok metamorfózisának dinamikus állapota lenyűgöző, és egy életre meghatározza a kisgyermekek érdeklődését, ha idejében megtapasztalják ezt gyakorlati, „játékos” tevékenységek révén. Bemutatójában azt szemléltette, hogyan használhatjuk oktatási környezetben a Lux Bloxot a mozgó térbeli kapcsolatok, struktúrák és mechanizmusok jobb megértéséhez, akár a vírusok vagy a COVID-19 szerkezetének megértéséhez.



Természetesen itt most nem vehetjük sorra mind a huszonöt előadás tanulságait, az esemény weboldalán visszaneézhetők az előre rögzített videók és az élő beszélgetés is. (<https://www.ccefinland.org/21aprilsessions>)

Végszóként mégis kiemelnék még egy előadást, Zhao Yuqian bejelentkezését, aki a konferencia időpontjában talán minden résztvevő közül a leghosszabb ideje

volt már a kényszer-távoktatás facilitátora: a kínai Hupei tartományban kisiskolásoknak tanít (egyebek mellett) programozást. Előadása azért is volt érdekes, mert tőle hallhattuk először azt, amit utóbb az európai pedagógusok is megtapasztalhattak: hogy a kisebb gyermekek szüleire jelentős szerep hárul a távoktatás felügyeletében és támogatásában (mert a gyermekek hamar elfáradnak, elveszítik érdeklődésüket), hogy nagy probléma a diákok közötti kommunikáció, együttműködés hiánya, és hogy a hosszúra nyúlt képernyőidő előre nem látható kockázatokat rejt a gyermekek egészsége szempontjából. Egy hónap után Zhao Yuqian diákjainak már elege volt a „fárasztó és unalmas” távoktatásból. „El kellett fogadnom, hogy nem tudok a gyermekek minden problémáján segíteni, de azon igen, hogy érdekesebbé, motiválóbba tegyem a tanulást számukra. Hogy a passzív tanulást aktív tanulással helyettesítsem. A játékosítás az én távoktatási gyakorlatomban hatékonynak bizonyult.”

Összegzésében Zhao Yuquain arról beszélt, hogy a jelen krízisig legtöbben az online oktatást csak az osztálytermi oktatás kiegészítőjeként, nem pedig alternatívájaként tudtuk elfogadni. Ha azonban a COVID-19-hez hasonló járványok állnak elő, az online oktatás meghatározó lesz a gyermekeink életében még hosszú ideig. Egyes kínai szakértők a jelenlegi helyzetet kétéves hosszúságúra becsülik. Ilyen körülmények között kénytelenek vagyunk átgondolni a gyermekeink oktatását, fel kell gyorsítanunk a játékosítással, aktív tanulással kapcsolatos fejlesztéseket, és hatékonyabbá, gyermekbarátabbá kell tennünk a távoktatást.

Így neveld (médiá)tudatosan a Z-seidet!

A digitális oktatás szükségszerű bevezetésével igencsak időszerűvé vált kiadvány jelent meg a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából a Szaktudás Kiadó Ház gondozásában. Szőke-Milinte Enikő egyetemi docens, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának megbízott intézetvezetője olyan összegző művet írt a digitális bennszülöttek Z generációként aposztrofált korosztályának megismerő tevékenységéről, amely kézikönyvként is alkalmazható a pedagógusképzésben és az aktív pedagóguspályán is.

A szerző szakterülete a mozgókép- és médiaismeret tanári MA szakos hallgatók szakmódszertani képzése, a médiapedagógia, a neveléstudomány, az oktatástechnológia és a pedagógiai kommunikáció, így a gyakorlóiskolák és a hallgatók révén komplex látása van azokra a kérdésekre, problémákra, amelyek közvetetten vagy közvetlenül a médiaműveltség iskolai oktatásához, fejlesztéséhez kapcsolódnak. Érdeklődése az elmúlt években az információ és megismerés, valamint a kommunikáció és az információs műveltség különböző aspektusaira, elsősorban pedig a pedagógusok és a tanulók e téren szerzett tapasztalataira irányult.

A könyv a szerteágazó téma egyik fontos darabja, amely a Z generáció tagjaiként címkézett tanulók megismerő tevékenységét, vagyis tanulását kíséri meg bemutatni a figyelem, a döntés, a munkamorál, a megismerés és az önértékelés sajátosságai mentén. A fejezetek mindegyike a téma fontos pilléreit dolgozza fel, mélyrehatóan tekintve át az alcímekben ígért kérdéskört: a Z generáció tanulását.

A szemfüles olvasónak az alcímbebeli korosztály megjelölésén túl feltűnhet a kötet elején lévő ajánlás is, amely a szerző Z generációs fiának, Zsombornak szól. Szőke-Milinte Enikő teljes fejezetet szentel a generációkutatásnak, hiszen joggal vetődnek fel a kérdések: Valóban címkézhető-e születési év alapján a tanulók? Ők definiálják-e egyáltalán magukat, és ha igen, hogyan? Büszkén viselik-e a „Z osztály” nevet? A szerző értelmezési keretében a „Z generációt” mint fogalmat, csoportot adottnak veszi, ennek mentén pedig választ ad arra, miért alkotnak egy generációt, és milyen közös tulajdonságaik azonosíthatók, noha a hivatkozott kutatók (Reeves és Oh 2007, valamint McCrindle 2014) korosztályos besorolása némiképp eltér.

A könyv kezdő fejezete frappáns címmel mutat rá arra a kettősségre, amely napjaink pedagógiai helyzetét is jellemzi: a Z generáció megismerése mellett fontos megnézni, hogy milyen a megismerés a Z generációban. A megismerés a kötet egyik kulcsfogalma, valamennyi fejezetben visszaköszön, pszichológiai és pedagógiai aspektusban is. A könyv többek között olyan fontos témákat dolgoz fel, mint az információs társadalom és a digitális reprezentáció viszonya; az információs műveltség és a médiaműveltség fogalmi összehasonlítása; a 21. századi tanulási környezetek jellemzői; a pedagógiában is

releváns hagyományos médiahatás-elméletek; a médiatudatosságra nevelés és médiapedagógia iskolai jelentősége; illetve a média és az információs műveltség oktatásának lehetséges céljai, tartalmi – kiegészülve a különböző fejlesztési szintekkel. A könyv utolsó két fejezetében az elmélet és a gyakorlat – vagyis a valóság és a tudomány, valamint a tudomány és a tantárgy viszonya – után a pedagógusok által jól ismert empirikus kérdésen: a problémamegoldó, a programozott oktatás és a modellezés stratégiáján keresztül mutat be olyan gyakorlatokat, amelyeket a médiaműveltség alakításának szolgálatába lehet állítani.

A szerző gondolatmenetének másik kulcsszava az *információ*, amit egy olyan magként mutat be, amelyből megfelelő ingerek hatására létrejön az ismeret, mégis túlmutat azon a folyamaton, amelyet ma az iskolában megismerésnek, tanulásnak nevezünk. A különböző szerzők elméleteiből kiindulva veszi górcső alá az információs, az operatív, valamint a személyes, a hálózati és a konvencionális tudást. A NAT 2018-as tervezetét figyelembe véve pedig a vázolt elméleti keretek gyakorlati alkalmazhatóságára kínál muníciót, amely a „mit és hogyan tanítsunk?” típusú kérdésekre adandó válaszok megfelelő alapja lehet. Ehhez a neveléstudományi alpművek mellett a kommunikáció és médiatudomány, valamint a médiapedagógia legjavára is épít a hatvanas évektől napjainkig, Marshall McLuhan, Jürgen Habermas, Denis McQuail, Manuel Castells, Frank Webster munkásságától, David Buckingham, Roger Silverstone-n, Jan Van Dijken, Patricia Wallace-n keresztül Don Tapscott, James W. Potter vagy Steve Covello média-, információs és digitális műveltség fogalmáig, kiegészítve a hazai mediakutatók, médiapedagógiával foglalkozó szakemberek – Aczél Petra, Andok Mónika, Császi Lajos, Koltay Tibor, Lévai Dóra, Ollé János és még sorolhatnánk – írásaival. Ám ne gondolja az olvasó, hogy hosszas kommunikáció- és médiatörténeti összefoglalón kell átrágnia magát, mire a könyv végén a hétköznapi, a gyakorlati használhatóságig eljut. A tudományos igénnyel megírt fejezetek könnyen olvashatók, az áttekinthető, jól strukturált tartalomjegyzékből a digitális térben megtapasztalt gyorsasággal találhatjuk meg az aktuálisan keresett részt. A gazdag szakirodalom legfontosabb részeit szükséges és elégséges mértékben tartalmazza a kötet, pont annyira, amennyi ahhoz szükséges, hogy a témában magabiztosan mozgóknak is jó összefoglalót adjon, és hogy a médiapedagógiában kevésbé jártas pedagógusoknak is keretet teremtsen.

A szakmai lektor személye több szempontból biztosíték a kötet hiteles, szakmai relevanciájára. Andok Mónika, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem habilitált egyetemi docense maga is pedagógus, és kommunikációs szakemberként nem középiskolás fokon tanítja hallgatóit elméleti kommunikáció és médiatudomány mellett gyakorlati közéleti újságírásra. A szakmai lektor kiemelt területei a hálózati kommunikáció, a digitális média, illetve a közösségi média és a mindennapi élet viszonya, valamint a médiapedagógia, a hírek története – és nem utolsó sorban a kommunikációs készségfejlesztés. A folyamatosan megújuló média világában naprakészsége egyedülálló, így személye nem csak tematikailag illeszkedik a médiapedagógiai kötethez.

Aki ezt a könyvet kézbe veszi, ne várja, hogy konkrét receptet kap gyermekeihez vagy tanítványaihoz, azonban olyan stratégiákkal ismerkedhet meg, amelyeket muníci-

óként eszköztárába vehet, és saját tanárképéhez igazítva, a megfelelő pillanatban tudatosan alkalmazva hozzájárulhat vele a médiaműveltség alakításához. A digitális környezetből ránk ömlő információdömpingből és jótanácsthalmazból kilépve érdemes tehát tudatosan szelektálni és először is Szőke-Milinte Enikő összegző könyvét elolvasni.

Szőke-Milinte Enikő: *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség: A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2020.

Hétköznapi kétnyelvűség

A szociolingvisztikai, alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai tanulmányokat összesítő kötet 2019-ben jelent meg a Ráció Kiadó és a Szépirodalmi Figyelő Alapítvány kiadásában. Az írás egy éveken át tartó (2013–2017) longitudinális, empirikus kutatás eredményeit közli, melynek szerzője Tódor Erika-Mária, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Karának docense. A kötet saját magát az erdélyi magyar kétnyelvű viselkedés, azon belül pedig az iskolai nyelvhasználat egy lehetséges értelmezési lehetőségeként identifikálja. Választott módszere az integrált kutatási modell.

A szerző fő célkitűzése, hogy a kisebbségben élő erdélyi magyarok oktatási intézményeinek nyelvhasználati szokásait rögzítse – egyfajta önelemzéseként. Az összefoglaló jellegű és egyben hiánypótló kutatás egyaránt tartalmaz egyéni és csoportos munkákat. Az írás legnagyobb erénye a címben is megjelölt hétköznapiság és narrativitás. Nem csupán szokványos tudományos szövegek gyűjteményéről van szó, hanem egyéni és közösségi történetekről, a két- és többnyelvűség mindennapjaiból merített pillanatokról, attitűdökről. Az adott közösségben szocializálódott szubjektum vagy nyelvhasználó, maga a nyelvi énkép kerül ugyanis előtérbe. Tódor Erika-Mária egyik hipotézise, hogy a nyelvi viselkedésen keresztül a személyiség holisztikussága tükröződik. A kutatás terepeként – a család után második legfontosabb szocializációs szintér – az iskola jelenik meg. A választás hátterében az áll, hogy a nyelvi én kialakulásához az iskolában szerzett tapasztalatok, a nyelvtanulási élmények, a beszélgetések, a két nyelv találkozása és egymásra hatása, a társadalmi normákhoz való igazodás mind-mind fokozottan hozzájárul. A szerző az iskola nyelvi képéhez sorol minden olyan verbális vagy vizuális elemet, amely kommunikációs igényt vagy funkciót tölt be, tehát nyelvi elemként realizálódik. Ilyenek például az iskolai, tantermi interakciók, párbeszéddek, írott elemek, a képek, feliratok, táblák. Jelen kötetben a kutatás azon részét publikálja, amely a vizuális nyelvi elemekre, tehát az iskolai nyelvi tájképre vonatkozik. A kutatás azt is figyelembe veszi, hogy a felsorolt tényezők erősen függnek magától a kontextustól, ezért is nyernek valójában létjogosultságot a korábban pozitívumként említett egyéni történetek. Bár minden helyzet egyedi és egyszeri, a „közösségek rejtett hálózata” mindig ott áll a háttérben. A vizsgált célcsoport egy kisebbség, ezért nyelvi magatartása több szempontból is sajátos. A szövegből kiderül, hogy a romániai magyar fiatalok mobilisabbak, mint az előző generáció, nyelvhasználatuk is sokszínűbb. Míg a múltban a nyelvhasználati különbségek leginkább a falu és a város között mutatkoztak meg, manapság – a digitális kommunikációnak köszönhetően – ez a különbség eltűnőben van, viszont a virtuális térnek való kitettség és az információs társadalom újabb kihívást jelent. Ebben az értelemben az oktatásnak óriási feladata és felelőssége van: ez pedig a tudatos nyelvhasználóvá, beszélővé való nevelés. Az iskolának hozzá kell járulnia ahhoz, hogy a diákok különböző beszédhelyzetekben,

annak megfelelően képesek legyenek a regiszterek, a nyelvváltozatok, vagy akár a különböző nyelvek közötti váltásra. Az iskolában található vizuális kommunikatív elemek, azaz maga a nyelvi tájkép jelként is funkcionál. A nyelvpolitikáról, különféle képviselt ideológiákról, a közösség sajátos szokásokról is tanúskodik. Az osztályterem tehát úgy működik, mint egy lekicsinyített társadalom. Az iskolai nyelvhasználat azonban nem teljesen tükrözi a valós társadalmi gyakorlatot, hiszen a tannyelv, a környezet nyelve és az állam nyelve nem feltétlenül egyeznek. A kötet szerkezetileg nyolc fejezetre tagolódik. Az első három fejezet bő elméleti, módszertani, kultúrtörténeti áttekintését adja a nyelvi tájképnek. A negyedik fejezetben tisztázza a nyelvi viselkedés és a nyelvi énkép fogalmát, beszél az anyanyelvről és a nyelvi attitűd kérdéseiről. Ezt követően a magyar tannyelvű iskolákban gyűjtött adatokat dolgozza fel a szerző. Ebben a fejezetben ír a nyelvhasználati szokásokról, rutinokról, a kétnyelvűségről, valamint az igen érzékeny témának számító tulajdon- és helyszínevek használatáról. Mivel átfogó képet szeretne adni az iskolai helyzetről, ezért a tanárok nyelvi életútjára, a kisegítő személyzet (titkárok, takarítók) nyelvhasználatára és az iskolai ügyintézésre is kitér. A pedagógusok külön megkérdezésére korábbi kutatásokban nem igazán van példa, így ez külön kiemelendő. Válaszaikat több helyen szó szerint is idézi. Ezek után nyelvi interferencia és transzlingvális jelenségekről, kódváltásról, romanizmusokról beszél, vagyis a két- és többnyelvűség, valamint az erdélyi multikulturalitás természetes velejáróiról. Ebben a fejezetben közli egy vendégnyelvi elemekkel kapcsolatos kérdőív eredményeit és az ezzel kapcsolatos következtetéseket, leírja a fiatalok ambivalens nyelvi magatartását. Az utolsó két fejezetben a szerző leírja, hogyan segíthetik ezek a tanulmányok a tanórákat, hogyan járulnak hozzá a fejlesztéshez. Elismerésre méltó, hogy nem akarja, hogy kutatása megálljon a leírás szintjén, szeretné az eredményeket gyakorlatban is hasznosítani. A kötet végén román és angol nyelvű összefoglalót olvashatunk. A kötet mind tudományos, mind módszertani szempontból helytálló. A cím témamegjelölő, figyelemfelkeltő, az előzetes hazai és nemzetközi szakirodalom tisztázott, a megfogalmazott célkitűzés világos, az eredmények közzlése logikus. Nemcsak egy szempontból vizsgálódik, másokat is bevon a kutatásba, egyaránt alkalmaz kvantitatív (kérdőív, fókuszcsoportos beszélgetés, fényképes dokumentáció) és kvalitatív (interjú, terepkutatás, résztvevő megfigyelés) méréseket. Mindezekon túlmenően odafigyel az egyéni történetekre, ennek köszönhetően az írás laikusok számára is élvezhető. A zárás és kitekintés után a két idegen nyelvi összefoglaló lehetővé teszi, hogy a román anyanyelvű többség vagy bármely külföldi az adott téma iránt érdeklődő nagyvonalakban képet kapjon a kutatásról. Úgy gondolom, hogy ezen állapotfelmérés nagyon aktuális, nagyon praktikus, mindezek mellett hiteles és valóban hozzájárul az erdélyi, magyar tannyelvű iskolák programjának fejlesztéséhez. Bár egyértelműen hozzájárul a magyar nyelvmentési akcióhoz, nem csak a nyelvészek, de a szociológusok, pedagógusok és pszichológusok érdeklődését is felkelti, hiszen számos nyelvi, kulturális sztereotípiát is megmagyaráz, leépít. Az összefoglalt erények tükrében ajánlom elolvasásra.

Tódor Erika-Mária (2019): *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban*. Ráció Kiadó – Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, Budapest.

Filmajánló: A mozdulatlan utazó



A mindannyiunk által átélt szokatlan tavaszi bezártság több filmet is felidéz, bár ezek zöme nem járvány miatt otthonukba kényszerültek helyzetére fókuszál, hanem a mozgásban való korlátozottságnak, az élettér leszűkülésének valamilyen ettől eltérő okát használja kiindulópontnak. Érdeemes ezek közül válogatni legalább egyet tanítványokkal közös megnézésre, amikor majd sor kerül a személyes találkozásra, és pedagógusok tanítványaikkal egy teremben, egymáshoz közel ülve, fedetlen szájjal beszámolhatnak arról, hogy milyen volt számukra ez a fura időszak, mit adott, mit vett el, és hogyan is él(ünk) mindez(zel) tovább.

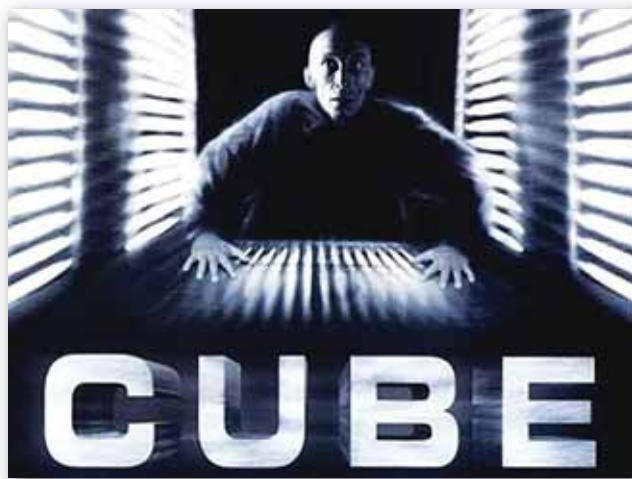
A *Szkafander és pillangó* (Le Scaphandre et le papillon, 2007) című francia film egy tulajdon testébe zárt férfi története. Jean-Dominique Bauby, a jól ismert francia folyóirat, az *Elle* egykori főszerkesztője 1995 decemberében, 43 éves korában agyvérzést kapott. Tel-

jesen lebénult, beszédképtelenné vált, csupán a bal szemét tudta mozgatni. Ebben az állapotban, több hónap alatt írta meg világhírűvé vált regényét, amelynek címe *Szkafander és pillangó*. A sorok pillantásról-pillantásra, betűről-betűre születtek a szerző emlékeiből, fantáziaképeiből és egy végletekig kiszolgáltatott helyzetre való reflektálásból. Ezekből építkeztek a számos díjjal jutalmazott, azonos című film is. Szűkre szabott történetet kapunk, ágyban, toloszékben láthatjuk a főszereplőt, miközben orvosok, a kórházi személyzet, családtagok, barátok bukkannak fel körülötte. A film alkotói, mindenekelőtt a rendező, a festőként és szobrászként hírnevet szerző Julian Schnabel, valamint a Steven Spielberg állandó munkatársaként tevékenykedő operatőr, Janusz Kaminski erényt kovácsolnak ebből a látszólagos hátrányból: az események hiányát a képek és a zene (többek között Tom Waits, U2, Velvet Underground) erejével ellensúlyozzák. A beállítások egészen sajátosak, hiszen a szubjektív kamera segítségével a jelenetek jó részét mi, nézők,

a külvilággal való kapcsolattartás egyetlen eszközén, a főszereplő bal szemén keresztül látjuk. A gondolatait is halljuk, azokat a szavakat, amelyeknek a kiejtésére a valóságban képtelen. Olyan ez, mintha mi magunk is a lebénult test börtönében raboskodnánk, onnan szemlélnénk behatárolt nézőpontból a külvilágot, miközben a filmnézés minden egyes pillanatában azt ünnepeljük, hogy meg tudjuk mozdítani kezünket és lábunkat.

Az a bizonyos bal szem azonban nem csupán kifelé, hanem befelé is lát. Jóval fontosabbak lesznek az emlékek és álmok a külső eseményeknél. Ez viszont nem az életet egykoron habzsoló férfi hiú csodavárását jelenti, hanem éppen ellenkezőleg: a szellemi frissesség a helyzet egyértelműségét is tisztázza. Ennek ellenére nem a kilátástalanság, a szemrehányás vagy az önáltatás uralkodik a filmben, hanem az életöröm és a humor. A hatalmas lelkierőről tanúskodó alkotói magatartás nem engedi, hogy fölösleges vagy akár hatásvadász részek kerüljenek a sorok közé, ezt pedig hasonlóképpen kerüli a film is. A múlt pillanatok kihasználására vonatkozó közhelyek sorjázása helyett a képeket az élettel való számvetés lehetőségének a felismerése, az alkotás segítségével elért megnyugvás és megbékélés jelenléte uralja.

Jean-Dominique Bauby könyve megjelenése után pár nappal elhunyt. Az életének utolsó hónapjairól készült film egy egyedülálló regényre is felhívja a figyelmet, és emléket állít az emberségből jelesre vizsgázóknak, nem csupán a főszereplőnek, hanem az őt segítőknek is.



A bezártság ihlette másik film, amit érdemes a karantén kapcsán akár többedmagunkkal megnézni, *A kocka* (Cube, 1997). A diákok ezt az előzőnél valószínűleg jobban fogják értékelni, hiszen feszültebb vonalvezetésű, ráadásul az érdeklődők akár matematikai megoldásokon is elgondolkozhatnak. (De aki nem reál érdeklődésű, azt sem fogja zavarni a mennyiségében nem túlzó, a film zárt világában viszont létfontosságú feladvány.) Az előző filméhez

bizonyos szempontból rokonítható a helyzet: a tehetetlenség és a kiszolgáltatottság érzése itt azonban már nem egy, hanem hat embernek jut osztályrészül.

Hat ember ébred egy kocka alakú börtönben. A társadalom különböző rétegeiből érkeztek, van közöttük férfi és nő, fiatalabb és idősebb, testalkatuk és foglalkozásuk is eltérő. Nem tudják, miért és hogyan kerültek ide, egyetlen céljuk lehet csupán: az életben maradás. Kisebb ajtókon, rövid folyósókon lehet átjutni egy másik, hasonlóan zárt térbe, a kockát ugyanis további hat kocka szegélyezi, a további kockák mindegyikét pedig

újabb hat. Egyes kockák azonban életveszélyes csapdákat rejtenek. Csupán az átjáróknál feltüntetett számkombinációkból lehet következtetni, melyik a járható út, és egyáltalán létezik-e kiút a labirintusból.

A kanadai származású Vincenzo Natali első játékfilmjét majd huszonöt évvel ez előtt, visszafogott költségvetésből, alig húsz nap alatt forgatta. A szerepeket nem játsszák ismert színészek (a rendező későbbi filmjeiben is visszatérő David Hewlett az egyetlen kivétel, de inkább csak azok számára, akik kedvelik a Csillagkapu-sorozatot), rögtön a bemutató után a filmnek sem volt átütő sikere. Az egyéni érdekek és a közösségbe való beilleszkedés ellentmondásait, valamint a napjainkra is oly jellemző társadalmi jelenségeket tárgyaló *A kocka* azonban néhány év alatt kultfilmmé nőtte ki magát, bizonyítva, hogy egy maradandó alkotáshoz elég egy egyszerűnek tűnő ötlet, egy világosan követhető történet és a megfelelően átgondolt kivitelezés.

A fojtogató hangulatú, minimalista díszletet használó (a forgatás egyetlen, különböző módon megvilágított kockában zajlott), a hetedik művészet számos más alkotására is hatással levő film olyan mesterséges világot mutat, amelyet a valóság törvényszerűségei mozgatnak. Az életben maradás érdekében ezeknek a szabályoknak a kiismerése ugyanolyan fontos, mint a mellénk rendelt társakkal való együttélés megtanulása. A valóban létező börtönökről elnevezett szereplők sorsa ezen bukik el, hiszen hiába a matematikai rendszerek felismerése, a külső veszélyek feltérképezése, az emberi viselkedést nem lehet kiszámítani.

A kevés szóbeli magyarázattal, viszont izgalmas vizuális megoldásokkal a figyelmet létkérdésekre ráirányító filmnek nem csupán a vége, az eleje is nyitott. Nincsenek előzmények, nem kapunk válaszokat, nem tudjuk meg, hogy ők hatan milyen okból és mi célból kerültek oda. A Big Brother-típusú műsorokra emlékeztető, „valakik figyelnek minket” érzése pont úgy megtalálható itt, mint a számítógépek által behálózott mindennapok jelensége. A számítógépes játékot egyébként is sokkal inkább tartja Natali a film továbbgondolási lehetőségének, mint a különböző forgatócsoporttal és szereplőkkel valóban elkészült két folytatást, a *Kocka 2.–Hiperkocka* és a *Kocka 3.–Cube Zero* címűeket. El is határolta magát ezektől, további filmjeiben maradt a különös, szinte légüres térben előremozduló, megválaszolatlan kérdéseket felsorakoztató történeteinel. Legismertebb műve azonban továbbra is a mítoszteremtő *A kocka*, amely nemcsak arra emlékeztet, hogy matekórán talán jobban oda kellett volna figyelni, hanem arra is felhívja a figyelmet, hogy a cél érdekében össze kell fogni, még akkor is, ha – mint ahogyan az egyik szereplő fogalmaz – a kockán kívül valójában nincsen más, mint „parttalan emberi ostobaság”.

Online: <https://voxfilmeonline.biz/le-scaphandre-et-le-papillon-2007-online-subtitrat/>
<https://filmehd.se/cube-cubul-1997-filme-online.html>

Szerzők

Aczél Dóra

Grund School, Nagyvárad

Baracsi Katalin

Gyermekvédelmi Internet Kerekasztal, Budapest
No Hate Kampánybizottság, Budapest

Birta-Székely Noémi

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár

Boda Székedi Eszter

Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Burian Erika

Temesvári Nyugati Tudományegyetem, Szociológia szak, egyetemi hallgató

Erdei Debora

BBTE, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár, egyetemi hallgató

Erdei-Doloczki Csilla

BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Hungarológiai Doktori Iskola, Kolozsvár

Gidró Melinda

Márton Áron Általános Iskola, Csíkszentdomokos

Habos Orsolya

Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Harmat Rózsa

Mozaik Kiadó, Szeged

Kovács Zoltán

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár; nyugalmazott egyetemi docens

Lázár Csilla

Spektrum Oktatási Központ, Csíkszereda

Majzik Tamás

Moldvai Csángómagyar Oktatási Program, Dumbravén

Martyn-Szöke Tünde Ilona

Partiumi Keresztény Egyetem, Többnyelvűség, multikulturalitás szak, egyetemi hallgató

Mihály Adél

Rákóczi Ferenc Általános Iskola, Szatmárnémeti
Legyen Élmény a Suli Szakmai Műhely, Nagyvárad

Mikola Edith

Waldorf Líceum, Kolozsvár

Ozsváth Judit

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár

Portik Zsolt

Márton Áron Általános Iskola, Csíkszentdomokos

Sándor Jácinta

Elekes Vencel Általános Iskola, Gyergyóújfalu

Szabó-Mertens Katalin

Spektrum Oktatási Központ, Csíkszereda

Szálassy Noémi

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár

Szentes Erzsébet

Sapientia EMTE, Tanárképző Intézet

Vad Zoltán

Ady Endre Líceum, Nagyvárad
Legyen Élmény a Suli Szakmai Műhely, Nagyvárad

Váczi Dorottya

#újpédagógia, Budapest

Versegi Beáta CB

Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola; Károli Gáspár Egyetem, Budapest

Magister Kiadó

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza

Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató

530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.

Tel: +40266-372139

E-mail: ccd@ccdeduhr.ro

ISSN 1583-6436

Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

<https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40lSu92Qq9tWqdpBizgFF1IaiveDqA/viewform>
magiszterfolyoirat@gmail.com

Megrendelésre vonatkozó információk: <http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter>

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda

Felelős vezető: Hajdú Áron igazgató